Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.

Оглавление

Предисловие

Глава I Теоретические основы методики развития речи

§ 1. Предмет методики развития речи и задачи курса

§ 2. Научные основы методики развития речи и ее связь с другими науками

§ 3. Роль родного языка и речи в развитии ребенка

§ 4. Методы исследования в методике развития речи

Глава II. Из истории методики развития речи

§ 1. Вопросы развития речи детей в зарубежной педагогике

§ 2. Развитие методики в России

Глава III Система работы по развитию речи в детском саду

§ 1. Цель и задачи развития речи детей

§ 2. Методические принципы развития речи

§ 3. Программа развития речи

§ 4. Средства развития речи

§ 5. Методы и приемы развития речи

Глава IV Методика развития словаря

§ 1. Понятие словарной работы и ее значение

§ 2. Особенности развития словаря детей дошкольного возраста

§ 3. Задачи и содержание словарной работы в детском саду

§ 4. Общие вопросы методики словарной работы

§ 5. Методика словарной работы в возрастных группах

Глава V. Методика формирования грамматического строя речи

§ 1. Грамматический строй родного языка, значение его усвоения для речевого развития детей

§ 2. Особенности усвоения детьми грамматического строя русского языка

§ 3. Задачи и содержание работы по формированию грамматической стороны речи у детей

§ 4. Пути формирования грамматической стороны речи у детей

§ 5. Методика формирования морфологической стороны речи

§ 6. Методика формирования синтаксической стороны речи

§ 7. Методика формирования способов словообразования

Глава VI. Методика воспитания звуковой культуры речи детей

§ 1. Понятие звуковой культуры речи, ее значение для развития личности ребенка

§ 2. Особенности усвоения звуковой стороны речи дошкольниками

§ 3. Типичные фонетические возрастные особенности речи детей и содержание обучения

§ 4. Формы работы по воспитанию звуковой культуры речи

§ 5. Этапы обучения правильному звукопроизношению

§ 6. Методика обучения звукопроизношению на занятиях

§ 7. Формирование звуковой выразительности речи

Глава VII Методика развития связной речи

§ 1. Понятие связной речи и ее значение для развития ребенка

§ 2. Особенности развития связной речи в дошкольном детстве

§ 3. Задачи и содержание обучения связной речи

§ 4. Обучение диалогической речи в процессе повседневного общения

§ 5. Беседа как метод обучения диалогической речи

§ 6. Приемы обучения рассказыванию

§ 7. Пересказ литературных произведений

§ 8. Рассказывание по игрушкам

§ 9. Рассказывание по картине

§ 10. Рассказывание из опыта

§ 11. Творческое рассказывание

§ 12. Связные высказывания типа рассуждений

Глава VIII. Методика работы с художественной литературой в детском саду

§ 1. Роль детской художественной литературы в формировании личности и речевом развитии ребенка

§ 2. Особенности восприятия детьми литературных произведений

§ 3. Задачи и содержание ознакомления детей с художественной литературой

§ 4. Методика художественного чтения и рассказывания детям

§ 5. Методика заучивания стихотворений

§ 6. Использование художественной литературы вне занятий

Глава IX Подготовка детей к обучению грамоте

§ 1. Сущность подготовки к обучению грамоте

§ 2. Задачи и содержание подготовки к обучению грамоте

§ 3. Ознакомление со словом

§ 4. Ознакомление с предложением

§ 5. Ознакомление со словесным составом предложений

§ 6. Ознакомление со слоговым строением слова

§ 7. Ознакомление со звуковым строением слова

§ 8. Подготовка к обучению письму

Предисловие

Курс теории и методики развития речи является одним из основных в подготовке специалистов дошкольного профиля. Главной целью его изучения в колледже и вузе является формирование у студентов глубокого понимания лингводидактических и психофизиологических основ обучения родной речи и вооружение их эффективными методами и приемами работы с детьми. В процессе изучения курса развивается методическое мышление, способность правильно оценивать реальные педагогические ситуации, применять теоретические знания в разных условиях.

Пособие написано в соответствии с учебной программой факультетов дошкольной педагогики и психологии, педагогических колледжей и училищ.

Последовательность и содержание глав определяется логикой речевого развития ребенка и организации педагогического процесса в детском саду. В главах раскрываются основные понятия, особенности развития разных сторон детской речи, задачи, содержание и методика работы в <…>

Учебное пособие подготовлено на основе учета традиций отечественной методики развития речи и обучения родному языку, опыта преподавания курса в Московском государственном педагогическом институте им. В. Ленина, заложенного Е. А. Флериной и М. М. Кониной. В нем отражены современные взгляды на речевое развитие дошкольников, использованы материалы исследовании последних лет. В этой связи настоящее пособие

можно рассматривать как коллективный труд всех, кто разрабатывал вопросы методики развития речи детей дошкольного возраста.

Это первый опыт создания учебного пособия по данному курсу, адресованного тем, кто обучается на разных ступенях педагогического образования. Авторы будут признательны за высказанные предложения по его совершенствованию.

Глава I Теоретические основы методики развития речи

§ 1. Предмет методики развития речи и задачи курса

Методика развития речи детей дошкольного возраста входит в состав педагогических наук. Она является одновременно отраслью методики русского языка и дошкольной дидактики и относится к прикладным наукам, поскольку решает практические задачи развития и воспитания детей.

Предметом ее изучения является процесс овладения детьми родной речью и навыками речевого общения в условиях целенаправленного педагогического воздействия. Она изучает закономерности педагогической деятельности, направленной на формирование правильной устной речи и навыков речевого общения у детей дошкольного возраста.

Можно выделить фундаментальные и прикладные задачи методики как науки. К числу фундаментальных задач относятся: а) исследование процессов овладения детьми родным языком, речью, речевым общением; б) изучение закономерностей обучения родной речи; в) определение принципов и методов обучения.

Прикладные задачи традиционно определяются следующими вопросами:

- чему учить (какие речевые умения и языковые формы должны усвоить дети в процессе обучения);
- как учить (какие условия, формы, средства, методы и приемы использовать для развития речи);
- почему так, а не иначе (обоснование методики развития речи).

«Чему учить» – означает создание программ, дидактических пособий; «как учить» – разработку путей и методов развития речи, систем занятий и упражнений, методических рекомендаций для дошкольных учреждений и семьи. Третий вопрос предполагает обоснование выбираемой методики, а также проверку программ и методических рекомендаций на практике (СНОСКА: Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М., 1988. С.59-60).

Изучение закономерностей процесса обучения дает материал, который используется в двух направлениях:

1. методика создает свои теоретические основы, теоретическую базу;
2. использует эти основы для практической разработки системы обучения родной речи и речевому общению: задач, принципов, содержания, организации, методов, средств и приемов.

Методика развития речи детей дошкольного возраста сложилась в самостоятельную педагогическую дисциплину, отпочковавшись от дошкольной педагогики сравнительно недавно, в тридцатые годы этого столетия, под влиянием общественной потребности: обеспечить теоретически обоснованное решение задач речевого развития детей в условиях общественного дошкольного воспитания.

Методика развития речи складывалась сначала как эмпирическая дисциплина, основывающаяся на практической работе с детьми. В обобщении и осмыслении опыта работы с детьми большую роль сыграли исследования в области психологии речи.

Анализируя путь развития методики, можно отметить тесную взаимосвязь методической теории и практики. Потребности практики явились движущей силой развития методики как науки.

С другой стороны, методическая теория помогает педагогической практике. Воспитатель, не знающий методической теории, не гарантирован от ошибочных решений и действий, не может быть уверен в правильности выбора содержания, методических приемов работы с детьми. Без знания объективных закономерностей развития речи, пользуясь лишь готовыми рецептами, педагог не сможет обеспечить должный уровень развития каждого воспитанника.

Научные исследования внедряются в практику, обогащая ее новым содержанием, разработанными на научной основе методами и приемами речевого развития детей. Практика в то же время помогает теории проверить правильность сделанных выводов. Таким образом, взаимосвязь методической теории и практики является обязательным условием развития методики.

Методика развития речи как учебная дисциплина стоит в кругу тех дисциплин, которые составляют основу профессионально-образовательной программы подготовки специалиста дошкольного профиля. Это объясняется социальной значимостью речи, ее ролью в системе высших психических функций, в становлении и развитии личности.

Профессиональная подготовка специалистов включает усвоение теории развития детской речи и овладение умениями управлять процессом развития речи и речевого общения. Оперирование основными понятиями курса, понимание особенностей развития ребенка, реальных педагогических ситуаций, применение теоретических знаний на практике составляют основу формирования педагогического мышления специалиста. Содержание курса в педучилище, колледже, вузе определяется квалификацией будущих специалистов и уровнем подготовки выпускников. В настоящее время различают такие уровни профессиональной подготовки, как фактологический (практический), теоретический и рефлективный. Первый уровень предполагает овладение определенным запасом знаний и умением ориентироваться во всей эмпирической базе своей профессии. Второй уровень связан с усвоением знаний о принципах функционирования объектов, третий требует знаний о происхождении этих принципов, осознания проблем, которые стоят перед изучаемой дисциплиной.

Применительно к подготовке дошкольных специалистов по методике развития речи это значит, что в педагогическом училище основное внимание уделяется практической подготовке (первый уровень).

В колледже усиливается внимание к изучению теоретических основ методики, к обоснованию форм, средств, методов и приемов работы с детьми. Выпускник колледжа должен:

- знать основные принципы речевой коммуникации и
- владеть способами речевого общения с детьми и взрослыми;
- располагать знаниями об организации работы по развитию речи во взаимосвязи с работой, направленной на умственное, нравственное и эстетическое развитие ребенка;
- уметь осуществлять деятельность по отбору и использованию дидактического материала;
- уметь выявлять, анализировать и оценивать результаты педагогического воздействия (второй уровень).

В вузе углубляется теоретико-методическая подготовка, соответствующая рефлективному уровню. Основные задачи преподавания курса в вузе:

- вооружить студентов научно-методическими знаниями о процессе развития речи и речевого общения детей;

· сформировать умение видеть и понимать возрастные и индивидуальные особенности развития речи и речевого общения дошкольников на разных возрастных этапах;

· научить определять содержание речевой работы с группой детей и отдельными детьми, правильно выбирать наиболее эффективный путь воздействия на их речь, анализировать полученный результат;

· обеспечить усвоение обобщенных представлений о построении педагогического процесса обучения родному языку, а также знаний конкретных способов речевого развития детей и умений применять их в изменяющихся условиях;

· сформировать умение анализировать и критически оценивать опыт работы других, проводить экспертизу программ развития детей;

· стимулировать изучение инновационного опыта работы по развитию речи и стремление создавать свои оригинальные способы воздействия на речь детей (третий уровень).

Практическая готовность имеет много общего на всех ступенях образования и включает в себя комплекс профессиональных умений организовывать дидактическое общение, применяя разнообразные и эффективные способы педагогического воздействия и взаимодействия с детьми с целью добиться позитивных результатов в обучении речи и воспитании детей. Условно все умения можно объединить в пять блоков.

В первый блок умений, направленных на изучение речи ребенка и ориентировку в условиях общения, входят три группы: умения обследовать речь детей, составлять характеристики речевого развития, выделять необходимые для предстоящего общения с детьми особенности среды их развития.

Второй блок составляют умения моделировать процесс дидактического речевого общения: составлять перспективный план, план-конспект конкретного мероприятия по развитию речи, планировать отдельный коммуникативный акт.

В третий и четвертый блоки входят умения организовывать процесс дидактического общения и управлять им: умения привлекать внимание детей, устанавливать эмоциональный контакт с ними, обеспечивать мотивацию речевой деятельности; социально-перцептивные умения, умения владеть речью и использовать невербальные средства общения, создавать атмосферу сотворчества в процессе общения с детьми.

Пятый блок составляют умения анализировать коммуникативный акт с точки зрения его эффективности для речевого развития ребенка и обобщать полученные результаты (СНОСКА: Макарова В. Н. Формирование готовности студентов к работе по развитию речи детей дошкольного возраста: Дисс. канд. пед. наук. – М., 1996).

§ 2. Научные основы методики развития речи и ее связь с другими науками

Природа явлений языка и речи сложна и многогранна. Этим объясняется многоаспектность научного обоснования методики развития речи и обучения родному языку.

Важнейшая роль в разработке теоретических основ методики принадлежит смежным наукам, объектами изучения которых являются язык, речь, речевая деятельность, познание, педагогический процесс: теория познания, логика, языкознание, социолингвистика, психофизиология, психология, социальная психология, психолингвистика, педагогика (разные ее отрасли). Их данные позволяют определить и обосновать место и значение, принципы и задачи, содержание и методику работы с детьми.

Методологической основой методики развития речи являются положения материалистической философии о языке как продукте общественно-исторического развития, как важнейшем средстве общения и социального взаимодействия людей, о его связи с

мышлением. Такой подход отражается в понимании процесса освоения языка как сложной человеческой деятельности, в ходе которой приобретаются знания, формируются умения, развивается личность.

Знание методологических основ необходимо для понимания сущности онтогенеза речи и отсюда – для определения общей направленности педагогического воздействия на детей и, наконец, для понимания более частных методических вопросов.

Важнейшим, значимым для методики положением является то, что язык – это продукт общественно-исторического развития. В нем отражаются история народа, его традиции, система социальных отношений, культура в широком смысле.

Язык, речь возникли в деятельности и являются одним из условий существования человека и осуществления его деятельности. В языке, как продукте этой деятельности, отражены ее условия, содержание, результат.

Этим определяется важнейший принцип методики – овладение языковыми формами; развитие речи и навыков общения у детей происходит в деятельности, а движущей силой является потребность в общении, возникающая в процессе этой деятельности.

Следующей методологически значимой для методики характеристикой языка является определение его как важнейшего средства человеческого общения, социального взаимодействия. Без языка принципиально невозможно подлинное человеческое общение, а следовательно, и развитие личности.

Общение с окружающими людьми, социальная среда выступают факторами, определяющими речевое развитие. В процессе общения ребенок не пассивно принимает речевые модели взрослого, а активно присваивает речь как часть общечеловеческого опыта.

Характеристика языка как средства человеческого общения отражает его коммуникативную функцию и определяет коммуникативный подход к работе по развитию речи детей в детском саду. В методике обращается особое внимание на роль развивающей социальной среды, общения с окружающими людьми, «речевой атмосферы»; предусматривается с самого раннего возраста развитие речи как средства общения, предлагаются приемы организации речевого общения. В современной методике усвоение детьми всех сторон языка рассматривается с позиций развития у них связной речи, коммуникативной целесообразности.

Третья методологическая характеристика языка касается его взаимосвязи и единства с мышлением. Язык есть орудие мышления и познания. Он делает возможным планирование интеллектуальной деятельности. Язык – средство выражения (формирования и существования) мысли. Речь рассматривается как способ формулирования мысли посредством языка.

Вместе с тем мышление и язык – не тождественные понятия. Мышление – высшая форма активного отражения объективной реальности. В языке непосредственно отражается и закрепляется специфически человеческое – обобщенное – отражение действительности. Оба эти понятия образуют сложное диалектическое единство, каждое из которых имеет свою специфику. Выявление и описание взаимосвязи языка и мышления дают возможность определить более целенаправленные и точные приемы развития речи и мышления.

Обучение родному языку рассматривается как важнейшее средство умственного воспитания. Только тот метод развития речи признается эффективным, который одновременно развивает и мышление.

В развитии речи на первом месте стоит накопление ее содержания. Содержательность речи обеспечивается связью процесса овладения языком с процессом познания окружающего мира. Язык является средством логического познания, именно с овладением языком связано развитие мыслительных способностей ребенка.

С другой стороны, язык опирается на мышление. Эту закономерность можно проследить на примерах освоения детьми всех уровней языковой системы (фонетического, лексического, грамматического). Методика ориентирует практических работников на формирование у детей языковых обобщений, элементарного осознавания явлений языка и речи. В результате повышается уровень развития как речи, так и мышления.

Таковы наиболее значимые философские характеристики языка и речи, определяющие исходные, методологические принципы методики, а также общую направленность, цели и принципы развития речи и навыков речевого общения.

Всякий процесс обучения языку должен опираться на понимание: а) сущности и содержания процесса обучения; б) природы и организации человеческой психики вообще и речевого механизма в частности; в) сущности и отличительных черт явлений языка и речи (СНОСКА: Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969 С.135).

Указанные аспекты обоснования важны для решения как общих, так и более частных методических вопросов. Известный отечественный методист А. В. Текучев (СНОСКА: Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. – М., 1980. С.68) считает, что целесообразность и объективная оправданность того или иного приема должна подтверждаться лингвистически (соответствие по языковому материалу), психологически (учет психологических особенностей возраста, психологической природы формируемого навыка, особенностей его функционирования), дидактически (соответствие общим дидактическим принципам). Такой подход важен и для методики речевого развития дошкольников.

Естественнонаучную основу методики составляет учение И. П. Павлова о двух сигнальных системах высшей нервной деятельности человека, объясняющее механизмы формирования речи.

Физиологической основой речи служат временные связи, образующиеся в коре головного мозга в результате воздействия на человека предметов и явлений действительности и слов, которыми эти предметы и явления обозначаются.

И. П. Павлов рассматривал речь прежде всего как кинестетические импульсы, идущие в кору от органов речи. Эти кинестетические ощущения он называл основным базальным компонентом второй сигнальной системы. «Все внешние и внутренние раздражения, все вновь образующиеся рефлексы, как положительные, так и тормозные, немедленно озвучиваются, опосредствуются словом, т.е. связываются с речедвигательным анализатором и входят в словарный состав детской речи» (СНОСКА: Красногорский Н. И. Некоторые итоги применения и развития учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности в педиатрической клинике. // Журнал в.н.д. им. И. П. Павлова. 1951. Т. 1. Вып.6. С.800).

В основе процесса овладения речью лежит взаимодействие непосредственного и речевого отражения внешнего мира, процесс взаимодействия непосредственных и речевых реакций. А. Г. Иванов-Смоленский, рассматривая корковые временные связи в аспекте возрастной эволюции, расположил их в такой последовательности:

- раньше всего возникают связи между непосредственным раздражителем и непосредственными же ответами (Н – Н);
- присоединяются связи между словесным воздействием и непосредственной реакцией (ребенок раньше начинает понимать речь) (С – Н);
- образуются связи между непосредственным раздражителем и ответной словесной реакцией (Н – С);
- высшей и наиболее поздней формой связи являются связи между словесными воздействиями и словесными же ответами (С – С) (СНОСКА: Иванов-Смоленский А. Г. О взаимодействии 1 и 2 сигнальных систем. // Физиологический журнал СССР. – 1949. Т. 35. № 5. С. 578).

Исследования А. Г. Иванова-Смоленского, Н. И. Красногорского, М. М. Кольцовой и других помогают понять процесс развития второй сигнальной системы у детей в ее единстве с первой сигнальной системой. На ранних ступенях преобладающее значение имеют непосредственные сигналы действительности. С возрастом роль словесных сигналов в регуляции поведения возрастает. Это объясняет принцип наглядности, соотношение наглядности и слова в работе по развитию речи.

М. М. Кольцова отмечает, что слово приобретает для ребенка роль условного раздражителя на 8 – 9-м месяце его жизни (СНОСКА: Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга. – М., 1973; Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. – М., 1973). Исследуя двигательную активность и развитие функций мозга ребенка, Кольцова пришла к выводу, что формирование моторной речи зависит не только от общения, но и в какой-то мере от двигательной сферы. Особая роль принадлежит мелкой мускулатуре рук и, следовательно, выработке тонких движений пальцев.

Психологическую основу методики составляет теория речи и речевой деятельности. «Речевая деятельность представляет собой активный, целеустремленный процесс, опосредованный языковой системой и обусловливаемый ситуацией процесс принятия и передачи сообщений» (И. А. Зимняя). Психологическая природа речи раскрыта А. Н. Леонтьевым (на основе обобщения этой проблемы Л. С. Выготским):

- речь занимает центральное место в процессе психического развития, развитие речи внутренне связано с развитием мышления и с развитием сознания в целом;
- речь имеет полифункциональный характер: речи присущи коммуникативная функция (слово – средство общения), индикативная (слово – средство указания на предмет) и интеллектуальная, сигнификативная функция (слово – носитель обобщения, понятия); все эти функции внутренне связаны друг с другом;
- речь является полиморфной деятельностью, выступая то как громкая коммуникативная, то как громкая, но не несущая прямой коммуникативной функции, то как речь внутренняя. Эти формы могут переходить одна в другую;
- в речи следует различать ее физическую внешнюю сторону, ее форму, ее семическую (семантическую, смысловую) сторону;
- слово имеет предметную отнесенность и значение, т.е. является носителем обобщения;
- процесс развития речи не есть процесс количественных изменений, выражающийся в увеличении словаря и ассоциативных связей слова, но процесс качественных изменений, скачков, т.е. это процесс действительного развития, который, будучи внутренне связан с развитием мышления и сознания, охватывает все перечисленные функции, стороны и связи слова (СНОСКА: Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. // Избранные психологические произведения: В 2-х т./Под ред. В. В. Давыдова и др. – М, 1983. Т.2. С.69-70).

Эти характеристики речи указывают на необходимость большего внимания педагогов к содержательной, понятийной стороне языковых явлений, к языку как средству выражения, формирования и существования мысли, к целостному развитию всех функций и форм речи.

Все большее влияние на методику оказывает новая наука психолингвистика, которая развивается на стыке психологии и языкознания. Психолингвистика определяет речь как деятельность, включенную в общую систему человеческой деятельности. Как всякая деятельность, речь характеризуется определенным мотивом, целью и состоит из последовательных действий.

Какие выводы для методики вытекают из характеристики речи как деятельности? В первую очередь это означает, что детей следует обучать речевой деятельности, т.е. учить правильно выполнять отдельные акты, речевые действия и операции. В результате правильного

выполнения речевых операций формируются автоматизированные речевые навыки (произносительные, лексические, грамматические). Но для речевой деятельности этого недостаточно. У детей следует формировать не только речевые навыки, но и коммуникативно-речевые умения (СНОСКА: Методика преподавания русского языка как иностранного. / Под ред. А. А. Леонтьева. - М., 1988. С. 15).

Необходимо создавать условия для возникновения мотива речи, а также для планирования и реализации речевых актов в процессе обучения речи и языку.

Следует позаботиться о мотивации речи детей, побуждающей их к речевой активности. Наличие мотивации речи означает, что у ребенка есть внутреннее побуждение к тому, чтобы высказать свои мысли, и оно влияет на переход образцов в собственную активную речь ребенка. Это бывает в непринужденной, естественной обстановке общения. Таким образом, педагог должен позаботиться о том, чтобы приблизить характер общения с детьми на занятиях к естественным условиям.

Еще одна сторона коммуникативно-деятельностного подхода к речи заключается в том, что она всегда входит в какую-то другую – целиком теоретическую, интеллектуальную или практическую деятельность. В каждой из них она может использоваться по-разному. Для развития речи это означает, что оно происходит не только в коммуникативной, но и в других видах деятельности ребенка. Следовательно, в методике нужно определить, с помощью каких приемов, при использовании каких языковых средств применительно к конкретным видам детской деятельности можно решить задачу совершенствования мыслительной, речевой и практической деятельности ребенка.

Исследованиями в области психолингвистики развития, изучающей процессы овладения родным языком, был экспериментально проверен имитативный принцип овладения языком. Имитативная теория овладения языком была широко распространена, согласно ей в основе усвоения языка лежит исключительно подражание. Ребенок усваивает от взрослого готовые речевые образцы, выделяет по аналогии грамматические конструкции, многократно их повторяет. Активность ребенка в овладении языком сводится к подражательной активности.

На самом деле усвоение языка происходит не только и не столько в результате простого повторения. Это процесс творческий, когда ребенок на основе готовых форм, заимствованных из речи взрослых, поиска связей, отношений между элементами языка, правил строит свои высказывания. Вполне очевидно, что эти выводы в корне меняют подходы к проблеме обучения родному языку в детском саду. Главным в обучении должен быть не метод имитации, а организация творческого познания слова, действий с ним.

Для методики чрезвычайно важно определение языковой способности. От ее понимания зависит характер воздействия на речь детей. Психологическая школа Л. С. Выготского рассматривает языковую способность как отражение системы языка в сознании говорящего. «Речевой опыт человека не просто подкрепляет какие-то условнорефлекторные связи, а ведет к появлению в организме человека речевого механизма, или речевой способности. Этот механизм именно формируется у каждого отдельного человека на основе врожденных психофизиологических особенностей организма и под влиянием речевого общения» (А. А. Леонтьев). Языковая способность – это совокупность речевых навыков и умений, сформированных на основе врожденных предпосылок.

Речевой навык – это речевое действие, достигшее степени совершенства, способность осуществить оптимальным образом ту или иную операцию. Речевые навыки включают: навыки оформления языковых явлений (внешнее оформление – произношение, членение фраз, интонирование; внутреннее – выбор падежа, рода, числа).

Речевое умение – особая способность человека, которая становится возможной в результате развития речевых навыков. А. А. Леонтьев считает, что навыки – это «складывание речевых механизмов», а умение – это использование данных механизмов для различных целей. Навыки обладают устойчивостью и способностью к переносу в новые условия, на новые

языковые единицы и их сочетания, а это означает, что речевые умения включают комбинирование языковых единиц, применение последних в любых ситуациях общения и носят творческий, продуктивный характер. Следовательно, развивать языковую способность ребенка – значит развивать у него коммуникативно-речевые умения и навыки.

Различают четыре вида речевых умений: 1) умение говорить, т.е. излагать свои мысли в устной форме, 2) умение аудировать, т.е. понимать речь в ее звуковом оформлении, 3) умение излагать свои мысли в письменной речи, 4) умение читать, т.е. понимать речь в ее графическом изображении. Дошкольная методика имеет дело с навыками и умениями устной речи.

Методика развития речи опирается не только на общую психологическую теорию речи, но и на данные детской психологии, изучающей закономерности и особенности психического и речевого развития детей на разных этапах дошкольного детства, возможности овладения детьми разными функциями и формами речи. Проблемы развития речи и речевого общения в дошкольном детстве раскрыты в работах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева, Н. Х. Швачкина, Д. Б. Эльконина, М. И. Лисиной, Ф. А. Сохина и других.

Психологические исследования позволяют понять, как протекают у ребенка различные психические процессы, как происходят восприятие и порождение речевого высказывания, каковы особенности овладения разными сторонами речи, и определить степень доступности и целесообразности содержания, методов и приемов обучения.

Методика развития речи использует данные и других отраслей психологической науки (педагогической, социальной). Так, широко известные положения Л. С. Выготского о «зонах ближайшего» и «актуального» развития объясняют взаимосвязь обучения и развития речи. Обучение речи должно «забегать вперед» и вести за собой развитие. Детей следует обучать тому, что они не могут усвоить сами, без помощи взрослого.

Лингвистическую основу методики составляет учение о языке как знаковой системе. Невозможно обучать речи и языку, не учитывая его специфики. Процесс обучения должен основываться на понимании сущности и отличительных черт языковых явлений. Языкознание рассматривает язык как систему в единстве всех его уровней: фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического, синтаксического.

Учет системных связей в языке и речи помогает определить подход к решению многих методических вопросов. Работа по развитию речи также является сложной системой, отражающей в своем содержании и методике системный характер языковых связей. Важнейшим принципом обучения родному языку считается комплексность, т.е. решение всех задач развития речи во взаимосвязи и взаимодействии, при ведущей роли связной речи. Более глубокое проникновение в лингвистическую природу языка и речи позволило несколько по-иному подойти к разработке комплексных занятий с детьми. В работе по овладению всеми сторонами языка выделены приоритетные линии, имеющие первостепенное значение для развития связных высказываний.

Практическое решение вопросов развития речи во многом зависит от понимания соотношения языка и речи. В обыденной жизни эти слова нередко употребляются как синонимы, однако это неправильно. Данная проблема являлась предметом рассмотрения многих психологов и лингвистов. Не вдаваясь в подробности, отметим самое существенное для методики. Характеристика речи обычно дается через ее противопоставление языку. «Язык – это система объективно существующих, социально закрепленных знаков, соотносящих понятийное содержание и типовое звучание, а также система правил их употребления и сочетаемости» (СНОСКА: См Лингвистический энциклопедический словарь – М., 1990 – с. 414) речь - это психофизиологический процесс, это реализация языка, который только через речь выполняет свое коммуникативное назначение. Язык – средство общения, а речь – сам процесс общения. Язык абстрактен и воспроизводим, объективен по отношению к говорящему. Речь конкретна и неповторима, материальна, состоит из

артикулируемых знаков, воспринимаемых чувствами, динамична, субъективна, является видом свободной творческой деятельности индивида. Она контекстно и ситуативно обусловлена, вариативна.

Развитие современной лингвистики углубляет лингво-дидактические основы методики. Так, за последние двадцать лет с опорой на лингвистику текста уточнена и разработана методика обучения связной речи с позиций категориальных признаков текста, теории функционально-смысловых типов высказывания.

Различные науки лингвистического цикла – лексикология с фразеологией, фонетика, грамматика позволяют определить основные направления работы, состав речевых навыков и приемы их формирования. Так, фонетика служит основой для разработки методики воспитания звуковой культуры речи и подготовки к обучению грамоте; лингвистика текста необходима для правильной организации обучения связной речи; на знание лексикологии опирается словарная работа, на знание грамматики – методика формирования морфологических, словообразовательных и синтаксических навыков.

Методика использует данные анатомии о строении речевых органов. Особенно они важны при решении задач воспитания звуковой культуры речи, определении путей совершенствования работы артикуляционных органов.

Методика развития речи тесно связана с дошкольной дидактикой. Они имеют общий объект исследования – педагогический процесс детского сада. Являясь частной дидактикой, методика использует основные понятия и термины дошкольной дидактики (цели, задачи, методы и приемы обучения, их классификация, дидактический материал и др.), а также ее положения, касающиеся закономерностей, принципов, средств, методов. Так, дидактическим принципам доступности, последовательности и систематичности, развивающего обучения и др. должны соответствовать задачи, содержание, отбор методов и приемов развития речи.

Методика развития речи тесно связана с методикой начального обучения родному языку. Это две отрасли методики преподавания родного языка. Связь между ними особенно проявляется в области подготовки к обучению грамоте, в установлении преемственности в развитии речи детей в детском саду и школе.

Таким образом, для методики развития речи важно установление межпредметных связей с другими науками. Использование сведений из других наук обусловлено ее спецификой прикладной педагогической науки. На различных этапах становления методики развития речи ее связи с другими науками складывались в направлении от простого механического заимствования к теоретической переработке и научному синтезу сведений. К настоящему времени она представляет собой, по существу, интегративную дисциплину, рассматривающую лингвистические, психофизиологические, психолингвистические и дидактические основы развития речи детей дошкольного возраста. За последние 30 – 40 лет исследованы собственно методические проблемы, получен огромный теоретический и практический материал, переоценивается и осмысливается прошлый опыт.

§ 3. Роль родного языка и речи в развитии ребенка

Овладение родным языком, развитие речи является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве и рассматривается в современном дошкольном воспитании как общая основа воспитания и обучения детей (СНОСКА: См.: Концепция дошкольного воспитания. – М.,1989).

Развитие речи самым тесным образом связано с развитием сознания, познанием окружающего мира, развитием личности в целом. Родной язык является средством овладения знаниями, изучения всех учебных дисциплин в школьном и последующем образовании. На основе длительного изучения процессов мышления и речи Л. С. Выготский пришел к следующему выводу: «Есть все фактические и теоретические основания

утверждать, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи» (Выготский Л. С. Умственное развитие в процессе обучения).

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

Чтобы показать роль овладения языком и развития речи, необходимо проанализировать функции, которые выполняют язык и речь. Опираясь на исследования психолингвистов, психологов, педагогов, дадим краткую характеристику этих функций. И. А. Зимняя, анализируя язык и речь, условно выделяет три группы функциональных характеристик языка (в широком смысле). Это характеристики, обеспечивающие: а) социальные, б) интеллектуальные и в) личностные функции человека (Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. С.14-15.)

В первую группу входят характеристики, согласно которым язык – средство: 1) общения как формы социального взаимодействия; 2) присвоения общественно-исторического, социального опыта, т.е. социализации; 3) приобщения к культурным, историческим ценностям (общеобразовательное значение языка).

Таким образом, здесь язык выступает как средство социальной связи и социального развития личности в процессе общения с другими людьми. Коммуникативная функция выступает основной и генетически исходной функцией речи.

Вторую группу составляют характеристики языка, посредством которых реализуются интеллектуальные функции человека. Эти характеристики определяют язык как средство: 4) номинации (наименования) и индикации (обозначения) действительности; 5) обобщения в процессе формирования, расширения, дифференциации и уточнения понятийного аппарата человека; 6) опосредствования высших психических функций человека; 7) развития познавательных интересов; 8) удовлетворения коммуникативной и познавательной потребностей (форма существования и выражения эмоционально-волевой сферы).

Здесь язык характеризуется как орудие интеллектуальной деятельности вообще, орудие формирования «языкового сознания» человека, как решающий фактор умственного развития человека.

Третью группу составляют «личностные» характеристики языка. Здесь он выступает в качестве средства: 9) осознания человеком собственного «Я» и 10) рефлексии, самовыражения и саморегуляции.

Данная группа характеристик языка показывает его роль в самопознании личности. В связи с этой группой характеристик следует говорить о роли языка в нравственном развитии детей. Обучение родному языку помогает решать задачи нравственного воспитания. Ребенок усваивает через язык нормы морали, нравственные оценки, которые при правильном воспитании становятся эталонами его собственного поведения, отношения к окружающему миру, к людям, к себе.

Представим специфику проявления названных характеристик при овладении родным языком в обобщенном виде, в таблице.

Функциональные характеристики родного языка

Группа характеристик	Функциональные характеристики родного языка
1. Характеристики, отражающие социальные функции человека	1. Средство общения, форма социального взаимодействия 2. Средство присвоения общественно-исторического опыта, социализации личности 3. Средство приобщения к культурным,

	историческим ценностям (общеобразовательное значение языка)
2. Характеристики, посредством которых реализуются интеллектуальные функции	4. Средство соотнесения с предметной действительностью через номинацию, индикацию 5. Средство обобщения, формирования, дифференциации, уточнения понятийного аппарата 6. Средство опосредствования высших психических функций человека 7. Средство развития познавательного интереса 8. Средство решения коммуникативных, познавательных задач
3. «Личностные» характеристики языка	9. Средство осознания собственного «Я», рефлексия 10 Средство выражения себя (самовыражения) и саморегуляции

В этих функциях язык выступает с самого раннего возраста ребенка. Их анализ позволяет увидеть роль родного языка и речи в социальном, умственном, нравственном развитии детей.

Наряду с общими элементами общественно-исторического опыта в языке есть элементы, присущие той или иной национальной культуре. В этом смысле А. А. Леонтьевым выделяется еще одна функция языка – национально-культурная. Она ярко охарактеризована и в работах К. Д. Ушинского, показавшего национальные особенности родного языка и его роль в воспитании национального самосознания.

Язык является фундаментальным основанием культуры в широком понимании. «Присваивая» общественный опыт предшествующих поколений людей, ребенок овладевает языком как частью национальной культуры.

В дошкольном возрасте дети осваивают родной язык и в его эстетической функции. Эстетическое воспитание в процессе обучения родному языку – это формирование эстетических чувств. В словесной форме отражаются природа, общество, личность человека, искусство. Формируя речевые умения на родном языке, мы одновременно воспитываем эстетическое отношение к природе, человеку, обществу, искусству. Сам родной язык как предмет усвоения обладает чертами прекрасного, способен вызывать эстетические переживания. Воспитатель привлекает внимание детей к образным средствам выразительности, звучности и мелодичности, уместности использования языковых средств и тем самым закладывает основы эстетического отношения к языку. Особое значение для эстетического развития имеют художественное слово, словесное творчество и художественно-речевая деятельность самих детей.

Вместе с тем, говоря о роли языка и речи в развитии личности ребенка, следует помнить предостережение А. Н. Леонтьева, что «хотя языку принадлежит огромная, действительно решающая роль, однако язык не является демиургом человеческого в человеке» (СНОСКА: Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М., 1981. – С378). Творцом человека выступает конкретная предметно-практическая деятельность, в процессе которой люди взаимодействуют, вступают в различные формы общения.

§ 4. Методы исследования в методике развития речи

Научные исследования в области методики направлены на определение педагогических условий эффективного развития речи детей, на обогащение методической теории и практики. Они обеспечивают обоснованность и надежность методических рекомендаций.

Характер исследования определяется его целью. В этой связи различают три вида исследований: историко-методические с целью изучения педагогических систем прошлого,

их анализа, осмысления и использования в современных условиях; исследования по изучению и обобщению лучшего опыта работы воспитателей детских садов экспериментальные исследования, имеющие разные цели – изучение особенностей развития разных сторон речи детей, проверка доступности программ, эффективности отдельных методических приемов, построения педагогического процесса в целом и др.

Как педагогическая наука, методика использует все многообразие психолого-педагогических методов исследования. Принято делить методы исследования на теоретические и эмпирические (практические).

К теоретическим методам относятся: изучение и анализ теоретической литературы по проблеме исследования; моделирование, анализ и обобщение материала, полученного в наблюдениях, беседах, эксперименте, т.е. эмпирическим путем.

Эмпирические методы: наблюдение, беседа, рейтинг (оценки компетентных судей), изучение опыта работы воспитателей, опытно-педагогическая работа, педагогический эксперимент.

Дадим краткую характеристику методов.

Для любого исследования по проблемам формирования речи характерно сочетание психологического, психолингвистического, лингвистического, дидактического и собственно методического подходов. В связи с этим изучается литература, в которой раскрываются методологические, психологические, лингвистические основы развития речи. Особое значение имеют изучение и анализ педагогической литературы (отечественной и зарубежной, современной и наследия прошлых лет), в результате которых выясняется степень изученности, состояние интересующего исследователя вопроса в теории (кем и какие исследования выполнены по данной теме, где опубликованы их результаты, в чем они состоят, что нового вносит автор каждой работы). Важно выделить основные подходы и точки зрения авторов, мало разработанные и дискуссионные положения, выразить свое отношение к авторским позициям и выводам.

Метод моделирования – воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. В основе этого метода лежит принцип аналогии. Он может быть использован при выработке рабочей гипотезы, при проектировании учебно-воспитательного процесса или его фрагментов. При помощи «моделей-гипотез» раскрываются связи между элементами учебно-воспитательного процесса, создаются рекомендации по совершенствованию последнего.

Метод анализа и обобщения используется на разных этапах исследования и позволяет сделать выводы по результатам каждого из них и работе в целом.

Наблюдение проводится за речью детей, за деятельностью воспитателей. Оно помогает выявить особенности речи детей в разных ситуациях общения, степень владения речевыми умениями и навыками.

Изучение и анализ педагогической документации дошкольных учреждений, анкетирование воспитателей и родителей позволяют определить состояние работы по интересующей проблеме в массовой практике.

Беседы (с детьми, педагогами, родителями) используются для изучения постановки процесса обучения и выяснения проблем по ходу исследования. К беседе примыкают методы анкетирования и интервью.

Опытно-педагогическая работа – метод внесения преднамеренных изменений в учебный и воспитательный процесс, рассчитанных на получение воспитательного и образовательного эффекта, с их последующей проверкой. Данный метод является разновидностью эксперимента. В отличие от последнего он дает только общие, суммарные представления об эффективности той или иной системы работы.

Эксперимент направлен не только на проверку гипотезы, установление причинно-следственных связей в учебном процессе, но и на выявление механизма действия этих связей, т.е. на более глубокое проникновение в сущность учебно-воспитательного процесса.

В исследовании всегда используется совокупность разных теоретических и практических методов. Критерии выбора методов: адекватность объекту, предмету и задачам исследования; научная обоснованность; соответствие логике исследования; направленность на всестороннее и гармоничное развитие испытуемых; взаимосвязь с другими методами в единой методической системе. Особенности применения названных выше методов педагогического исследования в методике определяются прежде всего содержанием изучаемых ею закономерностей.

Важным моментом является определение темы и проблемы исследования. Оно осуществляется на основе изучения состояния вопросов развития речи в теории и практике. Актуальность исследования определяется социальной значимостью, степенью разработанности проблемы в теории и практике.

Покажем особенности применения разных методов на примере конкретного исследования на тему «Обучение детей шестого года жизни связным высказываниям типа рассуждений». Проблема исследования: каковы педагогические условия формирования связных высказываний типа рассуждений у детей шестого года жизни. Задачи исследования: 1. Выявить особенности высказываний типа рассуждений у детей шестого года жизни. 2. Разработать и экспериментально проверить методику обучения детей монологам-рассуждениям.

Представим в самом общем виде этапы исследования.

Изучение лингвистической литературы и определение на ее основе сущности связного текста, особенностей функций, структуры, языковых средств, способов связей между фразами и частями монологов-рассуждений.

Изучение психологических основ формирования у детей монологических высказываний типа рассуждений.

Изучение педагогической литературы (в историческом аспекте) по проблеме исследования.

Обоснование выбранной темы, цели, задач и методов исследования.

Определение рабочей гипотезы: «Дети шестого года жизни овладевают связными высказываниями типа рассуждений: если организовано содержательное общение педагога с детьми в разных видах деятельности, в ходе которого создаются проблемные ситуации, требующие установления связей и отношений между объектами реального мира и их вербального выражения; если на обучающих занятиях дети знакомятся со структурой высказывания-рассуждения и способами связи его частей».

В разработке гипотезы используются сведения из лингвистики, психологии, других наук, а также данные предварительного изучения состояния вопроса в теории и практике дошкольного воспитания.

Составление общего плана исследования: разработка методики экспериментальной работы – констатирующий этап (методика выявления особенностей высказываний до обучения, выполняющая роль тестов), формирующий этап (моделирование содержания и методики экспериментального обучения) и контрольный эксперимент (методика изучения результатов работы); выбор дошкольных учреждений, контрольных и экспериментальных групп; подготовка дидактического материала, подготовка воспитателей (и при необходимости родителей); разработка показателей и критериев, по которым будет оцениваться речь детей.

Констатирующий этап исследования. Его цель – определить особенности высказываний типа рассуждений в речи детей контрольных и экспериментальных групп. Для этого можно предложить следующую методику: а) многократные 30-минутные наблюдения за речевым общением педагогов и детей, а также детей друг с другом. Содержание и формы общения

тщательно протоколируются (магнитофонные записи, видеосъемка, стенографирование и др.); б) беседы с детьми о любимой игрушке (какая твоя любимая игрушка? почему она любимая?); в) отгадывание загадок (доступная загадка, например, о луке). Беседы и отгадывание загадок проводятся индивидуально с каждым ребенком в отдельности.

Собранные материалы анализируются и обобщаются с учетом принятых показателей и критериев (предметно-логическое содержание высказываний, их аргументированность, доказательность; связность, структурное оформление, развернутость высказываний, плавность и др.). Результаты используются при уточнении содержания следующего этапа исследования.

Формирующий эксперимент – экспериментальное обучение детей. В контрольных и экспериментальных группах уравнивают все условия, но в контрольной не используется экспериментальная методика обучения. Обучение детей проводится с учетом положений гипотезы. Все материалы тщательно фиксируются и подвергаются анализу, результаты которого сразу же используют для корректировки ранее разработанной методики. Формулирование некоторых предварительных выводов.

Контрольный этап исследования: изучение результатов экспериментальной работы – кроме методики, использованной на констатирующем этапе и позволяющей сравнивать получаемые данные, можно разработать задания на проверку переноса умений в новые условия, а также задания, выявляющие влияние проведенной работы на общее речевое и умственное развитие детей. Сравнение результатов работы, применение методов их математической обработки, определение достоверности выводов.

Формулирование выводов, в которых должны подтверждаться или опровергаться гипотеза, содержаться ответы на поставленные в исследовании вопросы. Разработка методических рекомендаций.

Апробация полученных данных в массовой практике: публикация материалов исследования в печати, обсуждение их на научно-практических конференциях, семинарах, методических объединениях; сбор отзывов о предложенных методических рекомендациях и др.

Методический эксперимент продолжается в течение 1–3 лет и позволяет получить объективные результаты. Кроме длительного эксперимента могут проводиться и кратковременные, выборочные. Они могут предварять разработку экспериментального обучения или сопровождать последнее. В первом случае они носят поисковый характер, для того чтобы при моделировании формирующего эксперимента можно было использовать результаты этого поиска. Например, с целью отбора наглядного и художественного материала для детей при закреплении и активизации словаря по разным темам можно провести перекрестные эксперименты, выясняющие доступность литературных произведений, картин. Аналогично поступают в случаях проверки эффективности отдельных приемов обучения, например таких, как привлечение внимания детей к слову, участие в экскурсиях представителей той профессии, с которой знакомятся дети (в словарной работе), и др.

Методикой научного исследования студенты начинают овладевать в учебной работе, выполняя различные задания исследовательского характера (анализ литературы, изучение речи детей, разработка программ индивидуального развития детей и др.). Элементы эксперимента, опытно-педагогическая работа становятся основными методами выполнения курсовых и дипломных работ.

Вопросы

1. Каковы предмет методики и ее фундаментальные и прикладные задачи?

2. Какова роль методологических подходов в определении стратегии работы по развитию речи и обучению родному языку?

3. Какова роль языка и речи в развитии ребенка?

4. Каким образом методика использует данные психолингвистики, физиологии, языкознания и других наук? Приведите примеры, иллюстрирующие связь методики со смежными науками.

5. Какими профессиональными умениями развития речи детей должен овладеть воспитатель детского сада?

Глава II. Из истории методики развития речи

§ 1. Вопросы развития речи детей в зарубежной педагогике

Внимание к вопросам речевого развития мы находим еще в трудах древнегреческих философов – Платона, Аристотеля, Сократа, римского педагога Квинтилиана, в которых упоминается о необходимости развития речи детей и даются некоторые практические советы.

Большое внимание уделял развитию речи детей чешский педагог-гуманист Ян Амос Коменский (1592–1672), которого называют отцом научной педагогики. Он разработал первое в мире руководство по дошкольному воспитанию – «Материнская школа, или О заботливом воспитании юношества в первые шесть лет», в котором раскрыл задачи, содержание и методику воспитания детей. Развитию речи в ней посвящается целая глава (восьмая). Ко-менски|1 писал, что человеку от природы присущи разум и речь, этим он отличается от животного. Ум и язык человека следует развивать. Примечательно, что рекомендации по формированию речи Я. А. Коменский дает на основе особенностей развития детей на протяжении первых шести лет. До трех лет главное внимание он уделяет правильному произношению, на четвертом, пятом и шестом годах – на основе восприятия вещей – обогащению речи, называнию словом того, что ребенок видит. Коменский своеобразно характеризует общение с ребенком до трех лет, рассматривая обучение пониманию жестов, мимики как основу риторического действия. В качестве средства развития речи Коменский предлагает также использовать ритмические прибаутки, стихи, обращать внимание детей на различия между простой речью и поэзией, рекомендует учить понимать образную речь, заучивать стихи, использовать в работе с детьми художественные рассказы, басни, сказки о животных. Дает круг предметов, с которыми следует знакомить детей в соответствии с их возрастом.

Большое внимание Коменский уделяет наглядности, последовательности и постепенности усложнения материала. Развитие речи, по его мнению, начинается с четкого правильного называния предметов: нужно учить самим вещам, а не словам, их обозначающим.

Названные принципы легли в основу учебных книг по обучению детей латинскому языку: «Мир чувственных вещей в картинках», «Открытая дверь языков».

Близкими трудам Коменского по содержанию обучения и методическим рекомендациям являются труды швейцарского педагога Иоганна Генриха Песталоцци (1746– 1827).

Он раскрыл социальное, культурное и общепедагогическое значение родного языка. «Язык дает ребенку в короткое мгновение то, что человек получил от природы за тысячелетия». Язык является необъятным искусством, которым овладел человеческий род.

В обучении родному языку он выдвинул три основные задачи: обучение звуку, или средству развития органов речи; обучение слову, или средству ознакомления с отдельными предметами; обучение речи, или средству научиться ясно выражаться о предметах.

В книге «Как Гертруда учит своих детей» (письмо седьмое) Песталоцци подробно излагает методику обучения: упражнять детей в произношении звуков, слогов, связывая эту работу с последующим обучением чтению.

В основе обучения слову лежит принцип наглядности. Обучение словам, обозначающим видовые и родовые понятия, строится на основе восприятия сначала предметов, затем картинок.

В обучении связной речи Песталоцци устанавливал такую последовательность: познание внешнего вида предметов, его отличительных признаков на основе восприятия, подбор ряда слов для характеристики предмета, классификация слов и предметов, составление и распространение предложений, объяснение значений слов, составление связных текстов. Разработанные Песталоцци упражнения одновременно развивали познавательные способности.

Песталоцци заложил основы частных методик начального образования. Многое из его педагогического наследия развито другими педагогами. Однако следует иметь в виду, что Песталоцци переоценивал возможности детей, на практике его упражнения носили утомительный, механический, формальный характер.

Идеи Я. А. Коменского и И. Г. Песталоцци были прогрессивными и оказали большое влияние на мировую и русскую педагогику.

В первой половине XX века широкую известность приобрел немецкий педагог Фридрих Фребель (1782–1852), которого считают основателем общественного дошкольного воспитания. В 1840 г. им было создано учебное заведение в помощь матери, названное «Детский сад».

Язык Фребель рассматривал как откровение духа Божьего. Задача воспитания – способствовать развитию заложенных в ребенке качеств.

Фребель считал, что язык ребенка развивается с раннего детства, а предпосылкой для его развития является богатство внутренней жизни малыша. Задачу воспитателя Фребель видел в обогащении содержания жизни ребенка. Важно, чтобы ребенок все хорошо рассматривал, а педагог давал ему необходимый словарь. Следует обозначать словом не только сами предметы, но и их свойства, качества, отношения предметов друг к другу.

Развитие речи Фребель тесно связывал с наблюдением и игрой. Широко известны его занятия по сенсорному воспитанию детей с использованием дидактического материала, так называемых даров, которые способствовали накоплению содержания речи. Вместе с тем эти занятия отличались необычайным дидактизмом, чрезвычайной регламентацией, сухостью, однообразием. У педантичных педагогов они превращались в дрессировку. Представители прогрессивной русской педагогики – П. Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский, Е. Н. Водовозова, Е. И. Конради, Е. И. Тихеева критически относились к системе Фребеля, отмечая, что такая методика не может развить яркого народного языка. Однако, по мнению К.Д. Ушинского, отдельные занятия и игры в руках творческих педагогов могли быть использованы без переделки.

Широкое распространение в мире получил метод Марии Монтессори (1870–1952), итальянского педагога, разработанный ею для домов ребенка. Являясь сторонницей свободного воспитания, Монтессори считала, что основными задачами должны быть воспитание мускулов, чувств и развитие языка. Последнее включает упражнения в номенклатуре, исправление дефектов речи, обучение грамоте. Достоинство метода (с точки зрения его влияния на речевое развитие) состоит в обеспечении сенсорной основы для речи в процессе упражнений с искусственным дидактическим материалом (цилиндры, кубы, лестницы, вкладки, лоскуты и катушки и др.). Упражнения, предлагаемые Монтессори, включали:

1. Сенсорное восприятие предмета и его признаков.
2. Распознавание предмета по названию.
3. Запоминание названий предмета

(СНОСКА: Метод научной педагогики Марии Монтессори – Киев, 1993 – С 107-108).

На развитие правильной речи направлены гимнастика дыхания и гимнастика губ, зубов, языка. Большое место отведено сложению слов из подвижных букв и письму.

Отечественные педагоги оценивали этот метод неоднозначно. В России метод Монтессори пропагандировала в начале этого века Ю. И. Фаусек.

Е. И. Тихеева, посетившая в 1913 г. дома ребенка в Италии, весьма критически относилась к этому методу за его дидактизм, формализм, отсутствие внимания к родному языку, к роли языка как средства социального воспитания, к влиянию речи окружающих, противопоставляя ему метод воспитания, развития речи и мышления на естественном материале, на ознакомлении с природой и окружающей жизнью. Методы развития речи по системе Монтессори Тихеева считала искусственными, далекими от интересов детей.

В настоящее время в связи с поисками новых путей организации дошкольных учреждений, содержания и методов работы с детьми возрос интерес к системе Монтессори.

Мнение такого образованного педагога, как Е. И. Тихеева, хорошо знакомого со всеми системами дошкольного воспитания тех лет, будет несомненно полезно при адаптации метода Монтессори в России.

§ 2. Развитие методики в России

В русской педагогике сложились давние традиции воспитания и обучения на родном языке. Мысли о необходимости обучения родному языку в первые годы жизни ребенка содержатся в трудах С. Полоцкого (1629–1680), А. Д. Кантемира (1708-1744), А. П. Сумарокова (1717-1777). Особая роль в обучении русских детей на родном языке принадлежит М. В. Ломоносову (1711–1765), осуществившему реформу русского языка и выступавшему за национальное образование и воспитание на родном языке. Видные деятели в области народного просвещения, литераторы И. И. Бецкой (1704-1795), Н. И. Новиков (1744-1818), А. Н. Радищев (1749-1802), Е. О. Гугель (1804-1842), В. Ф. Одоевский (1803-1869), А. И. Герцен (1812-1870), В. Г. Белинский (1811-1848), Н. А. Добролюбов (1836-1861) настойчиво боролись за воспитание и обучение детей с ранних лет на родном языке.

Лев Николаевич Толстой (1828–1910) дал высокую оценку значения дошкольного детства во всей последующей жизни человека. Выступая за гармоническое развитие детей в условиях семейного воспитания, он обращал внимание на необходимость воспитания детей путем бесед, чтения. Л. Толстой создал «Азбуку» и «Книги для чтения» для обучения детей в Яснополянской школе. Его рассказы для детей из народа отличаются правдивостью, реализмом, народностью. Рассказы как образцы русской словесности нашли широкое применение не только в школах, но и в дошкольных учреждениях. Большой интерес представляют взгляды Л. Н. Толстого на развитие детского словесного творчества. Наиболее полно они представлены в статье «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят» (1861). Многие советы великого писателя были положены в основу методики обучения детей творческому рассказыванию (выбор тем, отбор фактов и слов для сочинения, соединение частей, совместная деятельность педагога и детей по созданию сочинения).

Особая роль в создании системы первоначального обучения отечественному языку принадлежит Константину Дмитриевичу Ушинскому (1824 – 1870). Опираясь на прогрессивные идеи русской и западноевропейской педагогики, К. Д. Ушинский обосновал теоретически и разработал целостную, стройную систему обучения родному языку в начальной школе. В системе Ушинского можно выделить целый ряд вопросов, характеризующих ее именно как систему в современном понимании: роль родного языка в жизни общества, в развитии и воспитании личности; его место в начальном обучении; цели преподавания; дидактические принципы; средства, методы и приемы обучения родному языку и развития речи. Свои взгляды на обучение родному языку Ушинский реализовал в учебных книгах – «Родное слово» и «Детский мир». И хотя основные труды Ушинского

адресованы начальной школе, методические идеи, выдвинутые и обоснованные им, имеют большое значение для развития дошкольной методики.

К. Д. Ушинский в основу своей системы положил принцип народности, являющийся ключом к пониманию его взглядов. Учение о родном языке занимает в ней центральное место.

В родном языке Ушинский видел величайшего народного наставника, удивительного педагога, средство развития умственных и нравственных сил ребенка. Язык помогает ребенку проникнуть в дух своего народа.

Родной язык учит многому, учит удивительно легко, по какому-то недосягаемо облегчающему методу. Усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка. А главное – усваивает все это легко и скоро: в 2–3 года столько, что и половины того не может усвоить в двадцать лет последующего прилежного учения. Практическое освоение языка – необходимая основа для изучения языка в школе.

К. Д. Ушинский доказывал необходимость воспитания и обучения на родном языке, широкого развития начальных школ для народа, считал, что родной язык должен быть главным предметом первоначального обучения. Это требование было прогрессивным, поскольку в России тех лет наблюдалось преклонение перед иностранным языком и иностранными педагогами.

К. Д. Ушинский разработал и обосновал стройную систему обучения родному языку, без которого «дитя долго, а может быть, и никогда не справится вполне с этим громадным наследством – не сделает его действительно своим духовным богатством». Преподавание отечественного языка имеет три цели: развитие дара слова, т.е. умений выражать свои мысли в устной и письменной речи; усвоение форм языка, выработанных как народом, так и художественной литературой; усвоение грамматики, или логики, языка.

Для решения каждой цели Ушинский разработал систему упражнений, отвечающих принципам наглядности, доступности, систематичности, последовательности и постепенности, сознательности, развивающего обучения. Заслуга К. Д. Ушинского состоит и в том, что он изменил содержание и методы первоначального обучения родному языку, разработал звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте. Логические и речевые упражнения, тексты для чтения отражали доступный и интересный детям мир народной жизни.

К. Д. Ушинский внес большой вклад в методику развития речи детей дошкольного возраста. Он доказал необходимость подготовительного обучения до школы, накопления у детей знаний о предметах, их окружающих, совершенствования сенсорной культуры, развития речи на основе развития знаний и мышления. Ушинский обратил внимание на психологические особенности детей дошкольного возраста, указав на образную природу детского мышления, на необходимость наглядности в работе с ними. В современной практике детских садов широко используются упражнения, рассказы, написанные им, и народные сказки в его обработке.

Взгляды Ушинского на родной язык, его методические идеи были использованы при создании первых детских садов в России и положены в основу разработки отечественной методики развития речи детей дошкольного возраста.

Непосредственной ученицей и последовательницей Ушинского была Елизавета Николаевна Водовозова (1844–1923) – известная в те годы детская писательница и педагог. Основное внимание она уделяла содержанию и методике воспитания в семье. Вслед за своим учителем Водовозова считала, что воспитание должно осуществляться на народной речи, народном творчестве. В главном своем труде «Умственное развитие детей от первого появления

сознания до 8-летнего возраста» (1871, выдержало 7 изданий) Водовозова изложила программу развития у детей родной речи и методику использования русского фольклора. Развитие речи и мышления она рассматривала в тесной связи с накоплением чувственного опыта. Водовозова разработала программу наблюдений в окружающей жизни и природе, методические рекомендации к проведению «сидячих занятий» с искусственным дидактическим материалом («дарами» Фребеля). Положительной оценки заслуживают попытки широкого применения автором на этих занятиях произведений устного народного творчества: сказок, песен, поговорок, загадок.

В своем труде Водовозова подробно изложила взгляды на сказку, предложила серию сказок, доступных для дошкольников. По ее мнению, сказка должна опираться на детский опыт, развивать детскую фантазию, обогащать речь народными оборотами и выражениями. Ценными были рекомендации по отбору сказок. Многие сказки она предлагала рассказывать детям в специальной обработке, в сокращенном виде.

Большое место вопросы развития речи и обучения родному языку детей дошкольного возраста заняли в практической и теоретической деятельности Евгении Ивановны Конрады (1838–1898), Аделаиды Семеновны Симонович (1840–1933), Марии Хрисанфовны Свентицкой (1855–1932). Всех этих ученых объединяло стремление создать систему дошкольного воспитания, учитывающую национальные особенности России. Симонович, Свентицкая были организаторами и руководителями детских садов и способствовали разработке содержания и методики воспитательно-образовательной работы. Большое место в этой работе занимали вопросы речевого развития детей.

Так, А. С. Симонович составила словарь детской речи, написала работу «О детском языке». Особенности речи детей учитывались ею в организации работы с детьми. С младшими детьми практиковались рассматривание и рассказывание по картинкам, со старшими – чтение рассказов, статеек, сопровождавшееся беседами.

М. Х. Свентицкая особое место среди игр и занятий отводила рассказыванию и беседам, разработала методику рассказов и бесед по картинкам и без картинок. Актуальны сегодня ее рекомендации о проведении так называемых свободных бесед, в которых дети сами ставят вопросы и в непринужденной форме обсуждают их с воспитателем. Что касается художественного слова, то Свентицкая предпочитала живое рассказывание педагога, а чтение доступных детям книг – только для старших групп. Она сама руководила кружком рассказчиков, работавшим при Московской детской библиотеке им. Грибоедова, занималась отбором книг, писала рассказы для детей дошкольного возраста, читала лекции для дошкольных работников по методике рассказывания. Ею опубликованы «Русские народные сказки для маленьких детей» (1912, 1913), «Рассказывание» (1916).

Методика развития речи детей дошкольного возраста как отрасль педагогической науки стала складываться сравнительно недавно – в 20 – 30-е гг. нашего столетия. Ее становление и развитие проходило под влиянием богатых традиций школьной методики начального обучения русскому языку.

Оформление методики развития речи детей дошкольного возраста в самостоятельную науку было обусловлено массовой организацией детских садов и возникновением теории общественного дошкольного воспитания.

Очень важным считалось изучить ребенка и определить, что нужно для его правильного развития. Большой интерес в 20 – 30-е гг. проявлялся к исследованию детской речи. В работах Я. А. Рыбникова «Словарь русского ребенка» (1926), «Язык ребенка» (1926) и в ряде сборников, изданных под его редакцией («Детская речь», 1927, «Круг представлений современного школьника», 1930, и др.), на основе анализа дневниковых данных, эксперимента, тестирования детей, анализа и обобщения данных зарубежных ученых (Штерн, Мейер, Шлаг, Салисбьюри) характеризуются разные стороны речи детей. Основное внимание в этих работах уделяется установлению: а) запаса словесных реакций в разные

возрастные периоды; б) частоты употребления словесных реакций; в) того значения, которое связывает ребенок с той или иной словесной реакцией (См.: Рыбников Н. А. Словарь русского ребенка. - М.; Л, 1926.)

Хотя развитие речи рассматривается как процесс подражания взрослым, фактический материал, полученный в результате этих исследований, представляет большой интерес и в настоящее время.

Интересны сегодня и методы изучения детской речи: изучение элементарных представлений, исследование запаса речевых представлений, метод речевых реакций и др.

Широкую известность получили труды Ефима Ароновича Аркина (1873–1948). Он считал речевое общение детей со взрослыми источником познания маленьким ребенком окружающего мира. В монографии «Ребенок от года до четырех лет» (1931), а также в ряде статей Аркин прослеживает изменение словаря и грамматических форм детской речи; опираясь на труды И. П. Павлова, В. М. Бехтерева, объясняет психофизиологические механизмы речи, природу первых голосовых реакций, показывает взаимосвязь развития речи и интеллекта, ритмические колебания в развитии речи.

Аркин справедливо подчеркивал, что «культура речи, являясь одной из основных проблем воспитания в ранние годы, представляет собой сложнейшую задачу, требующую от педагога для своего правильного разрешения большого искусства и опыта» (СНОСКА: Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы. – М., 1968 – С. 175). Он приходит к выводу о необходимости руководства развитием ребенка, определения его задач.

На первых съездах по дошкольному воспитанию, состоявшихся после 1917 г., были выдвинуты принцип обучения на родном языке, задача создания дошкольного воспитания на родном материнском языке, на материале творчества родного народа. Этот вопрос имел и политическое значение в многонациональной России.

Одним из основных средств речевого развития, наряду с наблюдениями окружающей жизни, была признана художественная литература. В связи с этим остро обсуждались вопросы круга чтения для детей, его тематической и сюжетной направленности. Острая и длительная дискуссия происходила вокруг вопроса о том, нужна ли пролетарскому ребенку сказка. Большинство педагогических деятелей выступило против сказки. Эта позиция была поддержана на III Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию, рассматривавшем сказку с идеологических позиций как «тормоз в развитии материалистического мышления» (доклад Р. Прушицкой).

Большую роль в защите сказки сыграл М. Горький, выступивший в самый разгар дискуссии. Благодаря его вмешательству, а также выступлениям прогрессивных педагогов, таких, как Е. И. Тихеева, с середины 30-х гг. начинается период возрождения сказки.

Основное внимание в первые годы советской власти уделялось проблеме содержания и средств речевого развития. На первых съездах по дошкольному воспитанию была выдвинута задача всестороннего воспитания детей в тесной связи с жизнью, с современностью. Развитие умения ориентироваться в окружающем мире тесно связывалось с обогащением содержания речи. В первых программах детского сада обращалось внимание на необходимость развития речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей жизни. Особый акцент делался на развитии общественных представлений у детей. Наблюдалась политизация воспитательно-образовательной работы. Это находило отражение в репертуаре книг для чтения и рассказывания, в подборе объектов для наблюдений, картин, в тематике детских бесед и рассказов. Вместе с тем в 20 – 30-е гг. были определены принципы отбора содержания и наиболее эффективные пути развития речи, положенные в основу работы детского сада в последующие годы.

Большое влияние на решение этих вопросов оказывала Надежда Константиновна Крупская (1869–1936), курировавшая дошкольное воспитание в Наркомпросе. В многочисленных

устных выступлениях перед дошкольными работниками, в заметках по поводу создаваемых в эти годы первых программных документов для детских садов она обращала внимание на необходимость обогащения детской речи, воспитания умения слушать. Крупская считала речь основой умственного воспитания. В духе традиций отечественной и европейской педагогики призывала развивать речь посредством живых наблюдений, обращала внимание на опасность перегрузки детей сложными сведениями, необходимость учета конкретности детского мышления. Крупская неоднократно подчеркивала роль книги в развитии детской речи. Язык книги должен быть прост, поскольку в дошкольном возрасте ребенок легко запоминает слова и вводит их в свой лексикон.

Большое влияние на содержание и методы работы детского сада оказала деятельность Елизаветы Ивановны Тихеевой (1867–1944), известного общественного деятеля в области дошкольного воспитания.

Е. И. Тихеева активно участвовала в разработке методической теории и практики на основе творческого использования классического педагогического наследия, изучения опыта детских садов в России и за рубежом, собственного педагогического опыта. Уже в первые годы своей педагогической деятельности под влиянием идей К. Д. Ушинского и Л. Н. Толстого Тихеева обратила внимание на роль родного языка в воспитании детей. Разделяя взгляды Ушинского и Толстого, она считала родной язык наставником и великим педагогом. Воспитание должно проходить на фоне родного языка. Это определило круг интересов Тихеевой. Основное место в ее педагогической деятельности заняли вопросы речевого развития детей. Она создала свою систему развития речи детей дошкольного возраста в условиях общественного дошкольного воспитания.

Первые публикации Тихеевой касались детского чтения, роли родного языка, методики обучения грамоте детей в школе, ас 1913 г. стали выходить статьи и книги по вопросам речевого развития дошкольников: «Родная речь и пути к ее развитию», «Несколько слов о развитии речи детей», «Культура речи» и др., в которых она обсуждает роль родного языка в воспитании, вопросы создания условий для речевого развития, соответствия речи взрослых пониманию ребенка и др.

Много лет Е. И. Тихеева преподавала курс методики развития речи детей в Педагогическом институте дошкольного образования (позднее Педагогический институт им. А. И. Герцена) и одновременно руководила базовым детским садом (Современный петроградский детский сад, или Детский сад по методу Е. И. Тихеевой), где создавала и проверяла вместе с коллективом педагогов систему работы по развитию речи детей. Результаты этой работы нашли отражение в книге «Развитие речи дошкольника» (1937).

Развитие речи, обучение родному языку Тихеева рассматривала в связи с развитием личности ребенка. «Способность членораздельной речи является одним из наиболее значительных и характерных проявлений человеческой личности. Развивающаяся речь способствует развитию личности в целом, и любая из сторон развития личности содействует развитию языка». Отсюда, по ее мнению, систематическое обучение речи должно лежать в основе всей системы воспитания в детском саду.

Теоретическую основу разработанной Тихеевой системы составляют следующие положения: развитие речи осуществляется в единстве с умственным развитием. Дети овладевают родным языком в процессе познания окружающего мира. Особого внимания требует развитие языка в связи с мышлением. Язык развивается наглядным, действенным путем. Развитие речи опирается на базу сенсорных представлений; речь детей развивается в социальной среде, при условии расширения социальных связей, в процессе общения со взрослыми и сверстниками. Культура речи детей неразрывно связана с культурой речи воспитателя и всех окружающих людей; речь детей развивается в деятельности и в первую очередь в игре и труде. Игра и труд создают условия для самодеятельности детей в области языка; руководство развитием речи должно охватывать все периоды жизни ребенка, включая

и первый год жизни; обучение на специальных занятиях является необходимым и важным средством речевого развития дошкольников; развитие речи связано со всем педагогическим процессом детского сада.

Е. И. Тихеева определила основные задачи (разделы) работы по развитию речи детей в детском саду: развитие аппарата речи у детей, его гибкости, четкости; развитие речевого слуха; накопление содержания речи; работа над формой речи, ее структурой.

Е. И. Тихеева показала пути решения этих задач. Много внимания уделяла она обогащению содержания речи. В ее трудах представлена стройная система работы над словом. Знакомство детей с миром природы, социальной жизнью должно, по ее мнению, служить настолько же увеличению и систематизированию их знаний, насколько развитию и обогащению их языка (См. Тихеева Е. И. Развитие речи детей. – М., 1981.)

Е. И. Тихеева поставила и в некоторой степени разрешила вопрос о программе наблюдений, куда включила разделы по ознакомлению с предметным миром, с природой, с явлениями общественной жизни, с трудом людей в природе, на строительстве, транспорте, по бытовому обслуживанию. Закреплять представления, приобретенные путем наблюдений, должна работа с иллюстративным материалом, с картинами и игрушками.

Раскрывая пути развития речи маленьких детей, Тихеева особое место отводила экскурсиям и осмотрам. Ее указания об организации и правилах проведения экскурсий и осмотров нашли широкое применение в практике. Не утратили своей значимости также многие занятия с использованием игрушек, натуральных предметов, картин, разработанные ею для детей разного возраста, а также словарные упражнения для детей 5 – 7 лет.

Запас детских представлений и словарь в системе Тихеевой закрепляются на занятиях без иллюстративного материала (по «живому слову»), в словарных упражнениях.

Наиболее полно ею разработаны и представлены виды детского рассказывания: рассказы по заглавиям, по началу рассказа, по картинам, из опыта и др.

Большой вклад Тихеева внесла в становление методики как учебной дисциплины. Разработанная ею система речевого развития детей нашла отражение в программе курса «Развитие речи в дошкольном возрасте» для студентов. Большое внимание в программе уделяется теоретическому обоснованию проблем развития речи, анализу методической теории и практики.

Взгляды Е. И. Тихеевой на развитие речи, ее методические рекомендации прошли проверку практикой и широко используются в отечественной системе дошкольного воспитания. Работы Е. И. Тихеевой определили основные пути исследования проблемы развития речи в последующие годы.

Значительное влияние на развитие методики оказала доктор педагогических наук, член-корреспондент АПН РСФСР, профессор, зав. кафедрой дошкольной педагогики МПГИ им В. И. Ленина Евгения Александровна Флерина (1889–1952). Ее научные интересы связаны с двумя областями дошкольного воспитания – развитием детского изобразительного творчества и развитием речи.

Флериной принадлежит заслуга разработки общих основ эстетического воспитания дошкольников. Эстетическое воспитание рассматривается ею как средство развития творческих сил ребенка, которое должно осуществляться на лучших образцах подлинного искусства; художественном слове, художественной картине, художественной игрушке. Убедительно показывается, что не только реальный, зрительно воспринимаемый, но и словесный художественный образ обладает способностью вызывать зрительные, осязательные реакции, заставляет «видеть». Художественное слово приближает ребенка к реальности, не позволяет искажать его отношение к действительности, учит осознавать за словом эту действительность. Вместе с тем Флерина предостерегала от переоценки роли слова. За словами должны быть конкретные реальные образы. Слова и понятия, не связанные

с реальным опытом, сложная по своей форме речь взрослых могут привести к разрыву между словом и представлением. Флерина подчеркивала роль наблюдений и чувственного опыта в развитии речи, выявила важнейшую закономерность использования непосредственного восприятия, слова педагога и активной речи детей.

Е. А. Флерина провела исследование восприятия детьми картинки, на основе чего сформулировала требования к отбору картинок, к их эстетическому оформлению. И хотя исследование проводилось с целью «уяснения своеобразных черт психологии детского рисунка и его эстетических тенденций», значение его гораздо шире. Оно помогает пониманию общепсихологических и эстетических особенностей восприятия ребенка, дает много материала для психологов, педагогов, художников – иллюстраторов детской книги.

Многие работы Е. А. Флериной посвящены вопросам развития речи детей. «Живое слово в дошкольном учреждении», как она называет методику развития речи, входит как составная часть в общую, разработанную ею систему эстетического воспитания. В первом учебном пособии для учащихся педагогических училищ и вузов «Живое слово в дошкольном учреждении» (1933) Флериной выделены задачи развития речи на научной основе. Она обращает внимание на «правильное смысловое употребление слов и пополнение словаря, развитие структуры речи», «чистое произношение», на использование художественной литературы как метода речевого развития. Основными видами речевой работы с детьми признаются разговор, беседа, рассказывание и художественное чтение. В более поздних трудах говорится об игре и других средствах развития речи.

Большой интерес представляют мысли Флериной об обучении детей диалогической речи. Не умаляя роли монолога, она указывала на то, что жизнь пронизана диалогическими взаимодействиями педагога и детей, детей друг с другом. Опираясь на длительные исследования и педагогический опыт, Флерина подчеркивала роль непринужденной обстановки в общении, необходимость специальных бесед с детьми, предложила свою классификацию и методику бесед.

Наиболее полно раскрыта Е. А. Флериной проблема использования художественного слова. Уже в первых ее работах на эту тему говорится о значении живого слова в воспитании детей дошкольного возраста, об особенностях развития детской речи. Интерес Флериной к разработке методики художественного чтения и рассказывания и успех этой методики, как свидетельствуют ее ученики, во многом определялись индивидуальными данными: она любила и понимала художественную литературу, обладала прекрасным голосом и творческим воображением, была замечательной рассказчицей. Флерина вела длительную исследовательскую работу в области детской книги, начав ее еще в комиссии по детской книге при Наркомпросе. Задачей работы было установление требований к содержанию и форме детской книги с учетом восприятия детьми литературных произведений. И хотя в тот период Флерина высказывала и ошибочные взгляды (народную сказку признавала возможным давать детям только с 6–7 лет), в целом в ее работах много интересного, и это многое прочно вошло в методику развития речи, например классификация тематики книг для детей (производственная, героическая, дидактическая, веселая книга). Она считала, что живое слово должно быть действенным и убедительным как по содержанию, так и по форме и технике подачи. «Чтение, рассказывание художественного произведения, разговор, а также рассказывание самих детей развивают мышление и навыки речи» (Флерина Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника. – М., 1961. с.272) (СНОСКА: Е. А. Флериной детально разработаны методические вопросы использования художественной литературы в детском саду).

Большой интерес представляют взгляды Е. А. Флериной на обучение в детском саду. Употребляя термин «обучение дошкольников», Флерина подчеркивала его специфику и отрицательно относилась к заимствованию школьных программ и школьных методов. Успешная подготовка ребенка к школе заключается вовсе не в том, чтобы еще в детском

саду приучить детей к школьной системе обучения. Наоборот, «детский сад должен обеспечить полноту детской жизни в соответствии с возрастными особенностями детей. Наша задача – всестороннее развитие ребенка, заботливое воспитание тех качеств, которые обеспечат ему в школе успешное систематическое обучение». Актуальны мысли Флериной о формах обучения дошкольников, в том числе и родному языку. Она рассматривала обучение в широком смысле слова. На первом месте должна стоять учебно-воспитательная работа в повседневной жизни, в разнообразной деятельности ребенка. При этом важно определить два вопроса: чему учить? и как учить? Вторая форма обучения – организованные занятия, но по выбору детей, где ребенок может заниматься любым материалом, однако материалом специально подобранным и предоставленным ему педагогом для данного занятия. Здесь приоритет принадлежит индивидуальной работе с ребенком. Третья форма – так называемые обязательные занятия, когда учебно-воспитательные задачи выдвигаются перед всей группой и определенный материал предлагается всей группе.

Следует отметить также роль Е. А. Флериной в определении содержания преподавания методики как учебной дисциплины и в подготовке научно-педагогических кадров в области методики. Под ее руководством учеными исследовался широкий круг вопросов, связанных с использованием художественного слова, развитием детского творчества (О. И. Соловьева, М. М. Конина, Н. С. Карпинская), связной речи детей (Л. А. Пеньевская).

С именами Е. И. Тихеевой, Е. А. Флериной связано решение вопроса определения содержания и форм организации работы по развитию речи в детских садах в 30 – 40-е гг.

Большое влияние на программы этого периода оказали научные исследования детской речи (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Гвоздев, А. М. Леушина и другие).

В «Руководстве для воспитателя детского сада» (1938) развитие речи детей впервые выделяется в самостоятельный раздел. Главное внимание в Руководстве уделялось культуре речевого общения, выразительности детской речи. В качестве основного средства решения задач выдвигались чтение и рассказывание детям.

Постепенно при переизданиях Руководства содержание речевой работы дополнялось. Так, в 1947 г. был введен раздел «Воспитание звуковой культуры речи», усилено внимание к детскому рассказыванию.

Разработка содержания и методики речевого развития детей продолжалась и в годы Отечественной войны. В центре стояли вопросы патриотического воспитания средствами родного языка, устного народного творчества. Опыт практических работников публиковался в журнале «Дошкольное воспитание», в научных сборниках, обсуждался на научно-практических конференциях.

В обобщении опыта работы воспитателей по родному языку заметную роль сыграла Ольга Ивановна Соловьева. На основе обобщения опыта и собственных исследований она опубликовала методическое пособие «Родной язык в детском саду» (1947, 1953), в котором охватываются разные стороны речевого развития, раскрывается методика развития речи в возрастных группах. Возглавляя долгие годы Центральный научно-методический кабинет по дошкольному воспитанию Министерства просвещения, Соловьева очень много сделала для совершенствования работы детских садов по развитию речи детей, а позднее, в 1956 г., подготовила первое учебное пособие по методике для дошкольных педучилищ, в котором освещается развитие всех сторон речи, впервые излагается методика формирования грамматической стороны речи. Пособие выдержало три издания и имело большое значение в подготовке кадров дошкольных работников.

В 40-е гг. проводятся собственно методические исследования, положившие начало накопления экспериментальной базы методики. Дальнейшее ее развитие связано с изучением проблем дидактики. Общая теория обучения в детском саду, созданная Александрой Платоновной Усовой и ее сотрудниками, разрабатывалась и на материале родного языка. С начала 50-х гг. ими экспериментально исследовались задачи обучения родному языку,

характер дошкольного обучения, методические проблемы воспитания звуковой культуры, обучения связной речи, ознакомления с художественной литературой. Процесс обучения родному языку рассматривался в связи с ознакомлением с окружающим, с усвоением знаний, приобретаемых ребенком в непосредственном общении со взрослыми. Широкую известность получили работы Лидии Александровны Пенъевской о содержании обучения родному языку, обучении детей рассказыванию, Евгении Ильиничны Радиной – об обучении детей правильному произношению звуков, о беседе как методе воспитательно-образовательной работы детского сада, Розы Иосифовны Жуковской – о чтении, рассказывании и заучивании наизусть литературных произведений, использовании картинки в работе с детьми. В этот период идет активное обогащение как методической практики, так и методической теории. В помощь воспитателям выпускаются сборники конспектов занятий по русскому языку «Занятия в детском саду», «Занятия по русскому языку» под редакцией А. П. Усовой.

В связи с созданием объединенных дошкольных учреждений «ясли–сад» в конце 50-х гг. активно исследуются и обсуждаются проблемы речевого развития детей раннего возраста. Значительный вклад в изучение речи детей раннего возраста внесли Н. М. Щелованов, Ф. И. Фрадкина, Г. Л. Розенгарт-Пупко, Н. М. Аксарина, Г. М. Лямина. Материалы исследований легли в основу разработки единой программы воспитания и обучения в детском саду (1962).

Большое влияние на развитие научной методики оказали исследования сотрудников лаборатории развития детской речи, созданной в 1960 г. в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. Исследования велись под руководством заведующего лабораторией Ф. А. Сохина. Феликс Алексеевич Сохин (1929 – 1992) – ученик С. Л. Рубинштейна, глубокий знаток детской речи, лингвист и психолог. С его именем связано развитие методики на новом качественном уровне. Разработка Сохиным методической теории включала психологические, психолингвистические, лингвистические и собственно педагогические аспекты. Он убедительно доказал, что развитие детской речи имеет свое самостоятельное значение и не должно рассматриваться только лишь как аспект ознакомления с окружающим миром. Исследования Ф. А. Сохина, О. С. Ушаковой и их сотрудников, опиравшиеся на более глубокое понимание процесса развития речи, сложившееся к началу 70-х гг., во многом изменили подход к содержанию и методике развития речи детей. В центре внимания находятся вопросы развития семантики детской речи, формирования языковых обобщений, элементарного осознания явлений языка и речи. Выводы, полученные в этих исследованиях, имеют не только большое теоретическое, но и практическое значение. На их основе были разработаны программа речевого развития детей, методические пособия для воспитателей, отражающие комплексный подход к речевому развитию и рассматривающие овладение речью как творческий процесс.

Одновременно проводились исследования разных сторон речевого развития детей на кафедрах педагогических вузов под руководством М. М. Кониной и А. М. Бородич (Москва), В. И. Логиновой (С. -Петербург).

Мария Митрофановна Конина (1913 – 1991) – непосредственная ученица Е. А. Флериной, в течение почти 40 лет преподавала курс методики развития речи в Московском государственном педагогическом институте имени В. И. Ленина. Лекции Кониной отличались глубоким содержанием, логикой, интересными примерами, фейерверком идей, были результатом длительных размышлений и громадного опыта, отражали материалы ее собственных исследований. Ей принадлежит одно из первых экспериментальных исследований «Роль картинки в обучении родному языку детей дошкольного возраста», за которое она получила премию имени К. Д. Ушинского.

Предметом научного исследования Кониной были малоизученные в 50–70-е гг. проблемы: формирование грамматического строя речи, словаря, воспитание звуковой культуры речи. Проблема формирования грамматического строя речи рассматривалась в те годы односторонне: на первый план выдвигалась работа над синтаксисом, морфология

представляла собой нечто подчиненное ему. Недооценка этого раздела сказалась на программах, методических письмах и пособиях. Результаты исследований Кониной, к сожалению, так и остались неопубликованными, но широко апробированы в лекциях, на семинарах и научных конференциях и получили высокую оценку, внедрены в практику. Кониной уточнены задачи и содержание работы по формированию грамматической стороны речи, подчеркнуто значение осознания речи детьми (она назвала это воспитанием критического отношения к речи окружающих и к своей речи), показана роль речевого образца воспитателя и самостоятельности детей в образовании грамматических форм.

М. М. Конина продолжала развивать идеи своего учителя в области художественного чтения и рассказывания детям. Эта проблема была заглавной в ее исследованиях. Она углубила подходы к использованию художественной литературы как к средству умственного, речевого, нравственного и эстетического воспитания.

Особо следует отметить деятельность М. М. Кониной по методическому обеспечению учебного процесса в вузе и педучилище. Она являлась автором и редактором большинства учебных программ, принимала участие в создании учебника по дошкольной педагогике (раздел «Умственное воспитание и развитие речи»). Подготовила много квалифицированных преподавателей вузов, педучилищ, научных сотрудников. На основе ее публикаций и лекций, представлявших по тому времени проверенную на практике, научно обоснованную систему работы по развитию речи дошкольников, созданы новые лекционные курсы, методические пособия.

Вера Иосифовна Логинова (1932 – 1992) – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики Ленинградского педагогического института им. А. И. Герцена. Ее взгляды и научные интересы формировались под влиянием крупного ученого в области дошкольной педагогики А. М. Леушиной. Развивая идеи Е. И. Тихеевой, Логинова уточнила методику обогащения словаря на основе ознакомления детей с предметами, их признаками и качествами, материалами, из которых они сделаны, показала влияние системы знаний о предметах на умственное, речевое развитие, на воспитание отношения к труду людей, создающих эти предметы. Развитие словаря детей Логинова рассматривала в связи с овладением детьми понятиями.

Алиса Михайловна Бородин (род. в 1926 г.) внесла вклад в разработку методики обучения детей рассказыванию, в методику словарной работы, в систематизацию и осмысление методики как научной и учебной дисциплины, оказала влияние на совершенствование работы по развитию речи детей в массовой практике. Ей принадлежит заслуга теоретического обобщения методики развития речи в учебном пособии для высших учебных заведений «Методика развития речи детей», сыгравшего большую роль в подготовке кадров.

Проблемы речевого развития детей изучались также в секторе дошкольного воспитания НИИ школ РСФСР под руководством Ляминой Галины Михайловны (род. в 1926 г.). С позиций теории речевой деятельности рассматривались особенности овладения детьми словарем, грамматикой, анализировалась практика речевой работы с детьми, разрабатывались методические рекомендации по развитию речи в разных возрастных группах. Широкое применение в практике нашли методические и дидактические пособия, подготовленные ее ученицей В. В. Гербовой.

Результаты исследований, выполненных в эти годы, отражены в новой типовой программе, совершенствовавшейся вплоть до середины 80-х гг. Психологические и педагогические исследования стали основой выработки речевых нормативов для детей разных возрастных групп.

Психолого-педагогические исследования детской речи выполняются в трех направлениях (по классификации Ф. А. Сохина):

1. структурном – исследуются вопросы формирования разных структурных уровней системы языка: фонетического, лексического и грамматического;

2. функциональном – исследуется проблема формирования навыков владения языком в коммуникативной функции;

3. когнитивном – исследуется проблема формирования элементарного осознания явлений языка и речи.

Изучению особенностей усвоения детьми лексики родного языка посвящены исследования В. И. Логиновой, Н. П. Савельевой, Ю. С. Ляховской, А. Н. Богатыревой, В. В. Гербовой, А. П. Иваненко, В. И. Яшиной, Г. Н. Бавыкиной, Е. М. Струниной, Н. П. Ивановой, А. А. Смаги и других.

Развитие морфологической и синтаксической сторон речи исследовалось Ф. А. Сохиным, А. А. Захаровой, В. И. Ядэшко, М. С. Лаврик, Л. А. Калмыковой, способов словообразования – А. Г. Арушановой, Э. А. Федеравичене и другими.

Усвоению звуковой системы родного языка посвящены исследования Г. М. Ляминой, М. М. Алексеевой, А. И. Максакова и других.

Второе направление представлено исследованиями педагогических условий формирования связной речи, которая рассматривается как феномен, вбирающий в себя все достижения умственного и речевого развития детей.

Исследования в области связной речи в 60–70-е гг. определялись во многом идеями Е. И. Тихеевой, Е.А. Флериной. В них уточнялись классификация детских рассказов, методика обучения разным видам рассказывания в возрастных группах (Н. А. Орланова, О. И. Коненко, Э. П. Короткова, Н. Ф. Виноградова).

На подходы к изучению и развитию связной речи оказали влияние исследования в области лингвистики текста. В исследованиях, выполненных под руководством Ф. А. Сохина и О. С. Ушаковой (Г. А. Кудрина, Л. В. Ворошнина, А. А. Зрожевская, Н. Г. Смольникова, Е.А. Смирнова, Л. Г. Шадрина), в центре внимания находится поиск более четких критериев оценки связности речи. В качестве основного показателя выступают умения структурно выстраивать текст и использовать различные способы связей между фразами и частями разных типов связных высказываний.

Когнитивное направление представлено работами, посвященными формированию осознания языка и речи, фонематического восприятия (С. Н. Карпова, Д. Б. Эльконин, Ф. А. Сохин, Г. П. Белякова, Г. А. Тумакова, Л. Е. Журова).

Эти исследования были связаны с разработкой методики обучения грамоте детей дошкольного возраста. Активная работа по созданию методики обучения чтению детей пяти-шести лет на основе метода Д. Б. Эльконина ведется Л. Е. Журовой и ее сотрудниками (Н. В. Дурова, Н. С. Баренцева, Л. Н. Невская).

Углубили понимание процессов речевого развития детей исследования по проблемам онтогенеза общения (М. И. Лисина, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова).

Результаты исследований изменили подходы к содержанию и формам обучения. Собственно речевые задачи отделяются от ознакомления с окружающим, вычленяются знания и представления детей об элементах языковой действительности, языкового общения, обеспечивающие, по мнению А. Ф. Сохина, лингвистическое развитие ребенка; разрабатываются комплексные занятия, ведущей задачей которых становится обучение монологической речи.

Создаются вариативные программы для разных типов дошкольных образовательных учреждений, направленные на развитие умственных и художественных способностей («Радуга», «Детство», «Развитие» и др.).

Большое место отводится самостоятельной художественно-речевой деятельности детей, интегративным занятиям, объединяющим разные виды деятельности (речевую,

музыкальную, двигательную, изобразительное творчество) и разные виды искусства (художественное слово, музыка, изобразительное искусство, пластика).

В центре внимания дошкольных работников в 90-е гг. оказалась проблема форм обучения родной речи. Традиционные фронтальные занятия по родному языку хотя и признаны важнейшим средством развития речи, но подвергнуты критике. Вместе с тем в результате дискуссий утвердилось мнение о необходимости занятий в речевом развитии детей. В рамках дополнительного образования активно развиваются различные формы обучения и коррекции родной речи в детских садах и образовательных центрах.

Завершая краткий обзор истории создания методики развития речи детей, можно сделать вывод о том, что к настоящему времени методика располагает богатым практическим материалом и собственной базой экспериментальных данных о процессе развития речи и речевого общения детей под влиянием целенаправленных педагогических воздействий. Однако фундаментальные и прикладные задачи методики далеко не решены. Многие вопросы требуют дальнейшего изучения. Важнейшими среди них являются: уточнение терминологии, основных методических понятий; исследование форм, методов и приемов обучения речи, учитывающих коммуникативно-деятельностный подход к развитию речи; углубление лингводидактических и психолингвистических основ методики; пути повышения эффективности обучения родной речи на занятиях; вопросы обучения детей диалогической речи; диагностика речевого развития детей; методика речевого развития в целостном педагогическом процессе детского сада; проблемы речевого развития детей в условиях семьи; методика индивидуализации обучения родной речи в условиях общественного воспитания; создание нового дидактического материала, методического обеспечения использования современных технических средств обучения.

Безусловно, это далеко не полный перечень проблем, стоящих перед методикой. Специального изучения и анализа требует и сама история методики. Объективное изучение отечественного и зарубежного опыта, осмысление национальных традиций в области обучения родному языку и речи необходимы для дальнейшего развития методики как науки.

Вопросы

1. Как решалась проблема речевого развития детей в педагогических системах прошлого?
2. Охарактеризуйте взгляды К. Д. Ушинского на родной язык и его роль в жизни общества и воспитании личности.
3. Почему становление методики как науки связывается с именами Е. И. Тихеевой и Е. А. Флериной?
4. Назовите основные направления современных исследований в области речевого развития детей.
5. Чем отличаются современные подходы к изучению детской речи?

Глава III Система работы по развитию речи в детском саду

§ 1. Цель и задачи развития речи детей

Основная цель работы по развитию речи и обучению родному языку детей – формирование устной речи и навыков речевого общения с окружающими на основе овладения литературным языком своего народа.

В отечественной методике одной из главных целей речевого развития считалось развитие дара слова, т.е. умения выразить точное, богатое содержание в устной и письменной речи (К. Д. Ушинский).

Долгое время при характеристике цели речевого развития особенно подчеркивалось такое требование к речи ребенка, как ее правильность. Ставилась задача «научить детей чисто и правильно говорить на родном языке, т.е. свободно пользоваться правильным русским языком в общении друг с другом и взрослыми в различной деятельности, свойственной дошкольному возрасту». Правильная речь рассматривалась как: а) правильное произношение звуков и слов; б) правильное по смыслу употребление слов; в) умение правильно изменять слова согласно грамматике русского языка (См.; Соловьева О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. – М., 1960. – С. 19–20.)

Такое понимание объясняется общепринятым тогда в языкознании подходом к культуре речи как к ее правильности. В конце 60-х гг. в понятии «культура речи» стали выделять две стороны: правильность и коммуникативную целесообразность (Г. И. Винокур, Б. Н. Головин, В. Г. Костомаров, А. А. Леонтьев). Правильная речь считается необходимой, но низшей ступенью, а коммуникативно-целесообразная речь – высшей ступенью овладения литературным языком. Первая характеризуется тем, что говорящий употребляет языковые единицы в соответствии с нормами языка, например без носков (а не без носок), надеть пальто (а не одеть) и др. Но правильная речь может быть бедной, с ограниченным словарем, с однообразными синтаксическими конструкциями. Вторая характеризуется как оптимальное использование языка в конкретных условиях общения. Здесь имеется в виду выбор наиболее подходящих и разнообразных способов выражения определенного смысла. Эту вторую, высшую ступень школьные методисты применительно к школьной практике речевого развития назвали хорошей речью (См.: Методика развития речи на уроках русского языка/Под ред. Т. А. Ладыженской. – М., 1991.)

Признаками хорошей речи являются лексическое богатство, точность, выразительность.

Такой подход в определенной мере можно использовать и по отношению к дошкольному возрасту, более того, он обнаруживается при анализе современных программ детского сада, методической литературы по проблемам речевого развития детей. Развитие речи рассматривается как формирование навыков и умений точной, выразительной речи, свободного и уместного использования языковых единиц, соблюдения правил речевого этикета. Экспериментальные исследования, опыт работы свидетельствуют, что к старшему дошкольному возрасту дети могут овладеть не только правильной, но и хорошей речью.

Следовательно, в современной методике цель речевого развития детей дошкольного возраста – формирование не только правильной, но и хорошей устной речи, безусловно, с учетом их возрастных особенностей и возможностей.

Общая задача развития речи состоит из ряда частных, специальных задач. Основанием для их выделения является анализ форм речевого общения, структуры языка и его единиц, а также уровня осознания речи. Исследования проблем развития речи последних лет, проведенные под руководством Ф. А. Сохина, позволили теоретически обосновать и сформулировать три аспекта характеристики задач развития речи: структурный (формирование разных структурных уровней системы языка – фонетического, лексического, грамматического); функциональный, или коммуникативный (формирование навыков владения языком в его коммуникативной функции, развитие связной речи, двух форм речевого общения – диалога и монолога); когнитивный, познавательный (формирование способности к элементарному осознанию явлений языка и речи).

Представим наглядно вычленение задач речевого развития детей.

Основные единицы языка	Формы речевого общения	Задачи развития речи

Слово		1 Развитие словаря
Звук		2 Воспитание звуковой культуры речи
Словоформа Словосочетание Предложение		3 Формирование грамматического строя речи
Текст	Диалог Монолог	4 Развитие связной речи а) формирование диалогической (разговорной) речи, б) формирование монологической речи

Остановимся кратко на характеристике каждой задачи. Их содержание определяется лингвистическими понятиями и психологическими особенностями овладения языком.

1. Развитие словаря.

Овладение словарным запасом составляет основу речевого развития детей, поскольку слово является важнейшей единицей языка. В словаре отражается содержание речи. Слова обозначают предметы и явления, их признаки, качества, свойства и действия с ними. Дети усваивают слова, необходимые для их жизнедеятельности и общения с окружающими.

Главное в развитии детского словаря – освоение значений слов и их уместное употребление в соответствии с контекстом высказывания, с ситуацией, в которой происходит общение.

Словарная работа в детском саду проводится на основе ознакомления с окружающей жизнью. Ее задачи и содержание определяются с учетом познавательных возможностей детей и предполагают освоение значений слов на уровне элементарных понятий. Кроме того, важно, чтобы дети освоили сочетаемость слова, его ассоциативные связи (семантическое поле) с другими словами, особенности употребления в речи. В современной методике большое значение придается развитию умений выбирать наиболее подходящие слова для высказывания, употреблять многозначные слова в соответствии с контекстом, а также работе над лексическими средствами выразительности (антонимы, синонимы, метафоры). Словарная работа теснейшим образом связана с развитием диалогической и монологической речи.

2. Воспитание звуковой культуры речи – многоаспектная задача, в которую входят более частные микрозадачи, связанные с развитием восприятия звуков родной речи и произношения (говорение, речепроизношение).

Она предполагает: развитие речевого слуха, на основе которого происходит восприятие и различение фонологических средств языка; обучение правильному звукопроизношению; воспитание орфоэпической правильности речи; овладение средствами звуковой выразительности речи (тон речи, тембр голоса, темп, ударение, сила голоса, интонация); выработку четкой дикции. Большое внимание уделяется культуре речевого поведения. Воспитатель учит детей пользоваться средствами звуковой выразительности с учетом задач и условий общения.

Дошкольное детство – наиболее благоприятный период для воспитания звуковой культуры речи. Овладение четким и правильным произношением должно быть завершено в детском саду (к пяти годам).

3. Формирование грамматического строя речи предполагает формирование морфологической стороны речи (изменение слов по родам, числам, падежам), способов словообразования и синтаксиса (освоение разных типов словосочетаний и предложений). Без овладения грамматикой невозможно речевое общение.

Освоение грамматического строя представляет большую сложность для детей, поскольку грамматические категории характеризуются абстрактностью и отвлеченностью. К тому же

грамматический строй русского языка отличается наличием большого числа непродуктивных форм и исключений из грамматических норм и правил.

Дети усваивают грамматический строй практически, путем подражания речи взрослых и языковых обобщений. В дошкольном учреждении создаются условия для освоения трудных грамматических форм, выработки грамматических навыков и умений, для предупреждения грамматических ошибок. Обращается внимание на освоение всех частей речи, освоение разных способов словообразования, разнообразных синтаксических конструкций. Важно добиться, чтобы дети свободно пользовались грамматическими навыками и умениями в речевом общении, в связной речи.

4. Развитие связной речи включает развитие диалогической и монологической речи.

а) Развитие диалогической (разговорной) речи. Диалогическая речь является основной формой общения детей дошкольного возраста. Долгое время в методике обсуждается вопрос, нужно ли учить детей диалогической речи, если они овладевают ею спонтанно в процессе общения с окружающими. Практика и специальные исследования показывают, что у дошкольников необходимо развивать в первую очередь те коммуникативно-речевые умения, которые не формируются без влияния взрослого. Важно учить ребенка вести диалог, развивать умение слушать и понимать обращенную к нему речь, вступать в разговор и поддерживать его, отвечать на вопросы и спрашивать самому, объяснять, пользоваться разнообразными языковыми средствами, вести себя с учетом ситуации общения.

Не менее важно и то, что в диалогической речи развиваются умения, необходимые для более сложной формы общения – монолога. Монолог зарождается в недрах диалога (Ф. А. Сохин).

б) Развитие связной монологической речи предполагает формирование умений слушать и понимать связные тексты, пересказывать, строить самостоятельные высказывания разных типов. Эти умения формируются на основе элементарных знаний о структуре текста и типах связи внутри его.

5. Формирование элементарного осознания явлений языка и речи обеспечивает подготовку детей к обучению грамоте.

«В подготовительной к школе группе речь впервые становится для детей предметом изучения. Воспитатель развивает у них отношение к устной речи как языковой действительности; он подводит их к звуковому анализу слов». Детей учат также производить слоговой анализ слова, анализ словесного состава предложений. Все это способствует формированию нового отношения к речи. Предметом осознания детей становится речь (Соловьева О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. – М., 1966. – С. 27.)

Но осознание речи связано не только с подготовкой к обучению грамоте. Ф. А. Сохин отмечал, что работа, направленная на элементарное осознание звуков речи, слов, начинается задолго до подготовительной к школе группы. При обучении правильному звукопроизношению, развитии фонематического слуха детям даются задания вслушиваться в звучание слов, находить наиболее часто повторяющиеся звуки в нескольких словах, определять местоположение звука в слове, вспомнить слова с заданным звуком. В процессе словарной работы дети выполняют задания на подбор антонимов (слова с противоположным значением), синонимов (слова, близкие по значению), отыскивают определения и сравнения в текстах художественных произведений. Причем важным моментом является употребление в формулировках заданий терминов «слово», «звук». Это позволяет сформировать у детей первые представления о разграничении слова и звука. В дальнейшем при подготовке к обучению грамоте «эти представления углубляются, так как ребенок вычленяет слово и звук именно как единицы речи, имеет возможность «услышать» их отдельность в составе целого (предложения, слова) (Сохин Ф. А. Задачи развития речи//Развитие речи детей дошкольного возраста/Под ред. Ф. А. Сохина. – М., 1984. – С. 14.)

Осознание явлений языка и речи углубляет наблюдения детей над языком, создает условия для саморазвития речи, повышает уровень контроля за речью. При соответствующем руководстве со стороны взрослых оно способствует воспитанию интереса к обсуждению языковых явлений, любви к родному языку.

В соответствии с традициями отечественной методики в круг задач развития речи включается еще одна задача – ознакомление с художественной литературой, не являющаяся речевой в собственном смысле слова. Скорее ее можно рассматривать как средство осуществления всех задач развития речи ребенка и усвоения языка в его эстетической функции. Художественное слово оказывает огромное влияние на воспитание личности, является источником и средством обогащения речи детей. В процессе ознакомления детей с художественной литературой обогащается словарь, развиваются образная речь, поэтический слух, творческая речевая деятельность, эстетические и нравственные понятия. Поэтому важнейшей задачей детского сада является воспитание у детей интереса и любви к художественному слову.

Вычленение задач развития речи носит условный характер, в работе с детьми они тесно связаны между собой. Эти отношения определяются объективно существующими связями между различными единицами языка. Обогащая, например, словарь, мы одновременно заботимся о том, чтобы ребенок правильно и четко произносил слова, усваивал разные их формы, употреблял слова в словосочетаниях, предложениях, в связной речи. Взаимосвязь разных речевых задач на основе комплексного подхода к их решению создает предпосылки для наиболее эффективного развития речевых навыков и умений.

Вместе с тем центральной, ведущей задачей является развитие связной речи. Это объясняется рядом обстоятельств. Во-первых, в связной речи реализуется основная функция языка и речи – коммуникативная (общения). Общение с окружающими осуществляется именно при помощи связной речи. Во-вторых, в связной речи наиболее ярко выступает взаимосвязь умственного и речевого развития. В-третьих, в связной речи отражены все другие задачи речевого развития: формирование словаря, грамматического строя, фонетической стороны. В ней проявляются все достижения ребенка в овладении родным языком.

Знание педагогом содержания задач имеет большое методическое значение, поскольку от этого зависит правильная организация работы по развитию речи и обучению родному языку.

§ 2. Методические принципы развития речи

Процесс формирования речи детей должен строиться с учетом не только общедидактических, но и методических принципов обучения. Под методическими принципами понимаются общие исходные положения, руководствуясь которыми педагог выбирает средства обучения. Это принципы обучения, выведенные из закономерностей усвоения детьми языка и речи. Они отражают специфику обучения родной речи, дополняют систему общедидактических принципов и взаимодействуют с такими из них, как доступность, наглядность, систематичность, последовательность, сознательность и активность, индивидуализация обучения и др. Методические принципы выступают также во взаимосвязи друг с другом (Л. П. Федоренко). Проблема принципов обучения родному языку мало разработана. Методисты подходят к ней с разных позиций и в связи с этим называют разные принципы (См.: Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. – М., 1973; Короткова Э. П. Принципы обучения речи в детском саду. – Ростов-на-Дону, 1975.)

Применительно к дошкольнику на основе анализа исследований по проблемам речевого развития детей и опыта работы детских садов мы выделим следующие методические принципы развития речи и обучения родному языку.

Принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей. Он базируется на понимании речи как речемыслительной деятельности, становление и развитие которой

тесно связано с познанием окружающего мира. Речь опирается на сенсорные представления, составляющие основу мышления, и развивается в единстве с мышлением. Поэтому работу по развитию речи нельзя отрывать от работы, направленной на развитие сенсорных и мыслительных процессов. Необходимо обогащать сознание детей представлениями и понятиями об окружающем мире, развивать их речь необходимо на основе развития содержательной стороны мышления. Формирование речи осуществляется в определенной последовательности с учетом особенностей мышления: от конкретных значений к более абстрактным; от простых структур к более сложным. Усвоение речевого материала происходит в условиях решения мыслительных задач, а не путем простого воспроизведения. Следование этому принципу обязывает педагога широко привлекать наглядные средства обучения, использовать такие методы и приемы, которые бы способствовали развитию всех познавательных процессов.

Принцип коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи. Данный принцип основывается на понимании речи как деятельности, заключающейся в использовании языка для коммуникации. Он вытекает из цели развития речи детей в детском саду – развития речи как средства общения и познания – и указывает на практическую направленность процесса обучения родному языку.

Настоящий принцип является одним из главных, поскольку определяет стратегию всей работы по развитию речи. Его реализация предполагает развитие речи у детей как средства общения и в процессе общения (коммуникации), и в разных видах деятельности. Специально организованные занятия также должны проводиться с учетом этого принципа. Это значит, что и основные направления работы с детьми, и подбор языкового материала, и весь методический инструментарий должны способствовать развитию коммуникативно-речевых умений. Коммуникативный подход меняет методы обучения, выдвигая на первый план формирование речевого высказывания.

Принцип развития языкового чутья («чувства языка»). Языковое чутье – это неосознанное владение закономерностями языка. В процессе многократного восприятия речи и использования в собственных высказываниях сходных форм у ребенка на подсознательном уровне формируются аналогии, а затем он усваивает и закономерности. Дети начинают все более свободно пользоваться формами языка применительно к новому материалу, комбинировать элементы языка в соответствии с его законами, хотя и не осознают их (См. Жуйков С. Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах. – М., 1968. – С.284.)

Здесь проявляется способность запоминать, как традиционно используются слова, словосочетания. И не только запоминать, но и использовать их в постоянно меняющихся ситуациях речевого общения. Данную способность следует развивать. Например, по мнению Д. Б. Эльконина, должна поддерживаться стихийно возникающая ориентировка в звуковой форме языка. В противном случае она, «выполнив в минимальной степени свою функцию, необходимую для овладения грамматическим строем, свертывается и перестает развиваться». Ребенок постепенно теряет свою особую языковую «одаренность». Нужно всемерно поощрять различные упражнения в форме игрового манипулирования словами, на первый взгляд кажущиеся бессмысленными, но имеющие для самого ребенка глубокий смысл. В них ребенок имеет возможность развивать свое восприятие языковой действительности. С развитием «чувства языка» связано формирование языковых обобщений.

Принцип формирования элементарного осознания явлений языка. Этот принцип основывается на том, что в основе овладения речью лежит не только имитация, подражание взрослым, но и неосознанное обобщение явлений языка. Образуется своего рода внутренняя система правил речевого поведения, которая позволяет ребенку не просто повторять, но и создавать новые высказывания. Поскольку задачей обучения является формирование навыков общения, а любое общение предполагает способность создавать новые

высказывания, то в основу обучения языку следует положить именно формирование языковых обобщений и творческой речевой способности.

Простого механического повторения и накопления отдельных языковых форм недостаточно для их усвоения. Исследователи детской речи считают, что следует организовать процесс познания ребенком самой языковой действительности. В центре обучения должно быть формирование осознания явлений языка (Ф. А. Сохин). А. А. Леонтьев выделяет три способа осознания, которые часто смешиваются: произвольность речи, вычленимость, собственно осознание. В дошкольном возрасте сначала формируется произвольность речи, а затем происходит вычленение ее компонентов. Осознанность является показателем степени сформированности речевых умений.

Принцип взаимосвязи работы над различными сторонами речи, развития речи как целостного образования. Реализация этого принципа состоит в таком построении работы, при котором осуществляется освоение всех уровней языка в их тесной взаимосвязи. Освоение лексики, формирование грамматического строя, развитие восприятия речи и произносительных навыков, диалогической и монологической речи – отдельные, в дидактических целях выделенные, но взаимосвязанные части одного целого – процесса овладения системой языка. В процессе развития одной из сторон речи одновременно развиваются и другие. Работа над лексикой, грамматикой, фонетикой не является самоцелью, она направлена на развитие связной речи. В центре внимания педагога должна быть работа над связным высказыванием, в котором суммируются все достижения ребенка в овладении языком.

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

Принцип обеспечения активной речевой практики. Свое выражение этот принцип находит в том, что язык усваивается в процессе его употребления, речевой практики. Речевая активность является одним из основных условий своевременного речевого развития ребенка. Повторность употребления языковых средств в меняющихся условиях позволяет выработать прочные и гибкие речевые навыки, усвоить обобщения. Речевая активность – это не только говорение, но и слушание, восприятие речи. Поэтому важно приучать детей к активному восприятию и пониманию речи педагога. На занятиях следует использовать различные факторы, обеспечивающие речевую активность всех детей: эмоционально-положительный фон; субъект-субъектное общение; индивидуально направленные приемы: широкое использование наглядного материала, игровых приемов; смена видов деятельности; задания, обращенные к личному опыту, и др.

Следование этому принципу обязывает создавать условия для широкой речевой практики всех детей на занятиях, в разных видах деятельности.

§ 3. Программа развития речи

Задачи развития речи реализуются в программе, которая определяет объем речевых навыков и умений, требования к речи детей в разных возрастных группах.

Современные программы развития речи имеют свою историю развития. Их истоки находятся в первых программных документах детского сада. Содержание и построение программ складывались постепенно. В первых программах задачи развития речи носили общий характер, подчеркивалась необходимость связи содержания речи с современной действительностью. Основной акцент в программах 30-х гг. делался на работе с книгой и картинкой. С развитием педагогической науки и практики в программах появлялись новые задачи, уточнялся и дополнялся объем речевых умений и навыков, совершенствовалась структура.

В 1962 г. впервые была создана «Программа воспитания в детском саду», в которой определены задачи речевого развития детей от двух месяцев до семи лет. В отличие от ранее издаваемых «Руководств для воспитателя детского сада» программные требования отделены от методических указаний, значительно пересмотрен репертуар художественных произведений для чтения и рассказывания детям. В подготовительной к школе группе (впервые выделенной в программе) предусмотрена подготовка детей к обучению грамоте». Типовая программа воспитания и обучения в детском саду» (1983 – 1984) по существу является основой разработки современного содержания обучения. В связи с этим дадим характеристику именно этой программы.

В ней учитывается своеобразие природы речевой деятельности, которая «обслуживает» все виды деятельности и, таким образом, связана со всей жизнедеятельностью ребенка. В связи с этим программа развития речи построена на основе деятельностного подхода: требования к речевым навыкам и умениям отражаются во всех разделах и главах программы. Характер речевых умений определяется особенностями содержания и организации каждого вида деятельности.

Например, в разделе «Игра» указывается на необходимость обучения детей правилам и нормам речевого общения, воспитания умений пользоваться речью при согласовании темы игры, распределении ролей, развитии ролевого взаимодействия, в театрализованных играх – разыгрывать сценки по знакомым сказкам, стихам, совершенствования исполнительских умений. В разделе «Трудовое воспитание» обращается внимание на умение называть предметы, их признаки, качества, трудовые действия. В обучении началам математики невозможно обойтись без усвоения названий формы, величины, пространственного расположения предметов, количественных и порядковых числительных.

Требования к коммуникативным умениям, культуре речевого общения изложены в разделе «Организация жизни и воспитание детей». Аналогично можно выделить содержание речевой работы и в других главах программы.

Самостоятельная глава «Развитие речи» выделяется в разделе «Обучение на занятиях», а в старшей и подготовительной к школе группах и в разделе «Организация жизни и воспитание детей». В подготовительной к школе группе требования к речевому развитию детей отражены в главе «Родной язык», поскольку именно в этом возрасте сообщаются некоторые лингвистические знания и у детей углубляется осознание явлений языка и речи.

Следует отметить, что в программных документах детского сада вплоть до 1983 – 1984 гг. задачи развития речи указывались вместе с задачами ознакомления с окружающей жизнью. Впервые в «Типовой программе» они даны отдельно друг от друга, «с учетом того, что формирование большинства собственно языковых навыков и умений (выбор слова из синонимического ряда, использование выразительных средств, сравнений, определений, овладение элементами словообразования и словоизменения, развитие фонематического слуха и др.) не может быть обеспечено попутно при ознакомлении детей с окружающим, что

оно требует организации специальных форм обучения (словесные дидактические игры, творческие задания, инсценировки, драматизации и др.) (Типовая программа воспитания и обучения в детском саду/Под ред. Р. А. Курбатовой, Н. Н. Поддьякова. – М.,1984. – С. 5).

Программа детского сада разработана с учетом научных данных о закономерностях речевого развития детей дошкольного возраста и опыта работы дошкольных учреждений. Требования к разным сторонам речи отражают возрастные показатели развития речи. Значительно уточнены и конкретизированы задачи развития словаря (здесь больше внимания обращено на раскрытие смысловой стороны слова); более четко сформулированы задачи формирования грамматического строя речи; впервые выделены задачи развития навыков и умений словообразования и формирования синтаксического строя речи. Уточнена программа обучения рассказыванию, определена последовательность использования разных видов рассказывания и их взаимосвязь, задача развития связной речи вводится начиная со второй младшей группы. Определено содержание художественно-речевой деятельности детей.

В целом можно сказать, что в этой программе сделана попытка отразить в требованиях к речи детей уровень правильной речи и уровень хорошей речи. Последнее наиболее ярко проявляется в старших группах.

В программе наблюдается тесная связь с программой работ по ознакомлению с окружающим (хотя они и представлены раздельно). Особенно это касается объема словаря. В словаре отражается содержание знаний об окружающем мире. Известно, что их основу составляет чувственный опыт детей. В связи с этим в программе отчетливо прослеживается идея о единстве сенсорного, умственного и речевого развития.

Большинство задач развития речи ставится во всех возрастных группах, однако их содержание имеет свою специфику, которая определяется возрастными особенностями детей. Так, в младших группах главной задачей является накопление словаря и формирование произносительной стороны речи. Начиная со средней группы ведущими становятся задачи развития связной речи и воспитания всех сторон звуковой культуры речи. В старших группах главным является обучение детей построению связных высказываний разных типов, работа над смысловой стороной речи. В старшей и подготовительной к школе группах вводится новый раздел работы – подготовка к обучению грамоте и обучение грамоте.

Устанавливается преемственность в содержании речевого воспитания в возрастных группах. Она проявляется в постепенном усложнении задач развития речи и обучения родному языку. Так, в работе над словом задачи усложняются от усвоения названий предметов, признаков, действий, овладения обобщением, которое выражено в разных словах, до различения значений многозначных слов, синонимов и сознательного выбора слова, наиболее подходящего для того или иного случая. В развитии связной речи – от пересказа коротких рассказов и сказок до составления связных высказываний разных типов сначала на наглядной основе, а затем и без опоры на наглядность. Программа базируется на учете «сквозных» тенденций развития словаря, грамматического строя, фонетической стороны речи, связной речи.

Преемственность проявляется также в повторении отдельных требований в смежных группах с целью выработки прочных и устойчивых навыков и умений (употребление форм речевого этикета, последовательное и логичное построение связных высказываний и др.).

Наряду с преемственностью в программе прослеживается и перспективность развития речи детей. Это означает, что на каждом этапе обучения закладываются основы того, что будет развито на последующем этапе.

Программа детского сада создает перспективы для развития детей в школе. Она имеет преемственные связи с программой по русскому языку в начальных классах. В детском саду формируются такие качества устной речи, которые получают дальнейшее развитие в первом классе школы. Богатый словарь, умения ясно и точно выражать свои мысли, избирательно и

сознательно пользоваться языковыми средствами являются предпосылками успешного обучения русскому языку и овладения всеми учебными предметами.

Внутри каждой задачи выделяются стержневые моменты, лежащие в основе формирования коммуникативно-речевых умений и навыков. В развитии словаря – это работа над смысловой стороной слова, в монологической речи – отбор содержания высказывания, освоение способов соединения слов, предложений; в развитии диалогической речи – умений слушать и понимать собеседника, взаимодействовать с окружающими, участвовать в общем разговоре.

Особенностью программы является краткость изложения задач и требований. Воспитатель должен уметь конкретизировать общее требование с учетом индивидуальных особенностей детей.

На основе типовой программы были созданы программы воспитания и обучения в союзных республиках (ныне страны СНГ). В Российской Федерации также была разработана «Программа воспитания и обучения в детском саду» (1985), утвержденная Министерством просвещения. В ней сохранялись принципиальные подходы к речевому развитию детей, основное содержание программных задач и последовательность их усложнения, структура. Вместе с тем была учтена специфика культурно-национальных условий России. В объяснительной записке к программе обращалось внимание на то, что «в национальных дошкольных учреждениях, где работа ведется на родном языке, детей с первой ясельной группы обучают устной родной речи по программе, разработанной в автономной республике, крае, области, и со старшей группы – русской разговорной речи (2 занятия в неделю). В тех дошкольных учреждениях, где работа с детьми нерусской национальности ведется на русском языке, со старшей группы вводится обучение родному языку (2 ч в неделю) по программе, разработанной на местах» (Программа воспитания и обучения в детском саду/Отв. ред. М. А. Васильева. – М., 1985. – С.6).

В настоящее время в дошкольных учреждениях разных типов используются так называемые вариативные программы. Среди них наиболее известны «Радуга» (под ред. Т. Н. Дороновой), «Развитие» (научный руководитель Л. А. Венгер), «Детство. Программа развития и воспитания детей в детском саду» (В. И. Логинова, Т. И. Бабаева и другие), «Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду» (О. С. Ушакова).

В программе «Радуга», рекомендованной Министерством образования России, учитываются современные требования к речевому развитию детей, выделяются общепринятые разделы работы по развитию речи: звуковая культура речи, словарная работа, грамматический строй речи, связная речь, художественная литература. Одним из важнейших средств развития дошкольников является создание развивающей речевой среды. Большое место отводится развитию диалогической речи посредством общения воспитателя с детьми, детей друг с другом во всех сферах совместной деятельности и на специальных занятиях. Тщательно подобран литературный репертуар для чтения, рассказывания детям и заучивания наизусть.

Программа «Развитие» ориентирована на развитие умственных способностей и творчества детей. Занятия по развитию речи и ознакомлению с художественной литературой включают в себя три основных направления: 1) ознакомление с художественной литературой (чтение стихов, сказок, рассказов, беседы о прочитанном, игровые импровизации по сюжетам прочитанных произведений); 2) освоение специальных средств литературно-речевой деятельности (средства художественной выразительности, развитие звуковой стороны речи); 3) развитие познавательных способностей на материале ознакомления с детской художественной литературой. Овладение разными сторонами речи происходит в контексте ознакомления с художественными произведениями. Ярко выражена и реализована идея о единстве сенсорного, умственного и речевого развития. В средней группе поставлена как

самостоятельная задача подготовка к обучению грамоте, а в старшей и подготовительной группах – обучение чтению (Программа «Развитие». (Основные положения). – М., 1994.)

В программе «Детство» выделены специальные разделы, посвященные задачам и содержанию развития речи детей и ознакомления с художественной литературой: «Развиваем речь детей» и «Ребенок и книга». Эти разделы содержат для каждой группы характеристику традиционно выделяющихся задач: развитие связной речи, словаря, грамматического строя, воспитание звуковой культуры речи. Программу отличает то, что в конце разделов предлагаются критерии для оценки уровня речевого развития. Особенно важно, что в ней четко выделены (в виде отдельных главок) и содержательно определены речевые умения в разных видах деятельности.

«Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду» подготовлена на основе многолетних исследований, проведенных в лаборатории развития речи Института дошкольного воспитания под руководством Ф. А. Сохина и О. С. Ушаковой. В ней раскрываются теоретические основы и направления работы по развитию речевых умений и навыков детей. Программа базируется на комплексном подходе к речевому развитию на занятиях, взаимосвязи разных речевых задач при ведущей роли развития связной речи. Внутри каждой задачи выделяются приоритетные линии, имеющие значение для развития связной речи и речевого общения. Особый акцент делается на формировании у детей представлений о структуре связного высказывания, о способах связи между отдельными фраза ми и его частями. Содержание задач представлено по возрастным группам. Этому материалу предшествует характеристика речевого развития детей. Программа значительно углубляет, дополняет и уточняет типовую программу, разработанную ранее в той же лаборатории (См.: Ушакова О. С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. – М., 1994.)

В условиях возможности выбора разных программ ключевое значение приобретают знание педагогом возрастных возможностей детей и закономерностей речевого развития, задач речевого воспитания, а также умение воспитателя анализировать и оценивать программы с точки зрения их влияния на полноценное развитие речи детей. Особое внимание следует обращать на то, как обеспечивается развитие всех сторон речи, соответствуют ли требования к речи детей возрастным нормативам, достигаются ли общие цели и задачи развития речи, обучения родному языку и воспитания личности.

§ 4. Средства развития речи

В методике принято выделять следующие средства речевого развития детей:

- общение взрослых и детей;
- культурная языковая среда, речь воспитателя;
- обучение родной речи и языку на занятиях;
- художественная литература;
- различные виды искусства (изобразительное, музыка, театр).

Рассмотрим кратко роль каждого средства.

Важнейшим средством развития речи является общение. Общение – взаимодействие двух (и более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата (М. И. Лисина). Общение – сложный и многогранный феномен жизнедеятельности человека, выступающий одновременно как: процесс взаимодействия людей; информационный процесс (обмен информацией, деятельностью, ее результатами, опытом); средство и условие передачи и усвоения социального опыта; отношение людей друг к другу; процесс взаимовлияния людей

друг на друга; сопереживание и взаимопонимание людей (Б. Ф. Парыгин, В. Н. Панферов, Б. Ф. Бодалев, А. А. Леонтьев и др.).

В отечественной психологии общение рассматривается как сторона какой-либо другой деятельности и как самостоятельная коммуникативная деятельность. В трудах отечественных психологов убедительно показана роль общения со взрослыми в общем психическом развитии и развитии вербальной функции ребенка.

Речь, являясь средством общения, возникает на определенном этапе развития общения. Формирование речевой деятельности представляет собой сложный процесс взаимодействия ребенка с окружающими людьми, осуществляемого с помощью материальных и языковых средств. Речь не возникает из самой природы ребенка, а формируется в процессе его существования в социальной среде. Ее возникновение и развитие вызываются потребностями общения, нуждами жизнедеятельности ребенка. Противоречия, возникающие в общении, ведут к возникновению и развитию языковой способности ребенка, к овладению им все новыми средствами общения, формами речи. Это происходит благодаря сотрудничеству ребенка со взрослым, которое строится с учетом возрастных особенностей и возможностей малыша.

Выделение взрослого из окружающей среды, попытки «сотрудничества» с ним начинаются у ребенка очень рано. Немецкий психолог, авторитетный исследователь детской речи В. Штерн еще в прошлом столетии писал, что «началом речи считают обыкновенно тот момент, когда ребенок впервые произносит звуки, связанные с сознанием их значения и намерением сообщения. Но этот момент имеет предварительную историю, которая в сущности начинается с первого дня». Данная гипотеза была подтверждена исследованиями и опытом воспитания детей. Оказывается, человеческий голос ребенок различает сразу после рождения. Он отделяет речь взрослого от тиканья часов и других звуков и реагирует движениями в унисон с ней. Этот интерес и внимание ко взрослому является начальным компонентом предыстории общения.

Анализ поведения детей показывает, что присутствие взрослого стимулирует употребление речи, они начинают говорить только в ситуации общения и только по требованию взрослого. Поэтому в методике рекомендуется как можно больше и чаще разговаривать с детьми.

В дошкольном детстве последовательно возникают и сменяются несколько форм общения детей со взрослым: ситуативно-личностная (непосредственно-эмоциональная), ситуативно-деловая (предметно-действенная), внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная (М. И. Лисина).

Сначала непосредственно-эмоциональное общение, а затем деловое сотрудничество определяют появление у ребенка потребности в общении. Возникая в общении, речь сначала выступает как деятельность, разделенная между взрослым и ребенком. Позднее в результате психического развития ребенка она становится формой его поведения. Развитие речи связано с качественной стороной общения.

В исследованиях, проведенных под руководством М. И. Лисиной, установлено, что хар акт ер общения определяет содержание и уровень речевого развития детей.

Особенности речи детей связаны с достигнутой ими формой общения. Переход к более сложным формам общения связан: а) с увеличением доли внеситуативных высказываний; б) с ростом общей речевой активности; в) с увеличением доли социальных высказываний. В исследовании А. Э. Рейнстейн выявлено, что при ситуативно-деловой форме общения 16,4% всех коммуникативных актов осуществляется с помощью неречевых средств, а при внеситуативно-познавательной – только 3,8%. С переходом к внеситуативным формам общения обогащаются словарный состав речи, ее грамматический строй, уменьшается «привязанность» речи к конкретной ситуации. Речь детей разного возраста, но находящихся на одном уровне общения, примерно одинакова по сложности, грамматической оформленности и развернутости предложений. Это свидетельствует о связи между

развитием речи и развитием коммуникативной деятельности. Важное значение имеет вывод, что для развития речи недостаточно предлагать ребенку разнообразный речевой материал – необходимо ставить перед ним новые задачи общения, требующие новых средств общения. Нужно, чтобы взаимодействие с окружающими обогащало содержание потребности ребенка в общении (См Общение и речь развитие речи у детей в общении со взрослым/Под ред М И Лисиной – М., 1985)

Поэтому первостепенное значение имеет организация содержательного, продуктивного общения педагога с детьми.

Речевое общение в дошкольном возрасте осуществляется в разных видах деятельности: в игре, труде, бытовой, учебной деятельности и выступает как одна из сторон каждого вида. Поэтому очень важно уметь использовать для развития речи любую деятельность. Прежде всего развитие речи происходит в контексте ведущей деятельности. Применительно к детям раннего возраста ведущей является предметная деятельность. Следовательно, в центре внимания педагогов должна быть организация общения с детьми в процессе деятельности с предметами.

В дошкольном возрасте большое значение в речевом развитии детей имеет игра. Ее характером определяются речевые функции, содержание и средства общения. Для речевого развития используются все виды игровой деятельности.

В творческой ролевой игре, коммуникативной по своей природе, происходит дифференциация функций и форм речи. В ней совершенствуется диалогическая речь, возникает потребность в связной монологической речи. Ролевая игра способствует становлению и развитию регулирующей и планирующей функций речи. Новые потребности общения и ведущей игровой деятельности с неизбежностью ведут к интенсивному овладению языком, его словарным составом и грамматическим строем, в результате чего речь становится более связной (Д. Б. Эльконин).

Но не всякая игра положительно влияет на детскую речь. Прежде всего это должна быть содержательная игра. Однако ролевая игра хотя и активизирует речь, но не всегда способствует овладению значением слова и совершенствованию грамматической формы речи. А в случаях переучивания закрепляет неправильное словоупотребление, создает условия для возврата к старым неправильным формам. Это происходит потому, что в игре отражаются привычные для детей жизненные ситуации, в которых раньше складывались неправильные речевые стереотипы. Поведение детей в игре, анализ их высказываний позволяют сделать важные методические выводы: детская речь совершенствуется только под влиянием взрослого; в тех случаях, когда идет «переучивание», нужно сначала выработать прочный навык употребления правильного обозначения и только потом создавать условия для включения слова в самостоятельную игру детей.

Положительно влияют на речь детей участие педагога в детских играх, обсуждение замысла и хода игры, привлечение их внимания к слову, образец лаконичной и точной речи, беседы о проведенных и будущих играх.

Подвижные игры оказывают влияние на обогащение словаря, воспитание звуковой культуры. Игры-драматизации способствуют развитию речевой активности, вкуса и интереса к художественному слову, выразительности речи, художественно-речевой деятельности.

Дидактические и настольно-печатные игры используются для решения всех задач речевого развития. Они закрепляют и уточняют словарь, навыки быстрого выбора наиболее подходящего слова, изменения и образования слов, упражняют в составлении связных высказываний, развивают объяснительную речь.

Общение в быту помогает детям усвоить бытовой словарь, необходимый для их жизнедеятельности, развивает диалогическую речь, воспитывает культуру речевого поведения.

Общение в процессе труда (бытовой, в природе, ручной) помогает обогатить содержание детских представлений и речи, пополняет словарь названиями орудий и предметов труда, трудовых действий, качеств, результатов труда.

Большое влияние на речь детей оказывает общение со сверстниками, особенно начиная с 4–5-летнего возраста. В общении со сверстниками дети более активно используют речевые умения. Большее разнообразие коммуникативных задач, возникающих в деловых контактах детей, создает необходимость в более разнообразных речевых средствах. В совместной деятельности дети рассказывают о своем плане действий, предлагают и просят помощь, привлекают друг друга к взаимодействию, а затем и координируют его.

Полезно общение детей разного возраста. Объединение с детьми более старшего возраста ставит малышей в благоприятные условия для восприятия речи и ее активизации: они активно подражают действиям и речи, усваивают новые слова, овладевают ролевой речью в играх, простейшими видами рассказов по картинкам, об игрушках. Участие старших детей в играх с младшими, рассказывание малышам сказок, показ драматизации, рассказывание из своего опыта, придумывание рассказов, разыгрывание сценок с помощью игрушек содействуют развитию содержательности, связности, выразительности их речи, творческих речевых способностей. Следует, однако, подчеркнуть, что положительное влияние такого объединения детей разного возраста на развитие речи достигается лишь под руководством со стороны взрослого. Как показали наблюдения Л. А. Пеньевской, если пускать это на самотек, старшие иногда становятся слишком активными, подавляют малышей, начинают говорить торопливо, небрежно, подражать их несовершенной речи.

Таким образом, общение является ведущим средством развития речи. Его содержание и формы определяют содержание и уровень речи детей.

Однако анализ практики показывает, что не все воспитатели умеют организовать и использовать общение в интересах развития речи детей. Широко распространен авторитарный стиль общения, в котором преобладают указания, распоряжения педагога. Такое общение носит формальный характер, лишено личностного смысла. Более 50% высказываний воспитателя не вызывают ответной реакции детей, не хватает ситуаций, способствующих развитию объяснительной речи, речи-доказательства, рассуждений. Овладение культурой, демократическим стилем общения, умением обеспечить так называемое субъект-субъектное общение, при котором собеседники взаимодействуют как равноправные партнеры, является профессиональной обязанностью воспитателя детского сада.

Средством развития речи в широком смысле является культурная языковая среда. Подражание речи взрослых является одним из механизмов овладения родным языком. Внутренние механизмы речи образуются у ребенка только под влиянием систематически организованной речи взрослых (Н. И. Жинкин). Следует учитывать, что, подражая окружающим, дети перенимают не только все тонкости произношения, словоупотребления, построения фраз, но также и те несовершенства и ошибки, которые встречаются в их речи. Поэтому к речи педагога предъявляются высокие требования: содержательность и одновременно точность, логичность; соответствие возрасту детей; лексическая, фонетическая, грамматическая, орфоэпическая правильность; образность; выразительность, эмоциональная насыщенность, богатство интонаций, неторопливость, достаточная громкость; знание и соблюдение правил речевого этикета; соответствие слова воспитателя его делам.

В процессе речевого общения с детьми воспитатель использует и невербальные средства (жесты, мимика, пантомимические движения). Они выполняют важные функции: помогают эмоционально объяснить и запомнить значение слов. Соответствующий меткий жест помогает усвоению значений слов (круглый, большой.), связанных с конкретными зрительными представлениями. Мимика и фонация помогают уточнить значение слов

(веселый, грустный, злой, ласковый.), связанных с эмоциональным восприятием; способствуют углублению эмоциональных переживаний, запоминанию материала (слышимого и видимого); помогают приближению учебной обстановки на занятиях к обстановке естественного общения; являются образцами поведения для детей; выполняют наряду с языковыми средствами важную социальную, воспитывающую роль (И. Н. Горелов).

Одним из основных средств речевого развития является обучение. Это – целенаправленный, систематический и планомерный процесс, при котором под руководством воспитателя дети овладевают определенным кругом речевых навыков и умений. Роль обучения в овладении ребенком родным языком подчеркивалась К. Д. Ушинским, Е. И. Тихеевой, А. П. Усовой, Е. А. Флериной и другими. Е. И. Тихеева, первая из последователей К. Д. Ушинского, использовала термин «обучение родному языку» применительно к детям дошкольного возраста. Она считала, что «систематическое обучение и методическое развитие речи и языка должны лежать в основе всей системы воспитания в детском саду».

С самого начала становления методики обучение родному языку рассматривается широко: как педагогическое воздействие на речь детей в повседневной жизни и на занятиях (Е. И. Тихеева, Е. А. Флерина, позднее О. И. Соловьева, А. П. Усова, Л. А. Пеньевская, М. М. Конина). Что касается повседневной жизни, то здесь имеется в виду содействие речевому развитию ребенка в совместной деятельности воспитателя с детьми и в их самостоятельной деятельности.

Важнейшей формой организации обучения речи и языку в методике считаются специальные занятия, на которых ставят и целенаправленно решают определенные задачи речевого развития детей.

Необходимость такой формы обучения определяется рядом обстоятельств.

Без специальных обучающих занятий невозможно обеспечить на должном уровне речевое развитие детей. Обучение на занятиях позволяет выполнить задачи всех разделов программы. Нет ни одного раздела программы, где бы не существовала потребность в организации всей группы. Педагог целенаправленно отбирает тот материал, в усвоении которого дети испытывают затруднения, развивает те навыки и умения, которые трудно сформировать в других видах деятельности. А. П. Усова считала, что процесс обучения вносит в речевое развитие детей такие качества, которые в обычных условиях развиваются слабо. Прежде всего это фонетические и лексико-грамматические обобщения, которые составляют ядро языковых способностей ребенка и играют первостепенную роль в усвоении языка, звукои словопроизношении, построении связных высказываний и др. Не у всех детей стихийно, без целенаправленного руководства взрослого, развиваются языковые обобщения, а это приводит к отставанию в их речевом развитии. Некоторые дети овладевают лишь элементарными формами разговорной речи, затрудняются в ответах на вопросы, не умеют рассказывать. И напротив, в процессе обучения они приобретают способность задавать вопросы, рассказывать. «Все то, что ранее относилось к качествам «творческой» личности, приписывалось особой одаренности, при обучении становится достоянием всех детей» (А. П. Усова). Занятия помогают преодолевать стихийность, решать задачи развития речи планомерно, в определенной системе и последовательности.

Занятия помогают реализовать возможности речевого развития в дошкольном детстве, самом благоприятном периоде для овладения языком.

На занятиях внимание ребенка целенаправленно фиксируется на определенных языковых явлениях, которые постепенно становятся предметом его осознания. В повседневной жизни исправление речи не дает желаемого результата. Дети, увлеченные какой-либо другой деятельностью, не обращают внимания на речевые образцы и не следуют им,

В детском саду, по сравнению с семьей, наблюдается дефицит речевого общения с каждым ребенком, что может приводить к задержкам речевого развития детей. Занятия, при

методически правильной их организации, в известной мере помогают компенсировать этот дефицит.

На занятиях, помимо воздействия воспитателя на речь детей, происходит взаимовлияние речи детей друг на друга.

Обучение в коллективе повышает общий уровень их развития.

Своеобразие занятий по родному языку. Занятия по развитию речи и обучению родному языку отличаются от других тем, что на них основная деятельность – речевая. Речевая деятельность связана с умственной деятельностью, с умственной активностью. Дети слушают, думают, отвечают на вопросы, задают их сами, сравнивают, делают выводы, обобщения. Ребенок выражает свои мысли в слове. Сложность занятий заключается в том, что дети одновременно занимаются разными видами мыслительно-речевой деятельности: восприятием речи и самостоятельным оперированием речью. Они обдумывают ответ, отбирают из своего словарного запаса нужное слово, наиболее подходящее в данной ситуации, грамматически оформляют его, употребляют в предложении и связном высказывании.

Своеобразием многих занятий по родному языку является внутренняя активность детей: один ребенок рассказывает, другие слушают, внешне они пассивны, внутренне активны (следят за последовательностью рассказа, сопереживают герою, готовы дополнить, спросить и т.д.). Такая активность представляет трудность для детей дошкольного возраста, поскольку требует произвольного внимания и торможения желания высказаться.

Результативность занятий по родному языку определяется тем, насколько полно реализуются все поставленные педагогом программные задачи и обеспечивается приобретение детьми знаний, развитие речевых навыков и умений.

Виды занятий по родному языку.

Занятия по родному языку могут быть классифицированы следующим образом: в зависимости от ведущей задачи, основного программного содержания занятия:

- занятия по формированию словаря (осмотр помещения, ознакомление со свойствами и качествами предметов);
- занятия по формированию грамматического строя речи (дидактическая игра «Угадай, чего не стало» – образование существительных множ. числа род. падежа);
- занятия по воспитанию звуковой культуры речи (обучение правильному звукопроизношению);
- занятия по обучению связной речи (беседы, все виды рассказывания),
- занятия по формированию способности к анализу речи (подготовка к обучению грамоте),
- занятия по ознакомлению с художественной литературой.

В зависимости от применения наглядного материала:

- занятия, на которых используются предметы реальной жизни, наблюдения явлений действительности (рассматривание предметов, наблюдения за животными и растениями, экскурсии);
- занятия с применением изобразительной наглядности: с игрушками (рассматривание, рассказывание по игрушкам), картинами (беседы, рассказывание, дидактические игры);
- занятия словесного характера, без опоры на наглядность (обобщающие беседы, художественное чтение и рассказывание, пересказ, словесные игры).

В зависимости от этапа обучения, т.е. в зависимости от того, формируется речевой навык (умение) впервые или закрепляется и автоматизируется. От этого зависит выбор методов и приемов обучения (на первоначальном этапе обучения рассказыванию используются

совместное рассказывание воспитателя с детьми, образец рассказа, на более поздних этапах – план рассказа, его обсуждение и др.).

Близка к этому классификация по дидактическим целям (по типу школьных уроков), предложенная А. М. Бородич:

- занятия по сообщению нового материала;
- занятия по закреплению знаний, умений и навыков;
- занятия по обобщению и систематизации знаний;
- итоговые, или учетно-проверочные, занятия;
- комбинированные занятия (смешанные, объединенные).

(СНОСКА: См: Бородин А. М. Методика развития речи детей. – М., 1981. – С 31).

Широкое распространение получили комплексные занятия. Комплексный подход к решению речевых задач, органическое сочетание разных задач развития речи и мышления на одном занятии являются важным фактором повышения результативности обучения. Комплексные занятия учитывают особенности овладения детьми языком как единой системой разнородных языковых единиц. Только взаимосвязь, взаимодействие разных задач приводят к правильному речевому воспитанию, к осознанию ребенком некоторых аспектов языка. Исследования, выполненные под руководством Ф. А. Сохина и О. С. Ушаковой, привели к переосмыслению их сущности и роли. Имеется в виду не простое сочетание отдельных задач, а их взаимосвязь, взаимодействие, взаимное проникновение на едином содержании. Принцип единого содержания является ведущим. «Важность этого принципа состоит в том, что внимание детей не отвлекается на новые персонажи и пособия, а на уже знакомых словах и понятиях проводятся грамматические, лексические, фонетические упражнения; отсюда и переход к построению связного высказывания становится для ребенка естественным и нетрудным» (Ушакова О. С. Развитие связной речи//Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду/Под ред. Ф. А. Сохина и О. С. Ушаковой. - М., 1987. С.23-24.)

Интегрируются такие виды работы, которые в конечном итоге направлены на развитие связной монологической речи. Центральное место на занятии отводится развитию монологической речи. Словарные, грамматические упражнения, работа по воспитанию звуковой культуры речи связаны с выполнением заданий на построение монологов разных типов. Объединение задач на комплексном занятии может осуществляться по-разному: связная речь, словарная работа, звуковая культура речи; связная речь, словарная работа, грамматический строй речи; связная речь, звуковая культура речи, грамматически правильная речь.

Пример занятия в старшей группе: 1) связная речь – придумывание сказки «Приключение зайца» по плану, предложенному воспитателем; 2) словарная работа и грамматика – подбор определений к слову заяц, активизация прилагательных и глаголов, упражнения на согласование прилагательных и существительных в роде; 3) звуковая культура речи – отработка четкого произношения звуков и слов, подбор слов, сходных по звучанию и ритму.

Комплексное решение речевых задач приводит к существенным сдвигам в речевом развитии детей. Методика, применяющаяся на таких занятиях, обеспечивает высокий и средний уровень речевого развития большинства обучающихся детей независимо от их индивидуальных способностей. У ребенка развивается поисковая активность в сфере языка и речи, формируется лингвистическое отношение к речи. Обучение стимулирует языковые игры, саморазвитие языковой способности, проявляющееся в речевом и словесном творчестве детей (См.: Арушанова А. Г., Юртайкина Т. М. Формы организованного обучения родному языку и развитие речи дошкольников//Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников/Под ред. А. М. Шахнаровича. – М., 1993.)

Занятия, посвященные решению одной задачи, тоже могут строиться комплексно, на одном содержании, но с использованием разных приемов обучения.

Например, занятие по обучению правильному произношению звука ш может включать: а) показ и объяснение артикуляции, б) упражнение в произношении изолированного звука, в) упражнение в связной речи – пересказ текста с часто встречающимся звуком ш, г) повторение потешки – упражнение на отработку дикции.

Положительную оценку в практике получили интегративные занятия, построенные по принципу объединения нескольких видов детской деятельности и разных средств речевого развития. Как правило, при этом используют разные виды искусства, самостоятельную речевую деятельность ребенка и интегрируют их по тематическому принципу. Например: 1) чтение рассказа о птицах, 2) коллективное рисование птиц и 3) рассказывание детей по рисункам.

По количеству участников можно выделить занятия фронтальные, со всей группой (подгруппой) и индивидуальные. Чем меньше дети, тем большее место должно отводиться индивидуальным и подгрупповым занятиям. Фронтальные занятия с их обязательностью, запрограммированностью, регламентированностью не адекватны задачам формирования речевого общения как субъект-субъектного взаимодействия. На начальных этапах обучения нужно использовать другие формы работы, обеспечивающие условия для непроизвольной двигательной и речевой активности детей (См.: Арушанова А. Г., Юртайкина Т. М. Формы организованного обучения родному языку и развитие речи дошкольников//Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников/Под ред. А. М. Шахнаровича. – М., 1993. – С.27.)

Занятия по развитию речи и обучению родному языку должны отвечать дидактическим требованиям, обоснованным в общей дидактике и предъявляемым и к занятиям по другим разделам программы детского сада. Рассмотрим эти требования:

1. *Тщательная предварительная подготовка к занятию.*

Прежде всего, важно определить его задачи, содержание и место в системе других занятий, связь с другими видами деятельности, методы и приемы обучения. Следует также продумать структуру и ход занятия, подготовить соответствующий наглядный и литературный материал.

Соответствие материала занятия возрастным возможностям умственного и речевого развития детей. Учебная речевая деятельность детей должна быть организована на достаточном уровне трудности. Обучение должно иметь развивающий характер. Иногда бывает трудно определить восприятие детьми намеченного материала. Поведение детей подсказывает воспитателю, как изменить заранее продуманный план с учетом их поведения и реакции.

Воспитательный характер занятия (принцип воспитывающего обучения). На занятиях решается комплекс задач умственного, нравственного, эстетического воспитания.

Воспитательное влияние на детей обеспечивается содержанием материала, характером организации обучения и взаимодействия воспитателя с детьми.

Эмоциональный характер занятий. Способность усваивать знания, овладевать навыками и умениями не может быть развита у маленьких детей путем принуждения.

Большое значение имеет их интерес к занятиям, который поддерживают и развивают путем занимательности, игр и игровых приемов, образности и красочности материала. Эмоциональный настрой на занятии обеспечивается также доверительными отношениями между воспитателем и детьми, психологическим комфортом детей в детском саду.

Структура занятия должна быть четкой. В ней обычно выделяют три части – вводную, основную и заключительную. Во вводной части устанавливаются связи с прошлым опытом, сообщается цель занятия, создаются соответствующие мотивы предстоящей деятельности с

учетом возраста. В основной части решаются главные задачи занятия, используются различные обучающие приемы, создаются условия для активной речевой деятельности детей. Заключительная часть должна быть краткой и эмоциональной. Ее цель закрепить и обобщить знания, полученные на занятии. Здесь используются художественное слово, слушание музыки, пение песен, хороводные и подвижные игры и др.

Распространенной ошибкой в практике являются обязательные и не всегда уместные, часто формальные оценки деятельности и поведения детей.

Оптимальное сочетание коллективного характера обучения с индивидуальным подходом к детям. Индивидуальный подход особенно нужен детям, у которых плохо развита речь, а также малообщительным, молчаливым или, наоборот, чрезмерно активным, несдержанным.

2. *Правильная организация занятий.*

Организация занятия должна отвечать всем гигиеническим и эстетическим требованиям, предъявляемым и к другим занятиям (освещенность, чистота воздуха, мебель по росту, расположение демонстрационного и раздаточного наглядного материала; эстетичность помещения, пособий). Важно обеспечить тишину, чтобы дети могли правильно слышать образцы речи воспитателя и речь друг друга.

Рекомендуются непринужденные формы организации детей, способствующие созданию доверительной атмосферы общения, при которых дети видят лица друг друга, находятся на близком расстоянии от воспитателя (в психологии отмечается значимость этих факторов для эффективности речевого общения).

Учет результатов занятия помогает контролировать ход обучения, усвоение детьми программы детского сада, обеспечивает установление обратной связи, позволяет намечать пути дальнейшей работы с детьми как на последующих занятиях, так и в других видах деятельности.

Связь занятия с последующей работой по развитию речи. Для выработки прочных навыков и умений необходимо закрепление и повторение материала на других занятиях, в играх, труде, в общении в быту.

Занятия в разных возрастных группах имеют свои особенности.

В младших группах дети еще не умеют заниматься в коллективе, не относят к себе речь, обращенную ко всей группе. Они не умеют слушать товарищей; сильным раздражителем, способным привлечь внимание детей, является речь педагога. В этих группах требуется широкое применение наглядности, эмоциональных приемов обучения, в основном игровых, сюрпризных моментов. Перед детьми не ставится учебной задачи (не сообщается – будем учиться, а воспитатель предлагает поиграть, посмотреть на картину, послушать сказку). Занятия носят подгрупповой и индивидуальный характер. Структура занятий проста. Первое время от детей не требуют индивидуальных ответов, на вопросы воспитателя отвечают те, кто захочет, все вместе.

В средней группе характер учебной деятельности несколько меняется. Дети начинают осознавать особенности своей речи, например особенности звукопроизношения. Усложняется содержание занятий. На занятиях становится возможным ставить учебную задачу («Будем учиться правильно произносить звук «з»). Повышаются требования к культуре речевого общения (говорить по очереди, по одному, а не хором, по возможности фразами). Появляются новые виды занятий: экскурсии, обучение рассказыванию, заучивание стихов. Длительность занятий увеличивается до 20 мин.

В старшей и подготовительной к школе группах повышается роль обязательных фронтальных занятий комплексного характера. Меняется характер занятий. Проводится больше занятий словесного характера: различные виды рассказывания, анализ звуковой структуры слова, состава предложений, специальные грамматические и лексические упражнения, словесные игры. Применение наглядности приобретает другие формы: все

больше используются картины – настенные и настольные, мелкие, раздаточные. Изменяется и роль воспитателя. Он и теперь руководит занятием, но способствует большей самостоятельности детской речи, реже использует речевой образец. Усложняется речевая активность детей: используются коллективные рассказы, пересказы с перестройкой текста, чтение в лицах и др. В подготовительной к школе группе занятия приближаются к урокам школьного типа. Длительность занятий составляет 30–35 мин. Вместе с тем не следует забывать, что это дети дошкольного возраста, поэтому надо избегать сухости, дидактизма.

Проведение занятий в смешанной по возрасту группе сложнее, поскольку одновременно решаются разные учебные задачи. Существуют следующие виды занятий: а) занятия, которые проводятся с каждой возрастной подгруппой отдельно и характеризуются типичными для того или иного возраста содержанием, методами и приемами обучения; б) занятия с частичным участием всех детей. В этом случае более младшие воспитанники приглашаются на занятие позже или раньше уходят с него. Например, на занятии с картиной все дети участвуют в ее рассматривании и беседе. На самые сложные вопросы отвечают старшие. Затем малыши уходят с занятия, а старшие рассказывают по картине; в) занятия с участием всех детей группы одновременно. Такие занятия проводят на интересном, эмоциональном материале. Это могут быть драматизация, чтение и рассказывание с наглядным материалом, диафильмы. Кроме того, возможны занятия с одновременным участием всех воспитанников на едином содержании, но с разными учебными задачами на основе учета речевых навыков и умений детей. Например, на занятии по картине с несложным сюжетом: младшие активны в рассматривании, средние составляют описание картины, старшие придумывают рассказ.

Воспитатель разновозрастной группы должен иметь точные данные о возрастном составе детей, хорошо знать уровень их речевого развития, чтобы правильно определить подгруппы и наметить задачи, содержание, методы и приемы обучения для каждой (Примеры занятий в разновозрастных группах см.: Гербова В. В. Занятия по развитию речи с детьми 4–6 лет. – М., 1987; Гербова В. В. Занятия по развитию речи с детьми 2–4 лет. – М., 1993.)

В начале 90-х гг. развернулась дискуссия, в ходе которой занятия как форма организованного обучения дошкольников подверглись острой критике. Отмечались следующие недостатки занятий: обучение на занятиях является главным объектом внимания воспитателя в ущерб другим видам деятельности; обучающие занятия не связаны с самостоятельной детской деятельностью; регламентированность занятий приводит к формальному общению воспитателя с детьми, снижению и подавлению детской активности; отношения воспитателя с детьми строятся на учебно-дисциплинарной основе, ребенок для педагога является объектом воздействия, а не равноправным партнером общения; фронтальные занятия не обеспечивают активности всех детей группы; на них используется школьная форма организации; обучение родному языку мало направлено на развитие коммуникативной деятельности; на многих занятиях отсутствует мотивация речи; преобладают репродуктивные методы обучения (на основе подражания образцу).

Некоторые авторы считают, что следует отказаться от специальных занятий по развитию речи, оставив их лишь в старшей и подготовительной к школе группах как занятия по подготовке к обучению грамоте. Задачи же речевого развития нужно решать на других занятиях, в процессе живого общения воспитателя с детьми (и совместной деятельности самих детей), рассказывания ребенка заинтересованному слушателю, а не на специальных занятиях по пересказу заданного текста, описанию предметов и т.д. (Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования. – М., 1991.)

С этой точкой зрения нельзя согласиться, она противоречит научным данным о роли и характере обучения родной речи. Не умаляя значения общения педагога с детьми, еще раз подчеркнем, что целый ряд речевых навыков и умений, составляющих основу языковой

способности, формируется только в условиях специального обучения: развитие смысловой стороны слова, усвоение антонимических, синонимических и полисемических отношений между словами, овладение умениями связной монологической речи и др. Кроме того, анализ недостатков организации и методики занятий говорит не о их нецелесообразности, а о необходимости их совершенствования, повышения уровня профессиональной подготовки воспитателя. Педагог детского сада должен овладеть методикой проведения занятий, соответствующей общедидактическим и методическим принципам, умением взаимодействовать с детьми с учетом характерной для них формы общения.

Развитие речи осуществляется также на занятиях по другим разделам программы детского сада. Это объясняется самой природой речевой деятельности. Родной язык выступает средством обучения природоведению, математике, музыке, изобразительной деятельности, физической культуре.

Художественная литература является важнейшим источником и средством развития всех сторон речи детей и уникальным средством воспитания. Она помогает почувствовать красоту родного языка, развивает образность речи. Развитие речи в процессе ознакомления с художественной литературой занимает большое место в общей системе работы с детьми. С другой стороны, воздействие художественной литературы на ребенка определяется не только содержанием и формой произведения, но и уровнем его речевого развития.

Изобразительное искусство, музыка, театр также используются в интересах речевого развития детей. Эмоциональное воздействие произведений искусства стимулирует усвоение языка, вызывает желание делиться впечатлениями. В методических исследованиях показаны возможности влияния музыки, изобразительного искусства на развитие речи. Подчеркивается значение словесной интерпретации произведений, словесных пояснений детям для развития образности и выразительности детской речи.

Таким образом, для развития речи используются разнообразные средства. Эффективность воздействия на детскую речь зависит от правильного выбора средств развития речи и их взаимосвязи. При этом определяющую роль играет учет уровня сформированности речевых навыков и умений детей, а также характера языкового материала, его содержания и степени близости детскому опыту.

Для усвоения разного материала требуется сочетание разных средств. Например, при усвоении лексического материала, близкого детям, связанного с повседневной жизнью, на первый план выдвигается непосредственное общение детей со взрослыми в бытовой деятельности. В ходе этого общения взрослые направляют процесс освоения детьми словаря. Навыки правильного употребления слов уточняются и закрепляются на немногочисленных занятиях, выполняющих одновременно функции проверки и контроля.

При усвоении материала, более отдаленного от детей или более сложного, ведущей является учебная деятельность на занятиях, целесообразно сочетающаяся с другими видами деятельности.

§ 5. Методы и приемы развития речи

Методика использует методы, разработанные в дидактике. (См.: Радина Е. И. Приемы обучения//Вопросы обучения в детском саду/Под ред. А. П. Усовой. – М., 1955; Основы дошкольной педагогики/Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. – М., 1980.)

Метод развития речи определяется как способ деятельности педагога и детей, обеспечивающий формирование речевых навыков и умений.

Методы и приемы можно охарактеризовать с разных точек зрения (в зависимости от используемых средств, характера познавательной и речевой деятельности детей, раздела речевой работы).

Общепринятой в методике (как и в дошкольной дидактике в целом) является классификация методов по используемым средствам: наглядность, слово или практическое действие. Выделяют три группы методов − наглядные, словесные и практические. Это деление весьма условно, поскольку между ними нет резкой границы. Наглядные методы сопровождаются словом, а в словесных используются наглядные приемы. Практические методы также связаны и со словом, и с наглядным материалом. Причисление одних методов и приемов к наглядным, других к словесным или практическим зависит от преобладания наглядности, слова или действий как источника и основы высказывания.

Наглядные методы используются в детском саду чаще. Применяются как непосредственные, так и опосредованные методы. К непосредственным относится метод наблюдения и его разновидности: экскурсии, осмотры помещения, рассматривание натуральных предметов. Эти методы направлены на накопление содержания речи и обеспечивают связь двух сигнальных систем.

Опосредованные методы основаны на применении изобразительной наглядности. Это рассматривание игрушек, картин, фотографий, описание картин и игрушек, рассказывание по игрушкам и картинам. Они используются для закрепления знаний, словаря, развития обобщающей функции слова, обучения связной речи. Опосредованные методы могут быть использованы также для ознакомления с объектами и явлениями, с которыми невозможно познакомиться непосредственно.

Словесные методы в детском саду применяются реже: это чтение и рассказывание художественных произведений, заучивание наизусть, пересказ, обобщающая беседа, рассказывание без опоры на наглядный материал. Во всех словесных методах используются наглядные приемы: показ предметов, игрушек, картин, рассматривание иллюстраций, поскольку возрастные особенности маленьких детей и природа самого слова требуют наглядности.

Практические методы направлены на применение речевых навыков и умений и их совершенствование. К практическим методам относятся различные дидактические игры, игры-драматизации, инсценировки, дидактические упражнения, пластические этюды, хороводные игры. Они используются для решения всех речевых задач.

Изложенная выше характеристика методов развития речи не вполне учитывает сущность самой речевой деятельности обучающихся. В школьной методике идут поиски путей активизации методов работы по развитию речи учащихся с учетом природы речи. Анализ способов речевого развития в детском саду с этих позиций также позволит осмыслить роль и место каждого метода в формировании языковой способности детей.

В зависимости от характера речевой деятельности детей можно условно выделить репродуктивные и продуктивные методы.

Репродуктивные методы основаны на воспроизведении речевого материала, готовых образцов. В детском саду они применяются, главным образом, в словарной работе, в работе по воспитанию звуковой культуры речи, меньше при формировании грамматических навыков и связной речи. К репродуктивным можно условно отнести методы наблюдения и его разновидности, рассматривание картин, чтение художественной литературы, пересказ, заучивание наизусть, игры-драматизации по содержанию литературных произведений, многие дидактические игры, т.е. все те методы, при которых дети осваивают слова и законы их сочетания, фразеологические обороты, некоторые грамматические явления, например управление многих слов, овладевают по подражанию звукопроизношением, пересказывают близко к тексту, копируют рассказ педагога.

Продуктивные методы предполагают построение детьми собственных связных высказываний, когда ребенок не просто воспроизводит известные ему языковые единицы, а выбирает и комбинирует их всякий раз по-новому, приспосабливаясь к ситуации общения. В этом и заключается творческий характер речевой деятельности. Отсюда очевидно, что

продуктивные методы используются при обучении связной речи. К ним можно отнести обобщающую беседу, рассказывание, пересказ с перестройкой текста, дидактические игры на развитие связной речи, метод моделирования, творческие задания.

Резкой границы между продуктивными и репродуктивными методами также нет. Элементы творчества есть в репродуктивных методах, а элементы репродукции – в продуктивных. Соотношение их колеблется. Например, если в словарном упражнении дети выбирают из своего словарного запаса наиболее подходящее слово для характеристики предмета, то по сравнению с тем же выбором слова из ряда заданных или повторением вслед за воспитателем при рассматривании и обследовании предметов первое задание носит более творческий характер. В самостоятельном рассказывании творческое начало и воспроизведение могут также проявляться по-разному в рассказах по образцу, плану, предложенной теме. Характеристика хорошо известных методов с точки зрения характера речевой деятельности позволит более осознанно использовать их в практике работы с детьми.

В зависимости от задачи развития речи выделяют методы словарной работы, методы воспитания звуковой культуры речи и др.

Методические приемы развития речи традиционно делятся на три основные группы: словесные, наглядные и игровые.

Широко применяются словесные приемы. К ним относятся речевой образец, повторное проговаривание, объяснение, указания, оценка детской речи, вопрос.

Речевой образец – правильная, предварительно продуманная речевая деятельность педагога, предназначенная для подражания детьми и их ориентировки. Образец должен быть доступным по содержанию и форме. Он произносится четко, громко и неторопливо. Поскольку образец дается для подражания, он предъявляется до начала речевой деятельности детей. Но иногда, особенно в старших группах, образец можно использовать и после речи детей, но при этом он будет служить не для подражания, а для сравнения и коррекции. Образец применяется для решения всех задач. Особенно большое значение он имеет в младших группах. Для того чтобы привлечь внимание детей к образцу, рекомендуется сопровождать его пояснениями, указаниями.

Повторное проговаривание – преднамеренное, многократное повторение одного и того же речевого элемента (звука, слова, фразы) с целью его запоминания. В практике используются разные варианты повторения: за педагогом, за другими детьми, совместное повторение воспитателя и детей, хоровое. Важно, чтобы повторение не носило принудительного, механического характера, а предлагалось детям в контексте интересной для них деятельности.

Объяснение – раскрытие сущности некоторых явлений или способов действия. Широко используется для раскрытия значений слов, для объяснения правил и действий в дидактических играх, а также в процессе наблюдений и обследования предметов.

Указания – разъяснение детям способа действия для достижения определенного результата. Выделяют указания обучающие, организационные и дисциплинирующие.

Оценка детской речи – мотивированное суждение о речевом высказывании ребенка, характеризующее качество выполнения речевой деятельности. Оценка должна иметь не просто констатирующий характер, но и обучающий. Оценка дается для того, чтобы все дети могли ориентироваться на нее в своих высказываниях. Оценка оказывает большое эмоциональное влияние на детей. Нужно учитывать индивидуальные и возрастные особенности, добиваться, чтобы оценка повышала речевую активность ребенка, интерес к речевой деятельности, организовывала его поведение. Для этого в оценке подчеркиваются прежде всего положительные качества речи, а речевые недочеты исправляются с помощью образца и других методических приемов.

Вопрос – словесное обращение, требующее ответа. Вопросы разделяются на основные и вспомогательные. Основные могут быть констатирующими (репродуктивные) – «кто? что? какой? какая? где? как? куда?» и поисковыми, требующими установления связей и отношений между явлениями – «почему? зачем? чем похожи?» Вспомогательные вопросы бывают наводящими и подсказывающими. Педагогу необходимо овладеть методически правильной постановкой вопросов. Они должны быть четкими, целенаправленными, выражать основную мысль. Необходимо правильно определять место логического ударения в вопросе, направлять внимание детей на слово, несущее основную смысловую нагрузку. Структура вопроса должна служить образцом вопросительной интонации, облегчать ребенку ответ. Вопросы используются во всех методах речевого развития детей: разговорах, беседах, дидактических играх, при обучении рассказыванию.

Наглядные приемы – показ иллюстративного материала, показ положения органов артикуляции при обучении правильному звукопроизношению.

Игровые приемы могут быть словесными и наглядными. Они возбуждают у ребенка интерес к деятельности, обогащают мотивы речи, создают положительный эмоциональный фон процесса обучения и тем самым повышают речевую активность детей и результативность занятий. Игровые приемы отвечают возрастным особенностям детей и поэтому занимают важное место на занятиях по родному языку в детском саду.

В дошкольной педагогике существуют и другие классификации приемов обучения. Так, в зависимости от их роли в процессе обучения выделяют прямые и косвенные приемы. Все выше названные словесные приемы можно назвать прямыми, а напоминание, реплика, замечание, подсказ, совет – косвенными.

В реальном педагогическом процессе приемы используются комплексно. Так, в обобщающей беседе могут быть использованы разного типа вопросы, показ предметов, игрушек, картин, игровые приемы, художественное слово, оценка, указания. Воспитатель пользуется разными приемами в зависимости от задачи, содержания занятия, уровня подготовленности детей, их возрастных и индивидуальных особенностей.

Своеобразие применения разных методов и приемов развития речи будет раскрыто в последующих главах.

Вопросы

1. Как в методике изменялось понимание цели и задач речевого развития детей?
2. На какой основе выделяются задачи развития речи детей?
3. Каковы особенности задач ознакомления с художественной литературой и подготовки к обучению грамоте? Как они связаны с задачами речевого развития детей.
4. Какие задачи развития речи являются ведущими в разных возрастных группах?
5. Что такое методические принципы обучения? Как они связаны с общедидактическими принципами? Каким образом методические принципы обучения определяют содержание, средства и методы развития речи? Приведите примеры.
6. Дайте определение программы развития речи.
7. Каковы научные основы программы развития речи дошкольников?
8. Почему основным средством речевого развития детей является общение?
9. При каких условиях общение становится средством, развивающим детскую речь?
10. Какую роль в развитии речи играет общение ребенка со сверстниками и детьми другого возраста по сравнению с общением со взрослыми?
11. Почему в дошкольном учреждении необходимо обучение речи на специальных занятиях?

12. В чем своеобразие и особенности занятий по развитию речи в разных возрастных группах?

13. Как проявляется взаимосвязь различных средств развития речи в целостном педагогическом процессе?

14. Почему необходима характеристика методов развития речи с точки зрения характера речевой деятельности детей? Почему нужны продуктивные методы?

Глава IV Методика развития словаря

§ 1. Понятие словарной работы и ее значение

В современной методике словарная работа рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка. Развитие словаря понимается как длительный процесс количественного накопления слов, освоения их социально закрепленных значений и формирование умения использовать их в конкретных условиях общения.

Слово обеспечивает содержание общения. Свободная устная (и письменная) речь опирается прежде всего на владение достаточным словарным запасом.

Для того чтобы раскрыть сущность и значение словарной работы с детьми, ее место в общей системе работы по развитию речи, обратимся к характеристике слова, его роли в языке и речи.

В современной научной литературе слово рассматривается как знак, обозначающий результат познания, мышления. В слове кодируется познавательный опыт. Язык как средство общения – это прежде всего язык слов. Словами называются конкретные предметы, отвлеченные понятия, выражаются чувства и отношения.

Лингвисты выделяют такие обязательные свойства слова, как фонетическая выраженность, грамматическое оформление, семантическая валентность, т.е. наличие значения и способность слова сочетаться с другими словами. Отсюда вытекает важный методический вывод о необходимости овладения словом в единстве его лексического, грамматического значений и языковой формы (звуковой, морфологической) на основе активного использования в речи.

Главной особенностью слова является единство его лексического и грамматического значений. Лексические значения – сгустки человеческих знаний об определенных сторонах действительности, без их усвоения невозможно овладение речью как средством общения и орудием мышления. Значение слова имеет сложное строение. Во-первых, в нем можно выделить предметную отнесенность, т.е. обозначение предмета, номинацию. В семантике слова различают и вторую сторону – систему абстракций и обобщений, которая скрывается за словом, систему связей и отношений, которая в нем выражается. Например, слово стол указывает на определенный предмет – стол, но вместе с тем выделяет существенный признак предмета – наличие настила от корня стил, постилать, настилать, а также обозначает столы любой формы, любого вида.

Соотношение наглядных образных компонентов слова с абстрактными, обобщающими в разных словах разное. Человек пользуется словами, выбирая одно из возможных значений. Реальное употребление слова всегда является процессом выбора нужного значения из целой системы всплывающих альтернатив (См.; Лурия А. Р. Речь и мышление. – Изд-во МГУ, 1969. – С. 22. 90)

С физиологической точки зрения слово является универсальным средством сигнализации, которое может заменить все возможные для человека раздражители. Усвоение слова есть образование временной нервной связи между ним и образом объекта реального мира. Эти

связи образуются в коре головного мозга по законам, открытым И. П. Павловым. Слово только тогда становится заменителем реального предмета, когда в его основе есть конкретные представления. Бывает, что, запомнив слово, ребенок не всегда соотносит его с действительностью. В этом случае нарушается связь между первой и второй сигнальными системами и искажаются его представления об окружающем мире. Физиологическая сущность слова, так же как и его лингвистические характеристики, обусловливают такой принцип в обучении языку и речи, как наглядность.

С психологической точки зрения значение есть обобщение, выражающее понятие. Значение слова есть «единство обобщения и общения, коммуникации и мышления». «Обобщение и значение слова суть синонимы». Именно в значении слова «завязан узел того единства, которое мы называем речевым мышлением» (Л. С. Выготский). Взгляд на слово как на «феномен мышления» определяет своеобразие и роль словарной работы с детьми. Она тесно связана с развитием познавательной деятельности, с накоплением представлений об окружающей жизни, с формированием элементов понятийного мышления.

Следует различать значение и смысл слова. Смысл – это содержание слова в речи, в определенном контексте. Слово в речи может приобретать различные смысловые и эмоционально-экспрессивные оттенки в зависимости от своего сочетания с другими (сравните, например, значение слова тяжелый в предложениях: Тяжелый груз; Особенно тяжелые испытания выпали на нашу долю в начале войны – С. Смирнов; За ним повсюду Всадник Медный тяжелой поступью скакал – А. Пушкин; Склонила тяжелую голову рожь – Я. Дягутите). Большая роль в изменении смысла слова в речи принадлежит также интонации, с которой оно произносится.

Слова в языке существуют не изолированно друг от друга. Они входят в единую лексическую систему. Каждая лексическая единица этой системы связана различными отношениями с другими единицами как по значению, так и по форме (синонимические, антонимические связи, тематические и лексико-семантические группы). Место слова определяется также его многозначностью, сочетаемостью с другими словами. При усвоении лексики эти связи начинают взаимодействовать. Вокруг каждого слова формируются смысловые (семантические) поля, или так называемые вербальные сети. Овладение словом одновременно является процессом его «обрастания» лексическими связями с другими словами. В результате дети осваивают и сами слова, и системные связи между ними.

Ребенок только тогда может освоить значение слова, когда оно будет употребляться в словосочетаниях, предложениях, связном высказывании. Поэтому формирование словаря должно проходить в тесной взаимосвязи с развитием связной речи детей. С одной стороны, в речи создаются условия для выбора наиболее подходящих по смыслу слов, для действительного освоения лексики языка, а с другой – точность и разнообразие словарного запаса является важнейшим условием развития самой связной речи.

Таким образом, для выяснения сущности словарной работы в детском саду очень важно подчеркнуть, что значение слова можно определить на основе установления трех сторон: 1) соотнесенности слова с предметом, 2) связи слова с определенным понятием, 3) соотнесенности слова с другими лексическими единицами внутри лексической системы языка (В. А. Звегинцев). Усвоить значение слова – значит овладеть всеми его сторонами.

Анализ природы слова и особенностей освоения детьми лексики позволяет выделить в словарной работе с дошкольниками два аспекта. Первый аспект заключается в освоении ребенком предметной отнесенности слов и их понятийного содержания. Он связан с развитием познавательной деятельности детей и осуществляется в логике предметных связей и отношений. В дошкольной методике развития речи этот аспект представлен прежде всего в работах Е. И. Тихеевой, М. М. Кониной, Л. А. Пеньевской, В. И. Логиновой, В. В. Гербовой, А. П. Иваненко, В. И. Яшиной.

Второй аспект заключается в усвоении слова как единицы лексической системы, его связей с другими лексическими единицами. Здесь особое значение приобретают ознакомление детей с многозначными словами, раскрытие их семантики, точное по смыслу использование антонимов, синонимов, многозначных слов, т.е. развитие смысловой стороны речи. Это направление в большей степени представлено в работах Ф. А. Сохина и его учеников (О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной и других). Оба эти аспекта взаимосвязаны между собой, и, безусловно, работа над смысловой стороной слова становится возможной лишь при усвоении детьми предметного, понятийного содержания слова.

Таким образом, словарная работа в детском саду направлена на создание лексической основы речи и занимает важное место в общей системе работы по речевому развитию детей. Вместе с тем она имеет большое значение для общего развития ребенка. Овладение словарем является важным условием умственного развития, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и прежде всего в значениях слов (А. Н. Леонтьев).

Усвоение словаря решает задачу накопления и уточнения представлений, формирования понятий, развития содержательной стороны мышления. Одновременно с этим происходит развитие операциональной стороны мышления, поскольку овладение лексическим значением происходит на основе операций анализа, синтеза, обобщения.

Бедность словаря мешает полноценному общению, а следовательно, и общему развитию ребенка. И напротив, богатство словаря является признаком хорошо развитой речи и показателем высокого уровня умственного развития.

Своевременное развитие словаря – один из важных факторов подготовки к школьному обучению. Дети, не владеющие достаточным лексическим запасом, испытывают большие трудности в обучении, не находя подходящих слов для выражения своих мыслей. Учителя отмечают, что ученики с богатым словарем лучше решают арифметические задачи, легче овладевают навыком чтения, грамматикой, активнее в умственной работе на уроках.

Проводя словарную работу, мы одновременно решаем задачи нравственного и эстетического воспитания. Через слово формируются нравственность, навыки поведения. В отечественной методике обучения русскому языку работа над словом рассматривается не только в узком, прагматическом аспекте (формирование речевых навыков). В ее традиции уроки родного языка – это уроки воспитания нравственности, гражданственности (К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский и другие). Большое значение имеет воспитательный потенциал лексики, помогающий выработать нравственные ориентиры.

Эмоциональное развитие дошкольников, понимание ребенком эмоционального состояния других людей также зависят от степени усвоения словесных обозначений эмоций, эмоциональных состояний и их внешнего выражения. Психологи считают, что перевод конкретно-чувственного понимания эмоциональных состояний на уровень осмысления возможен лишь при условии точной и полной их вербализации. Для диагностики и коррекции эмоционального развития детей наряду с другими параметрами эмоциональной характеристики важными являются уровень передачи эмоционального состояния (своего и чужого) в речевом плане, терминологическая оснащенность речи.

Особенность словарной работы в дошкольном учреждении состоит в том, что она связана со всей воспитательно-образовательной работой с детьми. Обогащение словарного запаса происходит в процессе ознакомления с окружающим миром, во всех видах детской деятельности, повседневной жизни, общении. Работа над словом уточняет представления ребенка, углубляет его чувства, организует социальный опыт. Все это имеет особое значение в дошкольном возрасте, поскольку именно здесь закладываются основы развития мышления и речи, происходит становление социальных контактов, формируется личность.

Таким образом, роль слова как важнейшей единицы языка и речи, его значение в психическом развитии ребенка определяют место словарной работы в общей системе работы по развитию речи детей в детском саду.

§ 2. Особенности развития словаря детей дошкольного возраста

Особенности развития детского словаря достаточно полно изучены в физиологии, психологии, психолингвистике.

В развитии словаря детей дошкольного возраста выделяют две стороны: количественный рост словарного запаса и его качественное развитие, т.е. овладение значениями слов.

Остановимся кратко на характеристике каждой из сторон.

Количественный рост словаря. Дошкольный возраст – период быстрого обогащения словаря. Его рост находится в зависимости от условий жизни и воспитания, поэтому в литературе данные о количестве слов дошкольников одного и того же возраста очень разнятся между собой. Первые осмысленные слова появляются у детей к концу первого года жизни. В современной отечественной методике нормой считается 10–12 слов к году. Развитие понимания речи в значительной мере опережает активный словарь. После полутора лет обогащение активного словаря происходит быстрыми темпами, и к концу второго года жизни он составляет 300 – 400 слов, а к трем годам может достигать 1500 слов. Огромный скачок в развитии словаря происходит не только и не столько за счет заимствования слов из речи взрослых, сколько за счет овладения способами образования слов. Развитие словаря осуществляется за счет слов, обозначающих предметы ближайшего окружения, действия с ними, а также отдельные их признаки. В последующие годы количество употребляемых слов также быстро возрастает, однако темпы этого прироста несколько замедляются. Третий год жизни – период наибольшего увеличения активного словарного запаса. К 4 годам количество слов доходит до 1900, в 5 лет – до 2000 – 2500, а в 6 – 7 лет до 3500 – 4000 слов. Индивидуальные различия в словаре наблюдаются и в эти возрастные периоды. По словам Д. Б. Эльконина, различия в словаре «более велики, чем в какой-либо другой сфере психического развития».

Особенно быстро увеличивается число существительных и глаголов, медленнее растет число используемых прилагательных. Это объясняется, во-первых, условиями воспитания (взрослые мало внимания обращают на знакомство детей с признаками и качествами предметов), во-вторых, характером имени прилагательного как наиболее абстрактной части речи.

Состав словаря отражает круг интересов и потребностей ребенка. Например, по данным австрийских психологов, записывавших на магнитофон разговоры детей друг с другом и со взрослыми, пятилетний ребенок произносит в среднем около 11 тыс. слов в день. Наиболее часто используемое слово – «я», затем следуют выражения «я хочу», «я буду», «я люблю».

В речи детей можно обнаружить слова, обозначающие разные сферы жизни. Так, в исследовании В. В. Гербовой (См.: Гербова В. В, Использование детьми третьего года жизни словарного запаса в повседневной жизни и деятельности//Ученые записки: МГЗПИ.-1970. - Вып. 31) установлены особенности содержания наиболее употребительных частей речи в словаре детей третьего года жизни. Среди существительных названия предметов обихода составляют 36%; названия объектов живой природы – 16,5%; названия средств передвижения – 15,9%. Среди других существительных наиболее употребительными являются названия явлений неживой природы, частей тела, строительных сооружений и др. Третью часть всех слов составляют глаголы.

Данные, которые приведены выше, свидетельствуют, что дети уже на третьем году жизни располагают довольно разнообразным словарем, обеспечивающим общение с окружающими.

Однако важно не само по себе количественное накопление словаря, а его качественное развитие – развитие значений слов, по словам Л. С. Выготского, представляющее «грандиозную сложность».

По мнению Н. Х. Швачкина, наиболее удачное объяснение смысловой природы детских слов дал А. А. Потебня, который считал, что значения первых слов у детей есть не действие, не предмет, а чувственный образ. Первые слова очень своеобразны. Для них характерен полисемантизм. Словом «пухоня» ребенок, бывший под наблюдением Потебни, называл кухарку и пироги, которые она ему подавала. Эти первые слова, в сущности, еще не являются словами. Настоящее слово рождается как обозначение предмета и связано непосредственно с жестом, который указывает на предмет.

Четкая предметная отнесенность возникает не с самых ранних этапов жизни ребенка и является продуктом развития. Уже с 10 – 11 мес., по данным Ф. И. Фрадкиной, ребенок начинает реагировать не только на звуковую сторону слова, но и на его содержание. Сначала слово ассоциируется для малыша только с конкретным единичным предметом (ребенку, который всегда играл только с белым мячом, дали два мяча – знакомый ему белый и незнакомый большой цветной мяч. В ответ на вопрос «Где мяч?» ребенок всегда показывал только на белый мяч). Постепенно с развитием способности обобщения оно начинает обозначать все предметы данной категории.

Путь развития обобщения у детей охарактеризовала М. М. Кольцова (См.: Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. – М., 1973. – С. 53 – 58, 61 - 67.)

По ее данным, сначала слово выступает для ребенка лишь как компонент сложного воздействия взрослого, как компонент целой ситуации, которая включает и жесты, и интонацию, и обстановку, в которой это слово сказано. Затем слово становится интегрирующим сигналом, проходя при этом ряд промежуточных ступеней: *первая степень обобщения* – слово замещает чувственный образ только одного предмета (кукла – только вот эта кукла). Слово несколько раз совпало с ощущениями отданной вещи, и между ними образовалась прочная связь. Эта степень обобщения доступна детям конца первого – начала второго года жизни; *вторая степень обобщения* – слово замещает чувственный образ ряда однородных предметов (кукла относится к любой кукле, независимо от ее размера, материала, из которого она сделана, и т.д.). Значение слова здесь шире. Эта степень обобщения может быть достигнута детьми к концу второго года жизни; *третья степень обобщения* – слово обозначает несколько групп предметов, имеющих общее назначение (игрушки, посуда и т. п.). Слово игрушки обобщает и кукол, и мячи, и кубики, и другие предназначенные для игры предметы. Сигнальное значение такого слова очень широко, но вместе с тем значительно удалено от конкретных образов предметов. Эта степень обобщения доступна детям в три – три с половиной года; *четвертая степень обобщения* – слово достигает высшей стадии интеграции. В слове как бы дан итог предыдущих уровней обобщения (слово вещь, например, содержит в себе обобщения, которые заключают в себе слова игрушки, посуда, мебель и др.). Сигнальное значение такого слова чрезвычайно широко, а связь его с конкретными предметами прослеживается с большим трудом. Такого уровня обобщения дети достигают лишь на пятом году жизни.

Для того чтобы ребенок усвоил слова первой и второй степени обобщения, необходимо совпадение во времени звучания слова, которое произносит взрослый, с восприятием малышом предмета или действия, которое оно обозначает. Причем чем меньше ребенок, тем большее количество таких совпадений требуется. Так, на первом году необходимо более 50 – 70 повторений, в то время как на втором году – не более 10. Большое значение имеют действия ребенка с называемым предметом. В исследовании М. М. Кольцовой убедительно доказано, что слово превращается в обобщающий сигнал при условии выработки большого количества двигательных условных связей.

К такому выводу ученые пришли на основе опыта, проведенного в двух группах детей в возрасте 1 г. – 1 г. 3 мес. В первой группе каждому ребенку в течение двух месяцев ежедневно 10 раз на пять секунд показывали незнакомый ему предмет – книгу и говорили: «Книга! Книга!» Дети каждый раз обращали взгляд и поворачивали голову в сторону книги. Эта реакция была повторена 500 раз.

С детьми второй группы в опытах применяли также одну книгу, но с ней дети производили действия: «Вот книга. Возьми книгу. Открой книгу!» и т. п. – всего 20 различных команд. В каждую входило слово книга, и каждая требовала двигательной реакции. Эти двигательные реакции повторялись лишь по 50 раз.

В контрольных испытаниях детям предъявляли различные предметы (кубики, куклы, игрушечная посуда) и несколько книг, разных по цвету обложки, толщине. Предлагалась инструкция: «Дай книгу!» Дети первой группы брали одну книгу, с которой имели дело в опытах. Когда их просили дать еще книгу, то они брали первый попавшийся предмет. Значит, слово книга не стало для них обобщающим сигналом.

Все дети второй группы выбирали из лежащих перед ними предметов сначала одну книгу, знакомую по опытам, а потом все другие. Слово приобрело для них обобщающее значение и стало относиться ко многим сходным предметам.

Результаты этого опыта имеют большое педагогическое значение. Они указывают, какой должна быть методика формирования словаря у детей первых лет жизни.

Для развития более высоких степеней обобщения требуется во время восприятия предметов называть их как конкретным, так и более общим по значению словом («Эта кукла – хорошая игрушка. Сколько у тебя игрушек – и кукла, и автомобильчик, и мячик!»).

После 4 – 5 лет дети, владеющие речью, относят новое слово уже не к одному, а ко многим предметам. Усваивая от взрослых готовые слова и оперируя ими, ребенок еще не осознает всего того смыслового содержания, которое они выражают. Детьми может быть усвоена предметная отнесенность слова, а система абстракций и обобщений, стоящая за ним, нет. Можно привести много примеров несовпадения значений слов в речи детей и взрослых.

В поэтической форме показала особенности детской речи А. Барто: «– Мне не хватает теплоты, – она сказала дочке. Дочь удивилась: – Мерзнешь ты и в летние денечки? – Ты не поймешь, еще мала, – вздохнула мать устало. А дочь кричит: – Я поняла! – и тащит одеяло».

Наблюдаются многочисленные факты ошибочного словоупотребления, переноса наименования с одного предмета на другой, сужения или, наоборот, расширения границ значений слов и их применения. Сужение или расширение значений слов детьми объясняется тем, что они не имеют достаточных знаний о тех предметах и явлениях, которые называются данными словами. Причем понимание и употребление слов детьми 3 – 5 лет зависит не только от степени обобщения, но и от того, насколько часто используют эти слова окружающие взрослые и как организована деятельность детей с соответствующими предметами (исследование А. Богатыревой). Наиболее правильно дети понимают и употребляют слова, обозначающие конкретные предметы, которыми они пользуются (кукла, барабан, лейка, щетка, игрушки, одежда).

В основе освоения значений слов лежит функциональный признак предмета. Вот почему при отсутствии слова дети часто прибегают к толкованиям с указанием на назначение предметов: футляр – «очечник», «очкуха»; лейка – «поливалка»; мебель – «спят там»; автомобиль – «чтобы ездить»; сиденье – «чтобы садиться» и т.д. И даже обобщающие слова, в звуковом образе которых закреплен общий функциональный признак предметов, дети усваивают раньше других, аналогичных по степени обобщения (игрушки – играть, одежда – одевать, обувь – обувать).

Наименее усвоенными оказываются слова, обозначающие более отдаленные от детей явления. Например, народ – «это на базаре. Все ходят, покупают»; неурядица – «это девочка,

у которой нарядного платья нет»; последователь – «по следу идет, охотник какой-то»; ракетница – «это тетенька на ракете летает».

Н. Х. Швачкин обратил внимание на следующие особенности понимания значений слов дошкольниками: прежде всего в восприятии дошкольника каждый предмет должен обладать свойственным ему названием. Поэтому ребенок ищет в значении слова буквальное отражение предмета или явления, к которым относится слово (5-летний Адик на собственный вопрос «Почему эти рабочие называются плотники?» ответил: «Они плотно забивают»).

Малыш ищет непосредственную связь между звучанием и значением слова, «бунтует» против немотивированного сочетания звуков в слове. Этим объясняется потребность дошкольника видоизменять звуковую форму слов: вместо сухарики – «кусарики», вместо милиционер – «улиционер». Ребенок как бы в самом звуке ищет значение слова.

В значение слова ребенок вкладывает живой, осязаемый образ (Коля в 4 г. палисадник назвал – «полсадик»).

Дошкольник имеет склонность придавать буквальный смысл словам, которые он произносит: летчика называет «самолетчик», летать, по его мнению, можно и на воздушном шаре, и на планере, а «самолетчик» летает только на самолете (См.: Швачкин Н. Х. Развитие речевых форм у младшего дошкольника//Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М.; Л., 1948. С.94-95.)

Переносные значения слов усваиваются детьми не сразу. Сначала происходит усвоение основного значения. Всякое употребление слов в переносном значении вызывает удивление и несогласие детей (услышав выражение «он с петухами спать ложится», ребенок возражает: «Нет, они заклюют»).

Значения детских слов динамичны. Л. С. Выготский обращал внимание на то, что одно и то же слово при тождестве отнесенности к предметам и явлениям окружающего мира «значит» для ребенка разного возраста и разного уровня развития разное. Он показал, что на разных этапах за значением слова стоят различные формы обобщения. Если на ранних этапах развития ребенка в значениях слов преобладают эмоционально-образные компоненты, то постепенно с возрастом увеличивается роль компонентов логических. У ребенка в 3 – 5 лет центральное место занимает процесс овладения четкой предметной отнесенностью слов и их конкретными значениями, а в 5 – 6 лет – системой так называемых житейских понятий, но в которых по-прежнему доминируют эмоционально-образные, наглядные связи.

Таким образом, в своей конкретно-отнесенной форме значение слова возникает раньше понятия и является предпосылкой его становления. Понятие, обозначенное словом, будучи обобщенным образом действительности, растет, ширится, углубляется по мере развития ребенка, по мере того как расширяется и становится разнообразнее сфера его деятельности, увеличивается круг людей и предметов, с которыми он вступает в общение. В ходе своего развития речь ребенка перестает быть зависимой от чувственной ситуации.

К старшему дошкольному возрасту дети овладевают лексикой и другими компонентами языка настолько, что усваиваемый язык действительно становится родным. Здесь должно «заканчиваться, в основном, формирование ядра словаря». Вместе с тем «семантическое и, частично, грамматическое развитие остаются еще далеко не завершенными» (Захарова А. В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи. – Новосибирск, 1975. – С.3–5.)

Уточнение смыслового содержания слов к 6 – 7 годам еще только набирает силу. Это связано с усвоением новых знаний о мире и с зарождением эстетического отношения к слову и речи в целом. Сначала дети неосознанно используют метафоры в своей речи. (Ребенок смотрит, как готовят пюре: «Почему картошку долбишь ? Почему ты расталкиваешь картошку? Я видел: ты ее сейчас толкала!»). В старшем дошкольном возрасте наблюдаются случаи осознанного употребления метафор («Какие большие виноградины! Прямо

воздушные шары!» (Харченко В. К. Семантика слова в детской речи: проблемы и наблюдения//Детская речь как предмет лингвистического изучения/Под ред. С. Н. Цейтлин, - Л., 1987.)

Словарь дошкольников активно обогащается за счет слов, «придуманных» ими («красавлюсъ», «намакаронился», «мазелин»). Словотворчество составляет важнейшую особенность детской речи. Факты, собранные психологами, педагогами, лингвистами, свидетельствуют о том, что период от двух до пяти отличается активным словотворчеством детей. Причем новые слова построены по законам языка на основе подражания тем формам, которые они слышат от окружающих взрослых. Словотворчество является показателем освоения морфологических элементов языка, с которыми связано количественное накопление слов и развитие их значений.

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

§ 3. Задачи и содержание словарной работы в детском саду

В отечественной методике развития речи задачи словарной работы в детском саду были определены в трудах Е. И. Тихеевой, О. И. Соловьевой, М. М. Кониной и уточнены в последующие годы.

Сегодня принято выделять четыре основные задачи: Во-первых, обогащение словаря новыми словами, усвоение детьми ранее неизвестных слов, а также новых значений ряда слов, уже имеющихся в их лексиконе. Обогащение словаря происходит, в первую очередь, за счет общеупотребительной лексики (названия предметов, признаков и качеств, действий, процессов и др.).

Во-вторых, закрепление и уточнение словаря.

Эта задача обусловлена тем, что у детей слово не всегда связано с представлением о предмете. Они часто не знают точного наименования предметов. Поэтому сюда входят углубление понимания уже известных слов, наполнение их конкретным содержанием, на основе точного соотнесения с объектами реального мира, дальнейшего овладения обобщением, которое в них выражено, развитие умения пользоваться общеупотребительными словами.

В-третьих, активизация словаря.

Усваиваемые детьми слова делятся на две категории: пассивный словарь (слова, которые ребенок понимает, связывает с определенными представлениями, но не употребляет) и активный словарь (слова, которые ребенок не только понимает, но активно, сознательно при всяком подходящем случае употребляет в речи). В работе с детьми важно, чтобы новое слово вошло в активный словарь. Это происходит только в том случае, если оно будет закреплено и воспроизведено ими в речи. Ребенок должен не только слышать речь воспитателя, но и воспроизводить ее много раз, так как при восприятии участвует, в основном, только слуховой анализатор, а в говорении – еще и мускульно-двигательный и кинестетический анализаторы.

Новое слово должно войти в словарь в сочетании с другими словами, чтобы дети привыкли употреблять их в нужных случаях. Например, дети свободно говорят строфы К. Чуковского: «Да здравствует мыло душистое!» – но редкий ребенок, нюхая розу, скажет: «Какой душистый цветок» или, трогая пушистую шапочку: «Какая пушистая шапочка!» В первом случае он скажет, что цветок хорошо пахнет, во втором – что шапочка мягкая.

Следует обращать внимание на уточнение значения слов на основе противопоставления антонимов и сопоставления слов, близких по значению, а также на усвоение оттенков

значений слов, на развитие гибкости словаря, на употребление слов в связной речи, в речевой практике.

В-четвертых, устранение из речи детей нелитературных слов (диалектные, просторечные, жаргонные). Это особенно необходимо, когда дети находятся в условиях неблагополучной языковой среды.

Все рассмотренные выше задачи взаимосвязаны и решаются на практическом уровне, без употребления соответствующей терминологии.

Содержание словарной работы в дошкольном возрасте прежде всего определяется тем, что здесь первоначально складывается словарный запас, обозначающий элементы присваиваемой ребенком культуры – материальной, интеллектуальной, соционормативной.

Освоение социального опыта происходит в процессе всей жизнедеятельности ребенка. Поэтому словарная работа связана со всей воспитательной работой дошкольного учреждения. Ее содержание определяется на основе анализа общей программы развития и воспитания детей: это лексика, необходимая ребенку для общения, удовлетворения своих потребностей, ориентировки в окружающем, познания мира, развития и совершенствования разных видов деятельности. С этой точки зрения в содержании словарной работы выделяются слова, обозначающие материальную культуру, природу, человека, его деятельность, способы деятельности, слова, выражающие эмоционально-ценностное отношение к действительности.

Прежде всего дети усваивают

· бытовой словарь: названия частей тела, лица; названия игрушек, посуды, мебели, одежды, предметов туалета, пищи, помещений;

· природоведческий словарь: названия явлений неживой природы, растений, животных;

· обществоведческий словарь: слова, обозначающие явления общественной жизни (труд людей, родная страна, национальные праздники, армия и др.);

· эмоционально-оценочную лексику: слова, обозначающие эмоции, переживания, чувства (смелый, честный, радостный), качественную оценку предметов (хороший, плохой, прекрасный), слова, эмоциональная значимость которых создается при помощи словообразовательных средств (голубушка, голосок), образования синонимов (пришли – приплелись, засмеялись – захихикали); с помощью фразеологических сочетаний (бежать сломя голову); слова, в собственно лексическом значении которых содержится оценка определяемых им явлений (ветхий – очень старый) (См.: Шмелев Д. И. Очерки по семасиологии русского языка. – М., 1964.);

· лексику, обозначающую время, пространство, количество.

В активном словаре детей должны быть не только названия предметов, но и названия действий, состояний, признаков (цвет, форма, величина, вкус), свойств и качеств; слова, выражающие видовые (названия отдельных предметов), родовые (фрукты, посуда, игрушки, транспорт и др.) и отвлеченные обобщенные понятия (добро, зло, красота и др.). Освоение таких слов должно опираться на формирование знаний понятийного характера, отражающих существенные признаки предметов и явлений. В грамматическом отношении это слова – существительные, глаголы, прилагательные, наречия.

На протяжении дошкольного детства в разных возрастных группах содержание словарной работы усложняется в нескольких направлениях. В. И. Логинова выделила три таких направления: расширение словаря на основе ознакомления с постепенно увеличивающимся кругом предметов и явлений; усвоение слов на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира; введение слов, обозначающих элементарные понятия на основе различения и обобщения предметов по существенным признакам.

Особо следует отметить, что в детском саду словарная работа проводится прежде всего в ономасиологическом аспекте (обращается внимание на названия объектов – Как называется это?). Кроме того, следует выделить также работу над смысловой стороной речи, над семантикой слова, т.е. семасиологический аспект (обращается внимание на само слово – Что значит это слово?). Необходимо развивать у детей желание узнавать, что означает слово, учить замечать незнакомые слова в чужой речи, развивать ориентировку в сочетаемости слов.

Дети учатся не только соотносить слова по смыслу, но и объяснять их, давать толкование слов и словосочетаний.

Конкретный объем словаря определяется на основе анализа программы ознакомления детей с окружающей жизнью, физической культуры, экологического и музыкального воспитания, изобразительной деятельности, математического развития, игр и развлечений, приобщения к книжной культуре и др.

В программах детского сада не дается указаний относительно объема лексики, лишь в качестве примеров приводятся некоторые слова. Отсутствие определенного словаря, подлежащего усвоению детьми, приводит к эпизодичности и стихийности словарной работы, ее планирования и проведения. Учитывая потребности практики, в ряде исследований предпринята попытка создания примерных словарей-минимумов для детей разных возрастных групп. Словники-перечни составляются на основе анализа содержания раздела, установления межпредметных и межтематических связей (Ю. С. Ляховская, Н. П. Савельева, А. П. Иваненко, В. И. Яшина, Н. П. Иванова).

При отборе слов учитываются следующие критерии: коммуникативная целесообразность введения слова в словарь детей; необходимость слова для усвоения содержания представлений, рекомендованных программой детского сада; частота употребления слова в речи взрослых, с которыми общаются дети; отнесенность слова к общеупотребительной лексике, его доступность детям по лексическим, фонетическим и

грамматическим особенностям, т.е. по степени обобщения, трудности произношения, сложности грамматических форм; учет уровня овладения лексикой родного языка детьми данной группы; значимость слова для решения воспитательных задач; значимость слова для понимания детьми данного возраста смысла художественных произведений; отбор слов, относящихся к разным частям речи (существительные, прилагательные, наречия). Распределение лексики по частям речи нацеливает педагога на работу со всеми лексическими категориями.

В качестве примера приведем ориентировочные словари-минимумы для детей по разным темам для разных возрастных групп.

Тема «Труд водителей транспорта» (средняя группа). Словарь выделен на основе анализа понятия «труд» и содержания системных знаний детей этого возраста о труде людей.

Слова, обозначающие трудящегося человека: водитель, шофер.

Слова, обозначающие качества, признаки предметов: автобусный, блестящий, большой, быстрый, грязный, деревянный, длинный, жесткий, круглый, красивый, маленький, металлический, мягкий, новый, пассажирский, пластмассовый, прямой, просторный, светлый, стеклянный, резиновый, ровный, теплый, трамвайный, троллейбусный, тяжелый, удобный, узкий, чистый, широкий.

Слова, связанные с понятием «транспорт»: автобус, автомобиль, асфальт, багажник, бензин, билет, вагон, гараж, груз, грузовик, дорога, дуга (трамвая), дверь, «дворники», кнопка, кабина, колесо, крыша, кузов, машина, мотор, мостовая, номер, окно, пассажир, подфарник, педаль, пешеход, провод, остановка, рельсы, ручка, рычаг, самосвал, светофор, сиденье, такси, трамвай, транспорт, фары, шоссе, штанги (троллейбуса), шина.

Слова, обозначающие действия: водить, возить, входить, выходить, включать, выезжать, гудеть, заводить, закрывать, заправлять, зацеплять, ездить, наливать, объявлять, открывать, останавливать, освещать, перевозить, подъезжать, покупать, предупреждать, продавать, ремонтировать, садиться, сваливать, смотреть, тормозить, сигналить, управлять, ухаживать, чистить.

Слова, способствующие углублению положительного отношения к трудящемуся человеку: вежливый, внимательный, заботливый, старательный; аккуратно, быстро, дружно, старательно, хорошо.

Тема «Части тела» (старшая группа) (исследование Ю. С. Ляховской)

Слова, обозначающие предметы: лицо, глаза, лоб, брови, веки, ресницы, переносица, ноздри, зубы, затылок, волосы, названия пальцев, ногти.

Слова, обозначающие признаки: круглый, бледный, румяный, высокий, голубой, карий, светлый, темный, блестящий, левый, правый, верхний, нижний, пушистый, коренной, постоянный, передний.

Слова, обозначающие действия: поворачивать, качать, морщить, моргать, хмуриться, опустить, расчесывать, заплетать, стричь.

Для организации целенаправленной и систематической работы над смысловой стороной слова целесообразно наметить перечень синонимических рядов, антонимов, многозначных слов.

Словарь синонимов для младшей и средней групп:

Дети – малыши, ребята, детвора.

Дом – избушка, хатка.

Грустный – печальный, невеселый, нерадостный.

Бежать – мчаться, нестись, пуститься без оглядки.

Веселиться – радоваться, улыбаться, смеяться, хохотать.

Идти – шагать, топать, брести, идти еле-еле.

Плакать – реветь, рыдать, заливаться слезами.

В старших группах к ним могут быть добавлены слова:

Друг – товарищ, дружок, приятель.

Работа – труд, занятие, дело.

Ветер – буря, ураган.

Ненастный – пасмурный, хмурый, непогожий.

Убегать – мчаться, удирать, нестись что есть мочи и др.

Примерный перечень антонимов (для старших групп):

День – ночь, свет – темнота, радость – печаль, чистота – грязь, вход – выход, жара – холод, друг – враг, правда – ложь, труд– безделье, труженик – лодырь, восход – закат, веселье – скука, радость – горе, тишина – шум, смех – плач, начало – конец и др.

Вставать – ложиться, поднимать – опускать, строить – разрушать, зажигать – тушить, шагать – стоять, разрешать – запрещать, помогать – мешать, смеяться – плакать, улыбаться – хмуриться, хвалить – ругать, любить – ненавидеть, радоваться – печалиться, веселиться – скучать, говорить – молчать, засыпать – просыпаться, здороваться – прощаться, кричать – шептать, начинать – заканчивать.

Высокий – низкий, широкий – узкий, глубокий – мелкий, толстый – тонкий, мягкий – твердый, сладкий – горький, громкий – тихий, холодный – горячий, радостный – печальный, добрый – злой, веселый – грустный, здоровый – больной, смелый – трусливый, нежный –

грубый, быстро – медленно, громко – тихо, чисто – грязно, можно – нельзя, вместе – по одному (Приведенные выше словари синонимов и антонимов составлены и апробированы Н. П. Ивановой.

§ 4. Общие вопросы методики словарной работы

Словарная работа в каждой группе проводится на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей словаря, психического развития в целом, а также текущих воспитательных задач. Однако есть методические вопросы, важные для всех возрастных групп.

Прежде всего это вопрос о принципах словарной работы, которые определяют ее характер, содержание, формы организации, методы и приемы. К таким принципам относятся: единство развития словаря с развитием восприятия, представлений, мышления; опора на активное и действенное познание окружающего мира; связь содержания словарной работы с постепенно развивающимися возможностями познания окружающего мира, мыслительной деятельностью детей; использование наглядности как основы для организации познавательной и речевой активности; решение всех задач словарной работы во взаимосвязи между собой и с формированием грамматической и фонетической сторон речи, с развитием связной речи; семантизация лексики (раскрытие значений новых слов, уточнение и расширение значений уже известных слов в определенном контексте, через сопоставление, подбор синонимов, словотолкование) (Е. И. Тихеева, М. М. Конина, В. И. Логинова, А. М. Бородич и другие).

Следующий общий вопрос для всех возрастных групп – это методы и приемы словарной работы.

Можно выделить две группы методов: методы накопления содержания детской речи (методы ознакомления с окружающим миром и обогащения словаря) и методы, направленные на закрепление и активизацию словаря, развитие его смысловой стороны.

Первая группа включает методы: а) непосредственного ознакомления с окружающим и обогащения словаря: рассматривание и обследование предметов, наблюдение, осмотры помещения детского сада, целевые прогулки и экскурсии; б) опосредованного ознакомления с окружающим и обогащения словаря: рассматривание картин с малознакомым содержанием, чтение художественных произведений, показ диа-, кинои видеофильмов, просмотр телепередач.

Метод наблюдения достаточно полно характеризуется в курсе «Дошкольная педагогика». Поэтому не будем здесь останавливаться подробно на его характеристике. Напомним лишь требования к использованию методов непосредственного наблюдения в интересах развития словаря.

Е. И. Тихеева сформулировала следующие требования к проведению экскурсий и осмотров (См.: Тихеева Е. И. Развитие речи детей. - М., 1981. С.41-42. 108)

Осмотры должны быть интересны детям. Заинтересованность детей ведет к точности наблюдения и глубине восприятия.

Во время наблюдения не следует перегружать внимание детей деталями, многочисленными подробностями. Это отвлекает ребенка от главного и быстро утомляет. Один и тот же предмет или явление могут быть объектом наблюдений детей разного возраста, но методы работы должны быть различны.

Обеспечивать детям во время наблюдения активность восприятия: воспитатель задает вопросы, дети отвечают и сами о чем-то спрашивают, им разрешается не только посмотреть вещь, но и потрогать, подержать, поиграть с ней.

«В интересах максимального использования экскурсии в целях развития речи детей необходимо заранее установить те речевые формы (точная номенклатура и т. п.), которые будут закрепляться или предлагаться впервые» (подчеркнуто авторами учебного пособия).

Количество наблюдений и экскурсий «должно быть педагогически обоснованно и находиться в соответствии с числом других занятий».

Эти требования педагогически оправданны, они опираются на знание закономерностей развития ребенка, проверены многолетней практикой и, безусловно, не потеряли своего значения.

К методам непосредственного ознакомления с окружающим относятся также рассматривание предметов, наблюдения за животными, деятельностью взрослых. Они проводятся во всех группах и имеют целью уточнить и углубить знания о предметах, с которыми ребенок часто соприкасается в своей жизни (посуда, одежда, мебель, орудия труда, школьные принадлежности). Дети учатся последовательно наблюдать, выделять существенные признаки предметов. При этом широко используются обследование, приемы сравнения, позволяющие выделять различие и сходство между предметами, обобщать, классифицировать. На этой основе ребенок постепенно осваивает слова разной степени обобщения, выражающие видовые и родовые понятия, относящиеся к разным частям речи.

Что касается наблюдений за деятельностью взрослых, то перечень объектов для этого определен программой и диктуется окружением детей, а их организация отвечает общим рассмотренным выше требованиям.

Еще раз подчеркнем, что при определении программного содержания наблюдений, экскурсий задачи развития речи входят в состав образовательных задач. Воспитатель четко намечает те слова, которые подлежат усвоению детьми и будут предметом особого внимания.

Важнейшим методическим вопросом является сочетание непосредственного восприятия объектов, слова педагога и речи самих детей. Характер этого сочетания зависит от новизны или повторности материала. Если дети впервые знакомятся с какими-то явлениями, то здесь требуется почти полное совпадение во времени восприятия предметов, действий и слов, их обозначающих. В случае повторного наблюдения целесообразно вначале предложить самим детям вспомнить соответствующее слово, а затем воспитателю уточнить его. Можно использовать также подсказ начала слова. Этот прием стимулирует умственную деятельность детей, положительно влияет на припоминание, выбор нужного слова.

Речевой образец (называние) педагога имеет особое значение. Новые слова должны произноситься четко, внятно. Используются специальные приемы привлечения внимания детей к слову, к наименованию: интонационное выделение слова, несколько усиленное его артикулирование, повторное проговаривание слов и словосочетаний детьми. С точки зрения физиологии и психологии роль этих приемов вызвана необходимостью запоминания слова, сохранения в памяти его звукового образа, образования кинестетических ощущений, возникающих при его многократном произнесении.

Очень важно варьировать методику повторений. Психологи справедливо критикуют существующую методику развития речи за то, что многие упражнения состоят из механического повторения какого-либо слова в целях формирования речевого навыка (весьма распространен прием «И ты скажи, и ты»). Такое повторение снимает коммуникативную функцию речи, в результате чего речь становится искусственной и бесцельной. С учетом этого можно рекомендовать повторение как: буквальное индивидуальное и хоровое воспроизведение образца («Послушайте, как я скажу слово – аквариум. Теперь вы скажите»); совместное произнесение слова педагогом и детьми (сопряженная речь); игровое повторение «Кто лучше скажет»; ответы на вопросы («А ты как думаешь, как надо сказать?»).

Речевой образец воспитатель часто сопровождает пояснением слов, толкованием их смысла. Бытует мнение, что данные приемы следует применять, главным образом, в старших группах. Однако с этим нельзя согласиться. Опыт работы с детьми и специальные исследования свидетельствуют о возможности и целесообразности пояснений и толкований слов детям младшего и среднего дошкольного возраста. При пояснении значений слов прежде всего обращают внимание ребенка на функции предметов; при объяснении этимологии мотивированных названий также подчеркивают функцию предмета (самосвал – грузовой автомобиль, который сам сваливает, сгружает; пешеходы – люди, которые пешком ходят, и т. п.).

Среди методов опосредованного ознакомления с окружающим и обогащения словаря большое место занимает показ картин с малознакомым содержанием. Картина в данном случае дает детям знания о тех объектах, которые они не могут наблюдать непосредственно (о диких животных, о жизни народов в нашей стране и за рубежом, об отдельных видах труда, о технике и средствах передвижения и др.). С физиологической точки зрения картина обеспечивает связь второй сигнальной системы с первой, быстрое усвоение слов. На роль картинки в развитии словаря обращал внимание еще К. Д. Ушинский. Он писал: «Учите ребенка каким-нибудь пяти неизвестным ему словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними; но свяжите с картинками по двадцать таких слов – и ребенок усвоит их на лету» (Ушинский К. Д. Родное слово: Кн. для учащих//Собр. соч. – М., 1948. -Т.6. С.267-268.)

1. Картинка направляет, по мнению Ушинского, процесс формирования дара слова: «она поправляет ложный эпитет, приводит в порядок нестройную фразу, указывает на пропуск какой-нибудь части; словом, выполняет на деле легко то, что учителю на словах выполнить чрезвычайно трудно» (Ушинский К. Д. Родное слово: Кн. для учащих//Собр. соч. – М., 1948. -Т.6. С.267-268.)

2. Таким образом, картина несет ребенку вместе с представлением и слово, ее рассматривание сопровождается речевым образцом, пояснениями и рассказом воспитателя, чтением стихов, загадыванием и отгадыванием загадок, объяснением и толкованием новых слов, сопоставлением их с уже известными, постановкой вопросов, многократным проговариванием слов детьми в разном контексте.

При выборе картин в целях обогащения представлений, понятий и развития речи должна соблюдаться строгая постепенность, переход от доступных, простых сюжетов к более сложным. В этих случаях картина предоставляет простор для расширения кругозора и для увеличения запаса слов. В детском саду используются все виды специально созданных для детского сада дидактических картин (серии «Дикие животные», «Домашние животные», «Кем быть», «Времена года»), а также репродукции картин известных художников (А. К. Саврасова, И. И. Шишкина, И. И. Левитана и других). Важно точно определить объем знаний и соответствующего словаря, наметить основные методические приемы (вопросы, пояснения, привлечение художественного слова, обобщение ответов детей).

Одним из средств обогащения словарного запаса детей наряду с речью окружающих взрослых является художественная литература. Словарная работа выступает как важнейшее звено в работе над текстом. Качество восприятия текста находится в прямой зависимости от понимания языковых средств, особенно значений слов. В связи с этим работа над лексическим значением слов углубляет понимание замысла автора. В программном содержании наряду с воспитательными задачами целесообразно также определять и объем, и характер работы над словом. Это может быть не только лексика, использованная автором, но и словарь, необходимый для характеристики героев, их поступков. Причем эффект усвоения слова может быть усилен, если в дальнейшей работе оно будет использовано в разных видах речевой деятельности детей. Например, чтение фрагментов из книги З. Воскресенской «Сердце матери» было связано с работой над такими словами и словосочетаниями, как

трудолюбивая, заботливая, ласковые и добрые руки, верное и чуткое сердце, неравнодушный.

Особую роль литературное произведение выполняет в обогащении речи образными словами и выражениями: «поет зима, аукает», «чародейкою зимою околдован, лес стоит», «заколдован невидимкой, дремлет лес под сказку сна».

В связи с чтением и рассказыванием могут использоваться следующие приемы работы над словом: накопление содержания речи в предварительной работе, обогащение знаний об окружающем с целью подготовки детей к восприятию произведения; акцентирование внимания на словах, несущих основную смысловую нагрузку; лексический анализ языка художественных произведений (выявление значений незнакомых слов и выражений, уточнение оттенков значений слов, употребляемых в переносном смысле, анализ изобразительных средств языка текста); объяснение педагогом значений слов; проговаривание слов детьми; замена авторских слов словами, близкими по значению; подбор слов для характеристики героев; употребление слов в разном контексте в связи с беседой по содержанию произведения.

Прекрасным средством развития мышления и образной речи являются пословицы, поговорки, загадки, прибаутки, которые К. Д. Ушинский назвал лучшим средством «привести дитя к живому источнику народного языка». С ними можно связать много полезных для ребенка объяснений.

Вторая группа методов словарной работы используется для закрепления и активизации словаря: рассматривание игрушек, рассматривание картин с хорошо знакомым содержанием, дидактические игры, чтение художественных произведений, дидактические (словарные) упражнения.

Рассматривание игрушек как метод уточнения, закрепления и активизации словаря используется во всех возрастных группах. Игрушки предоставляют многократные возможности для закрепления представлений, которые дети опытным путем добыли в жизни, и для обусловленных этими представлениями словесных форм (Е. И. Тихеева). Содержание и подбор игрушек для каждой группы определяются возрастными особенностями детей и задачами речевой работы. Для развития словаря используются различные категории игрушек: люди (фигурки детей, взрослых), жилища людей и их окружение, средства передвижения, животные, птицы, овощи, фрукты, грибы, орудия труда. Особое значение имеет предложенная Е. И. Тихеевой дидактически оборудованная кукла (платье, белье и обувь, постель, посуда, мебель, орудия труда), которая является средством закрепления и активизации бытового словаря в организованных играх и занятиях.

В методике обращается внимание на разницу в двух методах: методе рассматривания игрушек и методе дидактических игр с ними (О.И. Соловьева, А. М. Бородич и другие). При рассматривании игрушек применяются игровые приемы, игровые действия, но нет строгих правил. Дидактическая игра имеет другую структуру (игровую задачу, игровые правила, игровые действия). Однако в практике часто эти два метода объединяются, причем первый предшествует второму.

Сначала дети рассматривают кукол, а затем играют в игру «Кукла Катя встречает гостей»; или в первой части занятия они рассматривают овощи и фрукты, а во второй – играют в «Чудесный мешочек»; рассматривание орудий труда может предшествовать дидактической игре «Кому что нужно для работы» и др. Рассматривание игрушек сопровождается беседой, в которой дети рассказывают об устройстве игрушек, их деталях, возможных играх с ними. Это позволяет включать усвоенные слова в связную речь, употреблять их в сочетании с другими словами.

Рассматривание картин направлено на уточнение детских представлений и словаря и всегда сопровождается беседой, активизирующей накопленный ранее словарь. Словарная работа при этом тесно связана с развитием диалогической речи. Воспитатель своими вопросами

побуждает детей использовать определенные (заранее им отобранные) слова и словосочетания. Вопрос является основным приемом работы над словом. (Типы вопросов рассматриваются в теме «Развитие связной речи».)

Дидактические игры – широко распространенный метод словарной работы. Словарные игры проводятся с игрушками, предметами, картинками и на вербальной основе (словесные). Игровые действия в словарных играх дают возможность, главным образом, активизировать имеющийся запас слов. Новые слова не вводятся. Если воспитатель стремится сообщить новые слова, он неизбежно вторгается в игровое действие, отвлекает детей от игры пояснениями, показом, что ведет к разрушению игры.

Словарные дидактические игры помогают развитию как видовых, так и родовых понятий, освоению слов в их обобщенных значениях. В этих играх ребенок попадает в ситуации, когда он вынужден использовать приобретенные ранее знания и словарь в новых условиях.

Подбор материала для дидактических игр должен определяться задачами словарной работы. Для активизации бытового словаря подбирают игрушки или картинки, изображающие предметы быта, для активизации природоведческого словаря – природный материал (листья, овощи, фрукты, животные, птицы). Одним из условий четкого руководства играми является определение перечня слов, подлежащих усвоению.

В методике дошкольного воспитания накоплен богатый арсенал дидактических игр с детьми разного возраста («Магазин», «Что из чего сделано?», «Кому что?», «Кто найдет, пусть возьмет», «Кто первый узнает?», «Чудесный мешочек», «Парные картинки», домино «Транспорт»). Они достаточно подробно описаны в различных сборниках дидактических игр.

Для примера приведем наиболее типичные словарные игры.

«Чудесный мешочек» (может проводиться с использованием игрушек разных категорий, в разных возрастных группах, чаще в младших).

Дидактические задачи. Учить детей узнавать предметы по характерным признакам; активизировать словарь (в соответствии с подбором игрушек, предметов; используются имена существительные, глаголы, прилагательные)

Игровые правила. Достать предмет, назвать его, рассказать, какой он. (Усложнение: отгадать предмет на ощупь, достать его и показать можно после того, как о нем рассказано; мешочек не открывается, если предмет не узнан по описанию или неправильно назван.)

Игровые действия. Ощупывание предмета, его угадывание. Загадывание загадки.

Ход игры. Обыгрывание мешочка. Доставание предметов и их рассматривание, сопровождающееся характеристикой их внешнего вида, частей, назначения, признаков.

Определение предметов (помещены снова в мешочек) на ощупь, их называние и описание.

Существуют разнообразные варианты данной игры; содержание, игровые правила и действия усложняются в зависимости от возраста.

«Подбери посуду для куклы».

Дидактические задачи. Закрепить названия разной посуды, формировать умение использовать их по назначению; активизировать словарь (названия предметов посуды).

Игровое правило. Отобрать нужную посуду для повара, няни, для угощения куклы чаем.

Игровые действия. Выбор посуды и ее доставка персонажу.

Ход игры. Дети рассматривают кукол: повара, няню и девочку. Беседуют о том, какая посуда нужна для работы повару, няне и какая девочке для угощения чаем. Затем дети отбирают посуду и относят на «кухню», в «столовую».

В дальнейшем можно вводить обобщающие названия: посуда кухонная, столовая, чайная.

Дидактические упражнения. Существуют разные виды упражнений. В школьной методике принято выделять лексические и словарные упражнения. Лексическими называются упражнения, служащие для закрепления знаний ребенка в области лексики. Материалом для них являются слова и устойчивые словосочетания, функционирующие в речи: антонимы, синонимические ряды слов, паронимы, фразеологические средства языка. Оба вида упражнений тесно связаны между собой, в ряде случаев их трудно разграничить.

Если придерживаться такого принципа типологии, то очевидно, что подавляющее большинство упражнений со словом, с его смысловой стороной следует назвать словарными. Однако в последние годы в дошкольной методической литературе и практике все упражнения в области лексики (словарного состава языка) получили название лексических. Термины «словарные» и «лексические» употребляются как синонимы.

Известно, что дидактическое упражнение в отличие от дидактической игры не имеет игровых правил. Игровая задача словарных упражнений состоит в быстром подборе соответствующего слова. Она представляет для детей определенную сложность. Поэтому особое внимание следует уделять подбору речевого материала, постепенности в усложнении заданий, их связи с предыдущими этапами работы над словом.

Упражнения содействуют формированию умения свободно пользоваться лексическими средствами языка, создают условия для активного отбора слов.

Применение словарных упражнений имеет в педагогической науке давнюю историю. Так, И. Г. Песталоцци в книге «Как Гертруда учит своих детей» описывает усложняющиеся задания на определение предметов, их признаков:

· подбор к именам существительным имен прилагательных. Например: угорь – скользкий, червеобразный, крепкокожий; вечер – тихий, ясный, прохладный, ненастный и др.;

· подбор к именам прилагательным имен существительных. Например: круглый – ядро, шляпа, луна, солнце; легкий – перо, пух, воздух; высокий – башня, гора, великан, дерево.

Затем следовали упражнения на употребление слов в связной речи. Особое внимание Песталоцци уделял глаголам, их сочетанию с другими словами. Постепенно дети должны были выполнять задания на описание и толкование слов и выражений. Все эти речевые упражнения Песталоцци рассматривал как «средство уяснения понятий».

В русской классической педагогике систему упражнений по развитию устной и письменной речи разработал К. Д. Ушинский. Эти упражнения, названные автором логическими, направлены на классификацию и группировку слов и понятий, охватывающих разные сферы области знания.

Например, учебные вещи и игрушки, мебель и посуда, кушанья и напитки, домашние животные и дикие звери, люди по возрастам и занятиям (родство и свойство и т.д.), соотнесение видовых и родовых понятий (Смородина – ягода, а рыжик? Овца – домашнее животное, а лиса?), определение понятий (Что такое роза? Что такое уж?), употребление слова в предложении в ответ на вопрос учителя (Не плодовое ли дерево груша? – Да, груша плодовое дерево), на дополнение предложений; чем что делают? (Что делают иглой? пером? ножом? ушами? глазами?), кто что делает? (учитель, земледелец, пастух, охотник?), что с чем делают? (Песок сыплют, а воду? Платье шьют, а носки?), на определение голосов и движений животных (Заяц прыгает, а ласточка?).

Для детей дошкольного возраста систему словарных упражнений предложила Е. И. Тихеева. Целью этих упражнений она считала расширение лексикона и речевых навыков: подбор эпитетов к слову, узнавание по эпитетам предмета, подбор к предмету действий, подбор предметов к действию, подбор обстоятельств, набор слов с оттенками значений, подбор пропущенных слов, распространение предложений, добавление придаточных

предложений, определение составных частей целого, а также упражнения на точность наименований, составление предложений с определенным словом, составление предложения с несколькими заданными словами, объяснение слов, отгадывание и составление загадок, классификация предметов. Нетрудно заметить даже по этому перечислению влияние названных выше упражнений на характер и содержание работы со словом.

Основным содержанием лексических упражнений являются различные виды классификации слов: по родовому признаку (по группам: овощи, фрукты, посуда); по родовому и подродовому признакам (животные, домашние животные, дикие животные); по свойствам (цвет, вкус, величина, материал); подведение слов видового значения под родовое понятие (автобус, трамвай, такси), составление словосочетаний и предложений с антонимами, многозначными словами; распространение предложений с использованием заданных слов.

Отличительной чертой словарных упражнений является то, что большинство из них одновременно направлено на формирование грамматической стороны речи: на согласование слов, словоизменение, употребление слова в составе предложения, что объясняется единством лексических и грамматических значений слова. Такой тип упражнений можно назвать лексико-грамматическим.

До недавнего времени словарные упражнения как метод активизации словаря рассматривались, главным образом, в отношении старших дошкольников. Данные современной науки о возможностях умственного и речевого развития детей позволили значительно расширить их использование в средних и даже младших группах.

Все методисты отмечают многостороннее влияние на речь детей загадывания и отгадывания загадок. Ценность этого метода состоит, с одной стороны, в том, что он позволяет эффективно упражнять ум, развивать мыслительные способности, углублять и уточнять знания о предметах и явлениях. С другой стороны, загадки (как и другие малые формы фольклора) помогают детям проникнуть в образный строй русской речи, овладеть выразительными средствами языка. Загадка определяется как образное, картинное описание характерных признаков предметов и явлений. На основе учета характера загадок, особенностей развития детей в методике сформулированы следующие требования к их применению в целях развития словаря: загадыванию загадок должно предшествовать ознакомление детей с предметами, их характерными признаками; загадки должны быть доступны детям с точки зрения как содержания, так и формы. Сначала дети отгадывают загадки, построенные на прямом описании характерных признаков («Длинное ухо, комочек пуха, прыгает ловко, грызет морковку»), постепенно вводятся загадки, содержащие метафору, т.е. такие, в которых описание предмета дается через сравнение с другими предметами («Сидит дед, во сто шуб одет. Кто его раздевает, тот слезы проливает»); обучение отгадыванию загадок должно осуществляться на наглядном материале и на основе соотнесения словесного образа с реальным предметом (рассматривание предметов); отгадывание загадок должно сопровождаться рассуждениями и доказательствами, объяснениями образного описания; придумывание загадок самими детьми должно основываться на большой предварительной работе по рассматриванию и описанию предметов, отгадыванию готовых загадок; загадывание и отгадывание загадок следует проводить в игровой форме.

Таким образом, в словарной работе используется совокупность разных методов и приемов в зависимости от степени овладения детьми слова. В обобщенном виде это можно представить в таблице.

Словарная работа в разных видах деятельности. Развитие словаря детей происходит в процессе общения с окружающими в разных видах деятельности. Большое значение для обогащения и активизации словаря имеет бытовая деятельность. Дети осваивают жизненно необходимый обиходный словарь. В связи с воспитанием культурно-гигиенических навыков,

формированием навыков самообслуживания ребенок осваивает слова, обозначающие предметы одежды, мебели, постельные и умывальные принадлежности, а также их качества, действия с ними. Естественность ситуаций общения в быту, связь с чувственным восприятием, собственная деятельность приводят к тому, что ребенок быстро запоминает слова, осваивает стоящие за словами обобщения, основанные на существенных признаках.

В трудовой деятельности словарь детей пополняется за счет названий орудий труда, инструментов, действий, качеств и свойств предметов. Особое значение имеет совместный, коллективный труд, в котором возникают и специально создаются разнообразные коммуникативные ситуации, требующие употребления соответствующих слов: планирование работы, обсуждение конкретных способов ее выполнения, обмен мнениями в ходе труда, краткие отчеты о выполненной работе.

Большая роль в активизации словаря принадлежит и гр е. В сюжетно-ролевых играх на бытовые темы активизируется бытовой словарь, в играх на производственные темы – профессиональная лексика; в строительных играх – слова, обозначающие качества и пространственное расположение предметов, а также соответствующие глаголы.

Исключительные возможности для развития словаря создает творческая художественная деятельность детей. Ознакомление с различными видами искусства благодаря сочетанию зрительного и слухового восприятия, особого эмоционального воздействия на чувства ребенка расширяет кругозор и обогащает лексикон детей.

Методы словарной работы

Введение новых слов в словарь			Закрепление и активизация словаря	
Методы		Возраст	Методы	Возраст
1. Непосредственное ознакомление с окружающим и обогащение словаря	Рассматривание и обследование предметов	Во всех возрастных группах	Рассматривание игрушек	Во всех возрастных группах
	Наблюдения за животными, растениями; за деятельностью взрослых		Рассматривание картин знакомого содержания	Во всех возрастных группах
	Осмотры помещения детского сада, целевые прогулки	Начиная со средней группы	Дидактические игры с игрушками, предметами и картинками	Во всех возрастных группах
	Экскурсии (социальное окружение, природа)		Словесные игры	В средней и старших группах
2. Опосредствованное ознакомление с окружающим и обогащение словаря	Показ картин с незнакомым (малознакомым) содержанием	Главным образом, в старших группах	Лексические (словарные) упражнения	Во всех возрастных группах, чаще в старших
	Чтение и рассказывание литературных	Во всех возрастных группах	Загадывание и отгадывание загадок	Во всех возрастных группах

	произведений			
	Показ диа-, кинои видеофильмов, просмотр телепередач		Рассказывание детьми (разные типы связных высказываний на разном материале)	Преимущественно в средней и старших группах

Театрализованные игры, праздники и развлечения, участие в концертах и утренниках способствуют активизации образного словаря.

Словарная работа проводится на всех занятиях по другим разделам программы. Например, на занятиях по изобразительной деятельности дети осваивают названия предметов, оборудования, материалов, их качеств; занятия по физической культуре помогают уточнить и закрепить глаголы движения и т.д.

Таким образом, развитие словаря осуществляется в разных видах деятельности. Важно помнить, что для этого необходимо направлять процесс обогащения и активизации словаря детей, используя разные приемы словарной работы с учетом особенностей каждого вида деятельности.

Выше мы уже говорили, что дети усваивают разные по степени обобщения и по содержанию знания и словарь. А. П. Усова отмечала наличие двух категорий знаний, которыми должен овладеть ребенок в детском саду: знания, не требующие специального обучения, и знания, усваиваемые в процессе организованной учебной деятельности. Учитывая этот факт, в каждой возрастной группе определяют удельный вес разных форм работы с детьми с целью развития у них соответствующей лексики.

Для усвоения знаний и лексики, относящихся к первой категории (предметы быта и бытовой словарь), на первый план выдвигается непосредственное общение взрослых с детьми в быту, в ходе которого направляется процесс овладения словом, осуществляется накопление словарного запаса. Воспитатель в первую очередь использует те случаи, которые встречаются в повседневной жизни: приход ребенка в детский сад, умывание, прием пищи, прогулки, игры, труд по самообслуживанию и др. Таким образом дети осваивают большую часть необходимого бытового словаря. Он наиболее близок и доступен пониманию детей, они слышат и сами употребляют эти слова в процессе наблюдений за бытовым трудом взрослых, оказания им посильной помощи, в играх.

Навыки правильного употребления этих слов уточняются и закрепляются на немногочисленных занятиях, которые в основном выполняют функцию закрепления и контроля. Например, слова, относящиеся к таким тематическим группам, как «одежда», «постельные принадлежности», «умывание», осваиваются в ходе совместной со взрослым и самостоятельной деятельности, а их закрепление и активизация происходят в специально организованных сюжетно-дидактических играх с куклой (в младшей и средней группах), в разных видах рассказывания и лексических упражнениях (в старших группах).

Большое значение имеет определенная последовательность работы над словом.

Целенаправленная работа по развитию словаря включает ряд этапов: обогащение знаний и словаря на основе наблюдений предметов и явлений действительности, обследования признаков предметов, их свойств и качеств; уточнение и закрепление представлений и словаря с помощью иллюстративного материала, развитие обобщающей функции слова, перенос наименования на сходные предметы и их изображения, употребление слов в разных ситуациях общения; использование словаря в активной речи, в процессе бесед, разговоров, рассказов, в специальных лексических упражнениях на подбор синонимических рядов слов, антонимов, на многозначные слова.

Эти этапы имеют разную продолжительность в зависимости от степени сложности лексики и ее близости детскому опыту. Например, в средней группе первый этап будет продолжительнее при ознакомлении детей с трудом строителей, чем с трудом водителей транспорта, поскольку, как правило, в первом случае представления и словарь ребенка беднее.

Очень важно, чтобы работа над словарем, начатая в одном виде деятельности, продолжалась в другом виде, усложняясь и видоизменяясь, с учетом закономерностей овладения словом. Покажем это на примере плана работы по ознакомлению с социальным окружением и обогащению словаря детей четвертого и шестого года жизни (см. таблицу на с. 121) (См.: Иваненко А. П., Белоус Т. Н., Удовенко Л. К. Словарная работа в детском саду. – Запорожье, 1975).

§ 5. Методика словарной работы в возрастных группах

План работы по ознакомлению с социальным окружением и обогащению словаря детей

Объекты восприятия	Задачи (знания и словарь)	Повседневная бытовая и трудовая деятельность	Игровая деятельность	Учебная деятельность
4-й год жизни				
Помещение группы	Ориентировка в групповой комнате. Усвоение знаний о расположении всех комнат, их назначении и оборудовании, соответствующих названий	1. Разговоры о помещениях группы (их расположение и назначение) 3. Осмотры оборудования раздевальной комнаты, умывальной, спальни	5. Разговоры с детьми в ходе игры	2. Осмотры комнат группы. Уточнение их названий, назначения 4. Дидактические игры «Построим кукле комнату», «Уложим куклу спать»
6-й год жизни				
Ближайшее окружение	Ориентировка в помещениях детского сада. Употребление слов справа, слева, прямо, вверх, вниз, ближе, дальше; рассказывание о размещении, назначении и названии помещений детского сада	1. Разговоры о здании детского сада, о помещениях и их расположении 3. Поручения детям (с последующим словесным «отчетом») типа сходить к кому-то из сотрудников детского сада в Другое помещение	4. Упражнения на дополнение предложений недостающим словом (существительные, именующие помещения; наречия, характеризующие расположение помещений)	2. Дидактическая игра «Экскурсия по детскому саду»

Дети младшего дошкольного возраста осваивают конкретное содержание слов, необходимых им для общения и обозначающих предметы ближайшего окружения, части предметов, действия с ними. Существенной особенностью речи детей этого возраста является искажение звуковой и морфологической структуры слов-наименований: вместо раковина произносят «ракушка», «ракинава»; вместо мыльница – «мыльная», «мыльник». У детей часто отсутствуют правильные наименования предметов. Ребенок заменяет их другими: вместо полка (в шкафу) – «вешалка», «доска», «наверху ящик», «для одежды стол», «одежду сюда класть»; «присваивает» имя предмету: вместо бретели – «полоски», «лента», вместо вешалка – «гвоздик», вместо носик у чайника – «краник». Характерное явление – наличие лепетных слов («би-би», «бай-бай»). В связи с небольшим активным словарем ребенок старается выразить свои желании мимикой, жестами и телодвижениями. Иногда дети выражают свои желания одним словом. Так, в слове платье выражается просьба надеть платье, в слове салфетка – просьба заправить салфетку.

Мышление детей этого возраста конкретно, образно. Характерной чертой является высокая эмоциональность восприятия. Внимание ребенка прежде всего привлекают предметы с ярко выделяющимися внешними признаками. Все ярко окрашенное, звучащее, двигающееся, необычное по форме, размерам особо интересует детей, оставляет наиболее глубокий след в их сознании. Но за этими бросающимися в глаза признаками ребенок часто не видит главное.

Эти особенности развития детей и определяют содержание и методику словарной работы с малышами.

На данном этапе активный словарь детей рекомендуется обогащать:

· существительными – названиями предметов одежды, посуды, мебели, игрушек, растений (дерево, трава, цветы), овощей (морковь, капуста, репа, помидор, огурец), фруктов (яблоко, груша, апельсин, лимон), домашних животных (петух, курица, лошадь, корова, собака, кошка), их детенышей (цыпленок, жеребенок, теленок, щенок, котенок) и др.;

· глаголами, обозначающими некоторые действия (мыть, вытирать, варить, готовить, гладить, стирать, лечить, ставить, сажать и др.);

· прилагательными (большой, белый, маленький, красный, желтый, зеленый, синий, черный, горячий, холодный, сладкий, кислый, круглый);

· наречиями (вчера, сегодня, завтра, близко, далеко, низко, высоко).

На основе расширения знаний и представлений необходимо увеличивать запас слов, постепенно формировать понимание и употребление обобщающих слов (игрушки, одежда, посуда, мебель).

Первоначальный этап освоения словаря детьми младшего дошкольного возраста в условиях детского сада связан с решением основной педагогической задачи – введением ребенка в новые общественно-бытовые условия. У малыша, впервые пришедшего в детский сад, происходит ломка уже выработанного динамического стереотипа; он попадает в новую обстановку, сталкивается с новыми людьми. Воспитатель знакомит малышей друг с другом, называет им их имена и имена взрослых, показывает групповую комнату, ее обстановку, одновременно вводя в речь детей новые слова. Эта работа захватывает довольно длительный период, во время которого не следует вводить в словарь большое по объему дополнительное содержание, не связанное с ближайшим окружением, с непосредственными переживаниями малышей.

С психологической точки зрения здесь происходит перенос ранее известных наименований на аналогичные предметы. Например, дома слова стул, кресло, вешалкам др. ребенок связывал с определенными предметами. Теперь эти слова входят в его сознание в связи с другими предметами (вешалка в индивидуальном шкафчике, стульчик и кресло в групповой комнате).

Дети не сразу привыкают к новой обстановке и не всегда умеют называть ее. Одним из условий их адаптации и освоения представлений и словаря является точность и богатство речи воспитателя. Наблюдения показывают, что нередко основное внимание воспитатель обращает на обучение детей способам действий с предметами и не придает значения своей речи. Вместо точных наименований он употребляет хотя и частотные, но не всегда точные слова: указательные местоимения, так называемые ходовые прилагательные и глаголы (делать вместо строить, лепить; хороший – вместо послушный, добрый; блюда – первое, второе – вместо борщ или котлета и др.). Это является одной из причин бедности словарного запаса детей. Так, по данным А. П. Иваненко, лексически правильные наименования предметов быта составили у детей четвертого года жизни только 26%, неправильные – 55%, а отсутствие какого-либо наименования – 19%. Наблюдается отставание словаря от быстро растущих представлений.

Воспитатель должен сопровождать словом свои действия и действия детей. Когда воспитатель разговаривает с детьми, сопровождает свои действия словесными обозначениями, возникает взаимосвязь между словом и действием. Называя словом тот или иной предмет, педагог вычленяет его из общей массы. Чем точнее и богаче речь педагога, тем большее влияние она оказывает на расширение словарного запаса у детей.

Обогащение и активизация словаря происходят в процессе общения ребенка со взрослыми в течение всего пребывания в детском саду, в совместной со взрослыми деятельности. Часто воспитатели недооценивают режимные процедуры и делают все молча. Время от времени следует побеседовать с детьми о том, что они делают.

Например, воспитатель ведет детей мыть руки со словами: «Пойдем в умывальную. В умывальной мы чисто помоем руки. Возьмите мыло. А где у нас лежит мыло? В мыльнице лежит мыло. Красивая у нас мыльница. Какого цвета мыльница?»

Большое значение для усвоения словаря имеют сюжетно-ролевые игры на бытовые темы, а также труд детей. Вместе с тем, как показывают практика и исследования, если общение происходит только в быту, в сознании многих малышей связи между словом и образом предмета нередко не образуются вовсе или образуются неправильно. Повседневная бытовая деятельность располагает весьма ограниченными возможностями для речевой практики детей, основанной на подражании образцам.

Наиболее благоприятные условия для словарной работы со всеми детьми создаются на специальных занятиях, обогащающих чувственный опыт ребенка.

Сразу же нужно подчеркнуть, что не следует переоценивать роль занятий в усвоении словаря. Это объясняется малым количеством занятий и малым удельным весом собственной речи каждого ребенка. Практика обучения только на занятиях не обеспечивает должного языкового развития детей (См.: Иваненко А. П. Словарная работа с детьми четвертого года жизни: Автореферат канд. дисс. – М., 1971. – С. 14.)

С детьми младшего возраста проводятся наблюдения за объектами ближайшего окружения. Организуются прогулки, осмотры помещения, методику которых разработала Е. И. Тихеева. Это своеобразные экскурсии по помещению групповой комнаты, затем по всему зданию детского сада, по прилегающему участку, далее по ближайшей улице. Учитывая особенности возраста, такие осмотры проводят живо, эмоционально, с применением игровых приемов. За один осмотр надо знакомить детей с какой-нибудь группой предметов, а не со всей обстановкой помещения. Длительность осмотров 5–7 мин, позднее она достигает 15 мин. Интересно начинать с игрового уголка (что эмоционально затрагивает ребенка) или с уголка природы. При этом вводятся новые слова и закрепляются уже имеющиеся в словаре детей. К сожалению, осмотры помещения в детских садах зачастую проходят формально, сухо.

Занятия с одним и тем же материалом могут повторяться несколько раз в том же виде и с усложнением. При этом важно варьировать их методику. Так, осмотр помещения групповой комнаты проводится несколько раз, но при повторении используются разные игровые

приемы. Дети показывают свою групповую комнату новой кукле или вновь пришедшему ребенку. Можно связать осмотр с игрой в поручения: «Кто найдет петушка? Найди ты, Настя. Где ты его нашла?» (на кресле). В ходе осмотра кукольного уголка можно предложить детям: «Давайте посмотрим, как живут наши куклы, хорошо ли им, не обижают ли их. Куклу Катю посадим на стол, а куклу Колю Галя посадит на кресло. Нина закроет дверцы шкафа и поставит его рядом с кроватью». Тихеева рекомендовала осмотры для уточнения ряда понятий («Какая у нас мебель»; «Что стоит в буфете»; «Наши кроватки»).

Дети организованно осматривают умывальную комнату, раздевальную, выходят за пределы своей группы: в кухню, в помещение старшей группы. Им показывают участок для прогулок (словарь обогащается словами калитка, дорожка, клумба и др.). Необходимо продумывать воспитательную работу, которая должна осуществляться во время таких осмотров. Так, организуя посещение старшей группы, воспитатель предлагает детям, прежде чем войти, постучать в дверь, обращает их внимание на то, как вежливо старшие приглашают войти, какой порядок в игровом уголке. Дети осваивают соответствующий словарь: здравствуйте, пожалуйста, проходите, вежливые дети и др.

Приведем пример такого занятия с малышами (См.: Тихеева Е. И. Развитие речи детей. - М., 1981. С.43-44. 126)

Осмотр мебели в групповой комнате.

–Давайте, дети, погуляем по нашему детскому саду, рассмотрим, какая здесь мебель. Вот наш шкаф с игрушками.

Дети расходятся по комнате, показывают на стулья, креслице. Им неизвестно слово кресло. Воспитатель сравнивает кресло со стулом, четко называет эти предметы. Дети могут посидеть на стуле и кресле.

Вот лошадка, – показывает кто-то из детей. Лошадка – игрушка, а мы отыскиваем мебель, – говорит воспитательница. Затем рассматривают и называют шкафы, столы, тумбочки, полочки, обсуждают их назначение. Далее в прихожей дети рассматривают свои шкафчики для верхней одежды, скамейки, на которые садятся во время одевания. Показывают, куда вешают одежду. Уточняют значение слова вешалка. Рассматривают вешалки, куда вешают одежду взрослые.

Вспоминают, что вешалки для полотенец есть в умывальной комнате.

В результате такого осмотра дети услышали слова буфет, вешалка, кресло, шкаф. Конечно, между этими словами и предметами не установилось еще прочной связи. Необходимо продолжить эту работу, пока слова не достигнут нужной степени обобщения.

С детьми младшего возраста проводятся целевые прогулки как подготовка к будущим экскурсиям. Объектами наблюдения являются городской транспорт, улица, доступный пониманию малышей труд взрослых, бульвар или парк, огород на участке детского сада, лес, поле, луг. Эти наблюдения проводятся неоднократно в разное время года, в разную погоду (яркое солнечное утро, серый пасмурный день). Дети учатся называть словом предметы, явления неживой и живой природы, доступные непосредственному восприятию признаки предметов (цвет, форма, величина, вкус), правильно употреблять слова, обозначающие пространство, время (близко, далеко, скоро, долго, утром, днем, вечером).

При ознакомлении с трудом взрослых обращается внимание на предметы и орудия труда, трудовые действия, их назначение, собственные действия детей. Одновременно в словарь вводятся соответствующие слова. Дети учатся отвечать на вопросы «что это?», «кто это?», «какой?», «что делает?», «что с ним можно делать?».

В словарной работе с малышами огромное значение имеет наглядность. Она всегда активизирует речь детей, побуждает к речевым высказываниям. Поэтому широко используется непосредственное наблюдение предметов и явлений, а также изобразительная наглядность – игрушки и картины.

Большое место занимают специальные занятия по ознакомлению с предметным миром. Основная их цель – ввести в речь детей названия предметов, их частей, некоторых признаков, свойств и качеств.

Методика этих занятий была также предложена Е. И. Тихеевой и уточнена и дополнена В. И. Логиновой (См.: Логинова В. И. Формирование словарях/Развитие речи детей дошкольного возраста/Под ред. Ф. А. Сохина. – М., 1984).

В младших группах проводятся два вида занятий: 1) по первичному ознакомлению с предметами, 2) по углублению знаний о предметах. Каждый вид занятий имеет свою специфику.

На занятиях по первичному ознакомлению с предметами необходимо правильно организовывать восприятие детей, формирование представлений и соответствующего словаря. Наиболее эффективными приемами являются: привлечение внимания к предмету, действию и привлечение внимания к слову. Название предмета дается только тогда, когда на нем сосредоточено внимание ребенка. Слово выступает как знак предмета. Устанавливается связь слова с представлением о предмете. Далее создается поисковая ситуация, предлагается вопрос: где кукла (мяч)? В ответ на поиски предмета воспитатель показывает его вновь и повторяет слово. Затем слово повторяется ребенком при появлении или исчезновении предмета.

Закрепление слова происходит на занятиях, во время которых дети по указанию воспитателя выбирают предметы среди других, называют их, действуют с ними.

На занятиях по углублению знаний о предметах формируется целостное представление ребенка о предмете: устанавливается связь между назначением предмета и его строением, материалом, из которого он изготовлен, определяются видовые особенности предмета. К методике занятий предъявляются следующие требования: познавательная деятельность должна быть опосредована практическими задачами и опираться на игровые приемы; предметы должны быть хорошо знакомы детям – те, с которыми они уже действовали и назначение которых им известно; следует подбирать дополнительные предметы, лишенные какой-нибудь части, детали, сделанные из другого материала и потому непригодные для деятельности; дети должны активно действовать с предметами, выбирать подходящие и мотивировать свой выбор; руководство познавательной и речевой деятельностью воспитатель осуществляет через указания, как надо действовать с предметами, и вопросы.

На занятиях используются методы рассматривания и обследования предметов. Ознакомление с предметом идет поэтапно:

- ознакомление с внешним видом предмета, с его назначением;
- восприятие частей, деталей предмета;
- знакомство со свойствами и качествами предметов, материалов, из которых они сделаны (стекло, бумага, дерево, металл; стекло прозрачное, хрупкое, бьется; бумага мнется, рвется, размокает). Определение соответствия материала, из которого сделан предмет, его назначению.

Основные методические требования к проведению занятий такого рода следующие:

- широкое использование игровых приемов – сюрпризность появления предметов, неожиданные исчезновения и поиски, игровые действия, игровые атрибуты и др.;
- сюжетный характер игр-занятий;
- рассматривание предмета, его деталей;
- многократное называние воспитателем предметов, действий в моменты сосредоточения внимания ребенка;
- активное подражание детей речевому образцу;

- использование вопросов, предполагающих ответ действием;
- формирование умения находить нужный предмет по слову воспитателя;
- чередование игровых действий с речевыми;
- активные действия детей по обследованию предмета (ощупывание, поглаживание, восприятие на слух, различение по вкусу, запаху), включение двигательного, слухового и других анализаторов;
- сравнение предметов по их внешнему виду;
- постепенное формирование целостного представления о предмете, его назначении, строении, материале, из которого он изготовлен.

В младших группах преобладают занятия с образными игрушками. Наиболее типичны игры-занятия с куклой. Эти занятия ценны тем, что слово в них связывается с действием. Новое слово может повторяться несколько раз в разных сочетаниях, по-разному изменяясь. Занятия с куклой (встреча новой куклы, день рождения куклы, купание куклы, устройство комнаты для куклы, одевание куклы на прогулку, укладывание куклы спать) помогают закрепить в речи детей названия частей тела, предметов одежды, посуды, мебели, глаголы, обозначающие действия во время умывания, одевания, еды. При повторении занятий нужно учитывать имеющийся у детей опыт, продумывать, какие новые слова будут введены. Например, на занятии «Купание куклы» закрепляются слова раздеть, снять, надеть, простынка, вводятся названия действий намылить, смыть, обтереть и др.

Игры-занятия проходят как разговор воспитателя с детьми, сопровождаемый игровыми действиями. Они обогащают самостоятельную деятельность малышей. Взаимосвязь словарной работы на занятиях с воздействием на речь детей в быту, игре создает условия для выработки у них многочисленных и разных по характеру ассоциативных связей на одно и то же слово.

Широко используются дидактические игры с игрушками: «Найди игрушку», «Угадай игрушку на ощупь», «Узнай, что изменилось», «Угадай, что спрятали» и др. Игры проводятся с разной целью. В зависимости от того, какие слова уточняются и закрепляются, воспитатель и подбирает игрушки. Обычно используют 2–3 игрушки, которые предварительно рассматриваются. В процессе рассматривания происходит уточнение словаря, а в процессе последующей игры – его активизация. В игре также сочетаются обучение и занимательность.

Например, в игре «Магазин игрушек» активизируется словарь детей. Дети называют игрушки и их характерные признаки (задача обучения), но обучение облекается в игровую форму. Воспитатель – продавец, дети – покупатели, игрушка продается, если правильно названы она сама и ее характерные признаки.

Дети этого возраста способны осваивать обобщения второй степени, поэтому целесообразно учить их группировке предметов. В основе объединения предметов лежит функциональный признак (для чего нужен предмет?). Обучение происходит также в игровой форме («Поможем мишке собрать посуду», «Кому что надо», «Магазин» и др.).

Интерес у детей вызывают дидактические игры – занятия типа «Приготовим салат», «Поучимся заваривать чай», на которых показывают реальные операции на реальных предметах (См.: Гербова В. В. Занятия по развитию речи во второй младшей группе детского сада. – М., 1989).

В качестве эффективного приема можно рекомендовать рассказ воспитателя с привлечением детей, которые дополняют рассказ недостающим словом или словосочетанием.

Для обогащения словаря полезно проводить с детьми хороводные игры. Дети поют или произносят текст и сопровождают его действиями. Приведем пример подобной игры – «Все затопали ногами»:

Мы топаем ногами,

Мы хлопаем руками,

Качаем головой.

Мы руки поднимаем,

Мы руки подаем,

И бегаем кругом,

И бегаем кругом.

Закрепление и активизация словаря происходит в процессе рассматривания картин. Используются настенные предметные и сюжетные картины. Предметные картины служат для уточнения названий предметов, признаков (петух, петушок, большой, красивый, у него гребешок, бородка, клюв, ноги, хвост; курица, наседка, цыплята). Сюжетные картины служат для активизации словаря («Наша Таня», «Мы играем»). Можно использовать серии картинок и фотографий, связанных одной темой.

Картины рассматриваются, по ним проводятся беседа и рассказывание, способствующие развитию речевой активности детей, формированию обобщающей функции слов, умений употреблять их в связной речи. С настольными мелкими картинками организуются дидактические игры.

Например, закрепление названий одежды происходит в игре с парными картинками «У кого такая картинка?». Один набор картинок у воспитателя, другой роздан детям. Воспитатель показывает картинку и спрашивает: «У кого такая же? Что это у тебя?»

В обогащении словаря малышей очень велика роль художественной литературы. Для введения эмоциональной лексики особенно ценны сказки, стихи, потешки, прибаутки. Произведения художественной литературы используются и на прогулке, и в повседневном общении, и на других занятиях. Воспитатель читает детям стихи, загадывает загадки.

Словарь малышей следует обогащать меткими словами и выражениями народной речи: косолапый мишка; петушок – золотой гребешок, масляна головушка, шелкова бородушка; красное солнышко; травушка-муравушка; зайчик-побегайчик, лягушка-квакушка и др.

Уже в младших группах внимание детей привлекается к слову, к разным словам, которыми можно назвать один и тот же объект (кошка, киска, кисонька; автомобиль, машина; румяный, веселый колобок и др.), и к одним и тем же словам, обозначающим разные предметы и состояния (носик у куклы, носик у чайника; ручка у ребенка и ручка двери; идет человек, идет дождь; румяное яблоко, румяная девочка). Детей приучают использовать в речи слова, выражающие оценочные суждения о предметах: дом, домик; ком, комочек.

В исследовании Н. П. Ивановой (См.: Иванова Н. П. Лексические упражнения в детском саду//Умственное воспитание детей дошкольного возраста. – М., 1980. – С. 17–28.) доказана возможность и целесообразность проведения с малышами простых словарных упражнений, основным содержанием которых являются доступные задания на словообразование, подбор синонимов к некоторым существительным, глаголам, прилагательным и показ детям многозначности отдельных слов.

Особое внимание следует обращать на подбор слов для словообразовательных упражнений. В первую очередь отбирают слова, хорошо знакомые детям, употребляемые в уменьшительно-ласкательной форме, отличающиеся длинным словообразовательным рядом, вызывающие у ребенка эмоциональный отклик. Это названия игрушек, близких людей, имена детей: заяц, зайчик, зайчонок, заинька; мама, мамочка, мамулечка; брат, братик, братишка; Оля, Оленька, Олечка. Упражнения доступны малышам, поскольку при данном

способе словообразования лексические значения хорошо известных детям слов практически не изменяются.

Сначала приемы словообразования используют в процессе повседневного общения, занятий. Например, при рассматривании картин из серии «Наша Таня» внимание детей останавливают на имени девочки: «Как зовут девочку? Как вы думаете, как ее зовет мама? Как еще можно ее звать?» (Таня, Танечка, Танюша.) С подгруппами в 3 – 5 человек рассматриваются и сравниваются игрушки: «Кто это?» – «Зайчик». – «Как еще можно сказать, посмотрите, какой он маленький». – «Зайчонок». – «Еще можно сказать зайчишка». В дидактической игре «Чудесный мешочек» используются одни и те же, но контрастные по величине игрушки, что позволяет расширять словообразовательный ряд (зайчиха, зайка, зайчище). Постепенно можно переходить к игровым упражнениям без наглядного материала. Например, в упражнении «Скажи по-другому» можно предложить детям слова кукла, матрешка, петух, мяч, их собственные имена и др. Такие упражнения имеют большое воспитательное значение, тем более что, подражая взрослым, дети не всегда называют друг друга ласково.

Синонимы в словаре младших дошкольников имеют приблизительный характер, например радоваться, улыбаться, веселиться, смеяться. Однако для данного возраста это допустимо. Работу над синонимами рекомендуется проводить в связи с чтением и рассказыванием детям (Н. Забила. «Ясочкин садик», русские народные сказки «Маша и медведь», «Колобок» и др.) («Ясочка играла со щенком, мишкой и куклой, как она их называла?» – «детками, малышами»; «медведь в сказке идет, бредет, пустился в лес без оглядки»).

Раскрытие значений многозначных слов происходит сначала в конкретных ситуациях: дети слушают звуки дождя, тиканье часов; рассматривают картинки и вместе с воспитателем по его инициативе и образцу называют их, употребляя слово идет (дождь идет, часы идут, троллейбус идет, девочка идет). Воспитатель выделяет слово голосом. Аналогично проводится работа с другими словами: спинка стула, ребенка; крылья бабочки, самолета и др.

Упражнения носят игровой характер и требуют повторения одного и того же лексического материала. Не следует перегружать малышей излишним количеством упражнений. Проводить их можно только тогда, когда у детей накоплен достаточный запас слов и когда они начинают более свободно общаться с воспитателем.

Практика показывает, что специальная словарная работа уже в младшей группе способствует более интенсивному обогащению словаря. Ребенок начинает проявлять интерес к наименованию предметов, что выражается в возрастании количества вопросов типа «Как это называется?». А усвоение слов положительно влияет на поведение детей, на совершенствование предметной и игровой деятельности.

Средний дошкольный возраст – это качественно новая ступень в развитии ребенка. На этом этапе происходит дальнейшее обогащение словаря, развивается способность к обобщению. Это связано с расширением жизненного опыта ребенка и его круга общения со взрослыми и другими детьми.

В течение года словарь ребенка пятого года жизни увеличивается примерно на 600 – 800 слов. Особенно заметно возрастает количество употребляемых существительных и глаголов. Происходит углубление понятий и связанное с ним усвоение значений слов. Появляются ярко выраженное критическое отношение к речи окружающих, а иногда и к собственной, попытки осмыслить значения слов. Между тремя и пятью годами наблюдается подъем интереса к слову, что проявляется в многочисленных вопросах.

Ребенок рассматривает зелень, принесенную из магазина: «Это зеленый лук, это укроп, а это что?» Ему говорят: «Это петрушка». Он смеется: «А где же длинный нос и колпачок?» (из дневника Н. А. Менчинской).

Дети начинают пользоваться более точными наименованиями предметов, более разнообразно определяют предмет за счет уточнения его качеств (яблоко – сочное, вкусное, спелое, гладкое, крутое), дифференцируют понятия (хороший, умный, добрый, ласковый, красивый – раньше все эти качества они называли универсальным словом хороший), используют больше глаголов для наименования однотипных действий (бежит, мчится, несется). Повышенный интерес к слову проявляется в словотворчестве, например:

«Правда, дорога рынская? – Какая? – На рынок – рынская».

В ответ на слова взрослого, что надо дружить со всеми, ребенок отвечает; «Дружить? Что ли я дружинник?»

Несмотря на увеличивающийся словарный запас, рост словаря отстает от роста представлений, появляется разрыв между пассивным и активным словарем. Отсюда обилие в речи детей указательных местоимений и наречий (тот, этот, туда, такой).

Задача воспитателя состоит в наполнении конкретным содержанием имеющихся у детей слов, уточнении их смысла, активизации в речи. Следует уделять внимание правильному пониманию слов, точному употреблению их по смыслу, расширению активного запаса слов; учить при сравнении предметов выделять и точно обозначать существенные признаки; активизировать слова, обозначающие качества и действия. Важно также обогащать речь детей прилагательными на основе расширения и углубления представлений (лиса рыжая, хитрая, осторожная).

Детей учат использовать антонимы для обозначения величины, цвета (большой – маленький, длинный – короткий, светлый – темный) \ продолжают развивать понимание и навыки употребления слов, выражающих видовые и родовые понятия, формируют умение использовать обобщающие слова (овощи, посуда, мебель, игрушки, одежда).

В методике словарной работы много общего с методикой для младших групп, но есть особенности в использовании различных средств развития словаря, появляются новые методические приемы, которые основываются на возможности воспринимать речь без наглядного сопровождения, на опыте детей. Речевые рефлексы у детей этого возраста образуются быстро, но быстро угасают, отличаются неустойчивостью. Поэтому в средней группе необходимо повторение одних и тех же занятий.

Как и в младших группах, содержание речи обогащается в процессе непосредственного и опосредованного ознакомления с окружающим миром. Проводятся осмотры помещения, рассматривание предметов, картин, игрушек, организуются экскурсии в общественные учреждения и в природу.

В связи с усложнением представлений осмотры помещения принимают другой характер. Меньше внимания уделяется осмотрам помещения своей группы. Дети знакомятся с кухней, кабинетом заведующей, залом. При ознакомлении с кухней, например, в их словарь вводятся такие слова, как кастрюля, сковорода, терка, скалка, варить, жарить, печь, тереть, раскатывать. Детей подводят к обобщающим понятиям: мебель, посуда, растения, животные.

Проводятся экскурсии по улицам города, в ближайший лес, парк. Их цель – дать детям новые представления об окружающем, уточнить, систематизировать имеющиеся знания и на этой основе обогатить словарь.

Рекомендуется проводить экскурсии в одно и то же место в разное время года, благодаря чему представления детей становятся более отчетливыми и упорядоченными. С каждой повторной экскурсией ребенок получает новые знания, начинает припоминать, сравнивать, устанавливать связи между явлениями, а следовательно, уточняет свой словарь. Экскурсии предоставляют возможность соединять слово с образом предмета, обеспечить знакомство детей с точным наименованием объекта. Следует обращать внимание детей на цвет, форму, величину, пространственное расположение предметов, материал, из которого они

сделаны.Важно добиваться, чтобы каждое слово соответствовало увиденному, сопровождать наблюдения пояснениями.

Большое место занимают экскурсии в природу. Природа дает много интересного для наблюдений и для развития словаря.

При посещении парка зимой внимание детей обращают на снегопад, на то, что деревья стоят в снежном уборе, мороз, метель, небо серое, пасмурное. Весной наблюдают голубое небо, яркое солнце, на деревьях набухли почки или уже распускаются листочки. Дети узнают новые слова: капель, почки; закрепляют известные: сосульки, ручейки. Осенью наблюдают листопад, деревья, стоящие в золотом уборе, слушают шелест под ногами опавших листьев, собирают семена, срезают цветы. Дети узнают названия цветов (астры, циннии, георгины), их окраску (синяя, сиреневая, розовая), величину, форму, определяют цветы по запаху. «У махровой гвоздики сильный запах, астры совсем не пахнут», – говорят дети.

Много ценного для обогащения словаря дают наблюдения на прогулке за состоянием погоды.

Так, можно научить детей определять силу ветра по раскачиванию деревьев, одновременно употребляются слова ветер слабый, сильный, порывистый; срывает, гонит листья, раскачивает, ломает, подгоняет.

Проводится рассматривание предметов и живых объектов. Объектами наблюдений в значительной степени остаются те же предметы и явления, но расширяется круг знаний о них, наблюдения усложняются. Дети узнают не только названия животных, но и чем они питаются, какую пользу приносят людям.

На занятиях с предметами продолжаем углублять видовые понятия путем выделения существенных признаков предметов, учим обобщать по ним предметы, правильно обозначать словом качества, свойства, действия предметов. Обращаем внимание на последовательное рассматривание предметов, выделение и называние набора характерных признаков, формирование знаний об особенностях предметов на основе сравнения, различения и обобщения. Используется наглядно-действенный метод ознакомления с предметами. Здесь уточняется представление и предметная отнесенность слова.

Еще одной разновидностью занятий по развитию словаря являются занятия по ознакомлению с качествами и свойствами предметов (Методика занятий разработана В. И. Логиновой. См. указанную выше статью). Детей знакомят с материалами, из которых сделаны предметы. Особое внимание уделяют тем предметам, с которыми дети действуют. Их учат ориентироваться на качества предметов в повседневной жизни, в играх.

Особенностью этих занятий является использование раздаточного материала, выделение качеств и свойств предметов на основе тщательного сенсорного обследования каждым ребенком предметов и сравнения их противоположных качеств и свойств (твердый – мягкий, прозрачный – непрозрачный), организация результативной деятельности ребенка с предметами.

Занятия имеют четкую структуру: первая часть – выделение качества предмета в какой-либо ситуации или деятельности, ознакомление с новым словом (прозрачный, непрозрачный); вторая часть – обучение детей обследовательским действиям, выделение каждым ребенком качеств, закрепление слов-названий, освоение слов, обозначающих действия; третья часть – упражнение детей в выделении данного качества в разнообразных предметах и в использовании новых слов.

В большей мере, чем в предыдущей группе, используются приемы сравнения. Перед сравнением необходимо внимательно рассмотреть предметы (живой объект), в процессе сравнения оба сравниваемых предмета должны быть перед глазами детей.

Основными приемами являются вопросы и указания воспитателя, помогающие последовательно строить сравнение, видеть значимые для видового отличия особенности

предметов, наиболее четко формулировать ответ и подбирать нужное слово («Что это? Какого цвета? Какой по величине? форме? Из каких частей состоит? Для чего нужен?»). Вопросы используются не только по ходу сравнения, но и перед осмотром и сравнением предметов в виде плана-инструкции.

Воспитателю надо заботиться о занимательности таких заданий, о создании игровых ситуаций. Приведем пример из исследования П. А. Острунской.

Воспитатель говорит: «Встретились две куклы подружки. Они долго не виделись и стали рассматривать свою одежду. Давайте им поможем». «Игрушечный мишка пришел учиться рисовать. Он не знает, какой кистью рисовать, а какой наклеивать. Давайте подскажем ему, чем эти кисти отличаются, а чем похожи».

Дети среднего дошкольного возраста легче замечают различия. Поэтому сравнение начинается с выявления различий, а затем устанавливается сходство.

Рассматривание предметов сопровождается беседой о материале, из которого они сделаны, о том, кем сделаны. Усложнение в методике занятий состоит и в том, что они, как правило, включают описание, загадывание и отгадывание загадок описательного характера. На этой основе постепенно вводятся загадки более сложного, метафорического характера.

Появляется новый вид занятий – беседа по игрушкам, которая также сопровождается сравнением, описанием. Для бесед лучше брать игрушки, изображающие животных (не более 3–4). Вначале внимание детей привлекают к тому, что они уже знают, далее рассматривается и обсуждается незнакомое (грива, копыта у лошади). Привлекается детский опыт (где видели животное, что читали о нем). В процессе беседы целесообразно использовать загадки, песенки, стихи. Благодаря им занятия становятся более эмоциональными.

Более сложно для детей описание игрушек и составление загадок по ним. Описание может проводиться в форме игр «Найди и опиши», «Магазин игрушек». Перед составлением загадок воспитатель рассматривает с детьми игрушки, выделяет характерные признаки, затем загадывает в качестве образца загадку об одной из них. Предлагает детям придумать свои загадки. Если дети затрудняются, педагог прибегает к наводящим вопросам. Воспитатель использует авторские, народные и придуманные им самим загадки.

Как и в младшей группе, средством закрепления и активизации словаря в средней группе является картина. Дети пятого года жизни дают более разнообразную характеристику изображенного, их учат понимать общий смысл картины («О чем картина?»), составлять описание, классифицировать картинки по родам и видам.

В средней группе проводят те же дидактические игры, но материал для них подбирают в соответствии с лексическим запасом детей. Увеличивается количество предметов (картинок) и их признаков, которые выделяются в игре. Игры «Угадай, что спрятали», «Посмотри и запомни», «Угадай, что прибавилось», «Чудесный мешочек», «Угадай, что изменилось» могут содержать разные дидактические задачи: закрепление наименований предметов и игрушек; описание их на основе зрительного восприятия и без опоры на наглядность; сравнение по цвету, размеру, форме, назначению; классификация; закрепление грамматических форм слова; употребление слов, обозначающих пространственные отношения.

Приведем примеры некоторые игр и занятий:

Дидактическая игра «Где солнечный зайчик?»

Дидактическая задача: закрепить названия предметов; развивать ориентировку в пространстве.

Игровые правила: называть словом предметы и их пространственное расположение, когда на них укажет солнечный зайчик.

Ход игры. Воспитатель приносит в группу зеркало и показывает, как солнечные зайчики могут «бегать» по комнате. Начинает игру стихотворением:

Солнечные зайчики играют на стене.

Поманю их пальчиком, пусть бегут ко мне.

Ну лови, лови скорей,

Вот он, светленький кружок.

Вот, вот, вот – правей, правей,

Убежал на потолок.

Дети следят за движением зайчика и называют те предметы, на которых он останавливается (вещи, которые постоянно находятся в групповой комнате и специально принесены на занятие), а также их пространственное расположение (вверху, внизу, справа, слева, спереди, сзади и др.)

Занятие «Поиграем с нашими гостями».

Цель: учить детей сравнивать предметы одного вида; группировать картинки по функциональному признаку; активизировать названия одежды, обобщающие слова: мебель, посуда, игрушки, одежда, фрукты, овощи.

Материал: две одинаковые куклы в разной одежде, коробка с набором картинок по числу детей в группе.

Ход занятия.

1. В гости приходят куклы. Дети знакомятся с ними, рассматривают их, сравнивают внешний вид и одежду. Таня со светлыми волосами, она светловолосая, с красным бантом. На ней клетчатая юбочка и белая блузка. Таня обута в красивые туфли. У Оли темные волосы, она темноволосая. На ней нарядное красное платье с кружевами. Она обута в такие же туфли, как и Таня. Куклы красивые, нарядные, веселые.

2. Воспитатель загадывает детям загадку об одной из кукол. Дети по описанию определяют, о ком загадка. Затем 2–3 ребенка загадывают про кукол, называя несколько характерных деталей их внешнего вида.

Дидактическая игра «Поможем куклам разобрать картинки».

Воспитатель раздает детям картинки. Куклы спрашивают, что на них нарисовано. По просьбе кукол к столу выходят все дети, у которых на картинках нарисована одежда. Все внимательно смотрят и проверяют, правильно ли выполнена просьба. Затем аналогично группируются другие картинки.

Занятие заканчивается тем, что куклы благодарят детей.

Широко используются драматизации и инсценировки с игрушками, в которых закрепляют правильное словоупотребление. Инсценировки в виде настольных игр с фигурками особенно полезны при исправлении ошибок в словоупотреблении. Динамика игровых действий создает условия для многократного мотивированного употребления нужных слов и тем самым способствует упрочению правильного навыка.

Так, при отработке употребления слов входить, выходить можно использовать инсценирование придуманного воспитателем рассказа о девочках, которые ездили на прогулку, входили в автобус и выходили из него, наблюдали за действиями других пассажиров. Постепенно при повторном (вариативном) рассказе о поездках (в трамвае, троллейбусе, метро) дети начинают правильно называть действия и следить за правильностью речи. Хорошо для разыгрывания подобных сценок использовать игрушечный транспорт с открывающимися дверями, соответствующий размерам пассажиров-кукол.

В средней группе вводятся словесные дидактические игры («Узнай по описанию», «Где что растет?», «Кто что делает»). Приведем пример игры.

Дидактическая игра «Угадай, про кого мы загадали» (в конце года).

Дидактическая задача: активизировать словарь в процессе составления детьми описания хорошо знакомых им персонажей сказок «Колобок», «Теремок».

Игровые правила: отгадчик выходит из комнаты, воспитатель с детьми договариваются, о каком животном и какую будут загадывать загадку. Отгадывающего приглашают сигналом (считалкой, стихами и т. п.). В ответе нужно использовать лексикон сказки: мышка-норушка, зайчик-побегайник.

Ход игры.

1. Воспитатель предлагает детям вспомнить персонажей хорошо знакомых им сказок («Кто встречался колобку? Кто прибегал в теремок? Какие они? Как можно сказать про зайца? волка? медведя? лису? мышку? лягушку? петушка? Чем они питаются? Как любят забавляться?»).

Объясняет правила игры.

Тот, кто будет отгадывать, выходит за дверь. Все вместе выбирают персонаж. Воспитатель предлагает каждому подумать, что он будет загадывать про петушка, и вспомнить, что говорится в сказке о петушке.

Входит отгадывающий. Дети вместе с воспитателем дают описание петушка («Масляна головушка, шелкова бородушка»; «Хвост узорами»; «Умеет взлетать»; «На заре поет ку-ка-реку!»). Ребенок отгадывает: «Это петушок – золотой гребешок».

Игра продолжается, описываются другие персонажи. (В повторных играх воспитатель может давать образец целостного описания и предлагать детям загадывать загадки по одному.)

Таким образом, усложнение словарной работы в средней группе связано, в первую очередь, с расширением и углублением знаний об окружающем мире.

В этой группе большое внимание уделяется обогащению словаря словами, которые придают речи ребенка точность и выразительность, помогают выражать впечатления и переживания: кудрявая стройная береза, солнечный денек, березовая роща, еловая чаща, узкая тропинка, зеленый луг, любоваться красивым цветным ковром, поляна.

Увеличиваются возможности для работы над смысловой стороной слова. В процессе наблюдений, рассматривания предметов, игрушек, картин обращается внимание на само слово, поощряется интерес детей к названиям предметов, их признаков, действий с ними. Перед детьми ставится задача выбора наиболее точного слова. Ее решение сопровождается пояснениями воспитателя, как лучше сказать. Обсуждается этимология мотивированных названий (подоконник – доска, встроенная под окном; какую посуду называют кухонной, столовой, чайной? Почему?). Опираясь на наглядность, дети подбирают определения (автобус большой, светлый, синий.; дом высокий, большой, кирпичный), глаголы (дети бегают, играют, рисуют.; петух кукарекает, поет.;, котенок лакает, мяукает, царапается.), антонимы (холодный – теплый, чистый – грязный, веселый – грустный.), синонимы (водитель, шофер; веселый, радостный; бояться – трусить).

Постепенно педагог начинает предлагать задания на подбор эпитетов, антонимов, синонимических рядов без наглядного материала, в словесных играх «Какое что бывает», «Кто больше слов скажет про куклу, мяч», «Назови ласково», «Скажи по-другому», «Я начну, а ты продолжи», «Добавь слово». Важно, чтобы материалом для этих игр служили слова, относящиеся к разным частям речи, и главное – хорошо знакомые детям (целесообразно использовать и те слова, над которыми работали во второй младшей группе). В играх подобного рода развиваются внимание детей к слову, языковое чутье, умение выбирать подходящее по смыслу слово в определенном словосочетании, предложении.

Большее место, чем в предыдущей группе, занимает работа над многозначными словами. Внимание детей продолжают привлекать к многозначным словам; выделяют новые значения в уже известных им словах (идти, носик, ножка, ручка и др.). При этом многозначное слово выделяется голосом (ручка у куклы; ручка у двери; ручка, которой пишут). Детям предлагают подумать, про что, например, можно еще сказать слово идет: идет мальчик, идет поезд, идет время.

Для ознакомления детей с многозначными словами в средней группе необходимо проводить специальные игры и занятия. На них многозначное слово становится семантическим ядром, вокруг которого располагаются другие слова тематически связанного ряда (Методика игр и занятий разработана О. С. Ушаковой. См.: Придумай слово/Под ред. О. С. Ушаковой. – М., 1996). Используют наглядность (предметы, игрушки, картинки, рисунки, фотографии), а также драматизации и инсценировки. Занятия носят сюжетный характер, они объединены одним персонажем – куклой Таней. В игровой форме дети учатся пользоваться многозначным словом погладить (котенка, собачку, зайчика, утюгом одежду). На последующих занятиях подбирают антонимы к прилагательным и глаголам (котенок убежал – Таня печальная, грустная, расстроенная, заплакала, загрустила; котенок вернулся – Таня повеселела, обрадовалась, стала веселой) и придумывают рассказы про Таню, как она сначала была грустной, а затем стала веселой. Детей учат составлять предложения, а затем рассказы с многозначным словом ручка, знакомят с разными значениями слова игла (у ежа, елки, швейная). Эксперименты показали, что в средней группе дети начинают соотносить слова по смыслу, размышлять, какое слово лучше употребить, могут объяснять свой выбор, осознанно используют освоенные слова в связных высказываниях в зависимости от их содержания.

Словарные игры и упражнения могут содержать задания на использование многозначных слов, синонимов, антонимов, словосочетаний в связных высказываниях о предметах и игрушках, картинках, а также в высказываниях на темы из личного опыта.

На пятом году дети становятся более внимательны к художественному слову. Важно подбирать образные, яркие описания предметов и явлений, тексты, которые дают повод для размышлений над определениями, над нюансами значений слов.

Например, загадка К. Чуковского о подъемном кране содержит такие яркие и образные описания и сравнения предметов, что она может стать содержанием разговора с детьми: «Я великан: вон ту громадную, многопудовую плиту я, словно плитку шоколадную, вмиг поднимаю в высоту». Для объяснения содержания загадки могут быть использованы подбор синонимов к словам, обсуждение различия в словах плита и плитка, придумывание детьми собственных загадок о кране и т. п. Потешка «Скакун» – «Выйду из дома – и степь за порогом. Промчусь по степи на коне быстроногом. Крылья мои – скакун удалой. Птица на крыльях, над степью взовьется. Конь по степи, словно птица, несется. Крылья мои – скакун удалой». Вопросы «Как называется в песенке конь? Как его еще можно назвать? Как мчится конь по степи? Как можно сказать по-другому?», сравнение коня с птицей, размышления над словом крылья помогут детям проникнуть в образный строй речи.

Старший дошкольный возраст. Ребенок старшего дошкольного возраста существенным образом отличается от ребенка 4 – 5 лет. Самым главным является то, что развивается его личность в целом, растет и развивается сознание. Ребенок начинает мыслить на основе общих представлений, его внимание становится более целенаправленным, устойчивым. Расширяется круг интересов, совершенствуется деятельность. На этой основе происходит дальнейшее расширение и углубление круга представлений и рост словаря. Дети 5 – 7 лет владеют бытовым словарем на уровне разговорного языка взрослых, употребляют слова не только с обобщающим, но и с отвлеченным значением – горе, радость, смелость. У них появляется большой интерес к слову, к его значению. Наблюдается и словотворчество – в тех случаях, когда в словаре ребенка не находится нужного слова («самостреляльный» пистолет,

«самогоночная» машина). Однако чаще в случаях затруднения ребенок не называет предмет. К семи годам большинство слов в словаре ребенка составляют имена существительные – около 42% и глаголы – 43%. Прилагательные и наречия соответственно занимают около 7% и 6%; служебные слова – около 2%.

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

В подготовительной к школе группе усиливается внимание к работе над смысловой стороной слова, к усвоению детьми выразительных средств языка.

В старшем возрасте продолжаются занятия по обогащению словаря детей. Непосредственное восприятие окружающего мира в процессе экскурсий; наблюдения, обследование предметов, рассматривание картин и другие наглядные методы продолжают занимать ведущее место. Усложнение состоит в расширении круга объектов, с которыми знакомят детей, в увеличении набора предметов и материалов, их признаков. Одно из основных правил введения новых слов в словарь ребенка – ознакомление со словом в определенном контексте (минимальным контекстом является словосочетание или предложение).

По-прежнему проводятся осмотры помещения, но уже всего детского сада («Какие комнаты есть в детском саду? Как называется комната, в которой мы находимся сейчас? Сколько дверей выходит в коридор? Куда ведет эта дверь?» и т. п.). Дети вспоминают, что наблюдали прежде («Куда мы попадем, если выйдем из групповой комнаты? А если повернем налево?»).

Большое место занимают экскурсии за пределы детского сада, в природу. Их содержание усложняется, дается больше новых слов. В процессе экскурсий дети приобретают знания о родном городе, об улице, где находится детский сад, о почте, школе, библиотеке, знакомятся с трудом взрослых и одновременно осваивают и уточняют разнообразный словарь: названия профессий, техники, трудовых процессов.

Расширяются и уточняются представления ребенка о сезонных изменениях в природе, о некоторых животных и растениях, и в связи с этим осваивается природоведческий словарь.

Рассматривание предметов и живых объектов также усложняется. Особое внимание уделяется обогащению детской речи прилагательными и глаголами, выражающими качества и действия наблюдаемых объектов. Так, при рассматривании кролика не ограничиваются такими определениями шерсти, как белая, мягкая, а добиваются новых выразительных характеристик: теплая, гладкая, пушистая, шелковистая. Употребляются глаголы: прыгает, скачет, присел, жует, принюхивается, хрустит (морковкой). Проводится сравнение объекта, наблюдаемого в данный момент, с тем, который рассматривали раньше, дается их описание.

Одновременно с углублением знаний происходит освоение слов, более точно характеризующих разнообразные признаки предметов и действий. Если во второй младшей и средней группах, рассматривая картинку, дети обозначали глаголом бежит движения зайца, лошади, лисы, то теперь при рассматривании этих же картинок они употребляют такие слова: заяц – скачет, бежит, мчится, несется; лошадь – бежит, скачет; лиса – бежит, крадется, гонится (См.: Пеньевская Л. А. Обучение родному языку//Вопросы обучения в детском саду. – М., 1955).

Речь детей обогащается прилагательными, которые обозначают большее количество признаков с более тонким их различением (оттенки цвета, состояние предметов, различия в

размере, форме и др.). В словарь вводятся также наречия, характеризующие качества действий: курица торопливо клюет зерна; облака плывут медленно; бодро звучит музыка. Усвоение наречий происходит легче, чем прилагательных, поскольку они, во-первых, не имеют лексической омонимии, а во-вторых, в словосочетаниях и предложениях примыкают к глаголам, в то время как прилагательные согласуются с именами существительными.

В старшем дошкольном возрасте продолжают формировать словарь, характеризующий качества и свойства предметов и материалов. Усложнение занятий происходит за счет выделения большего числа качеств и свойств. Так, дети обследуют и сравнивают разные сорта бумаги, ткани, вещи из стекла и фаянса, цветного стекла, металла и дерева, пластмассы, закрепляют и углубляют значения уже известных слов, узнают новые слова.

Только в старшей и подготовительной к школе группах рекомендуется проводить самостоятельные занятия по сравнению предметов. Их цель – формирование умения наиболее точно подбирать слова для характеристики предметов. Методические требования к занятиям такого рода: 1) предметы для сравнения подбирают таким образом, чтобы было достаточное количество сравниваемых признаков (цвет, форма, величина, части, детали, материал, назначение и др.); 2) сравнение должно быть плановым, последовательным – от сравнения предметов в целом к вычленению и сравнению частей и затем к обобщению; 3) основными приемами обучения должны быть вопросы и указания, помогающие детям последовательно сравнивать, замечать те особенности, которые они сами не видят, точно формулировать ответ и подбирать нужное слово; 4) дети должны проявлять максимум речевой активности.

Проводятся занятия по формированию родовых понятий на основе обобщения групп предметов различных видов. Для занятий подбирают предметы (картинки) нескольких близких видов, входящих и не входящих в данное понятие. Например, для освоения обобщающего слова транспорт берут картинки с изображением не только транспортных средств, но и комбайна, пушки, швейной машины и др. Сначала дети рассматривают и описывают картинки, изображающие транспорт (1-я часть занятия), затем сравнивают их и выделяют общий признак, на основе которого делается обобщение (возить, перевозить) и вводится обобщающее слово (2-я часть), и, наконец, проводятся упражнения по отбору из разных картинок тех, которые относятся к транспорту (подведение под понятие) (3-я часть). Аналогичная работа ведется с другими родовыми понятиями. Далее идет их дифференциация: одежда – летняя, зимняя, демисезонная, птицы – зимующие, перелетные; транспорт – воздушный, водный, наземный, подземный (См.: Логинова В. И. Формирование словарях/Развитие речи детей дошкольного возраста/Под ред. Ф. А. Сохина. – М., 1984).

Таким образом, на основе рассматривания, обследования, сравнения и обобщения предметов у детей постепенно формируется понятийный характер слов.

Занятия с игрушками в старшем дошкольном возрасте занимают меньшее место. Игрушка используется для уточнения и активизации словарного запаса. Проводятся беседы об игрушках, в процессе которых их сравнивают по различию и сходству.

Словарь детей активизируют при помощи картинок. По картинам проводятся беседы. Дети составляют описания, рассказы по картинам. Для развития словаря полезен прием придумывания названия картине. Придумывая название, дети выделяют главное в содержании картины и выражают это в словах или словосочетаниях.

Поддерживается интерес к образному слову. Вслед за воспитателем дети дают образные характеристики предметам в процессе наблюдений, рассматривания картин: «Елочка в снежной шубке снеговой»; «Дымок стелется над поездом белым облачком»; «Вдали протянулась голубой лентой речка». Используя богатство родного языка, привлекаем внимание детей к словам с различными смысловыми оттенками (яблоня, яблонька, яблоневая аллея, яблоневый сад; темно-зеленые елочки, желтовато-зеленая трава, светло-зеленые листья березы).

В обогащении речи прилагательными, глаголами, наречиями особенно большую роль играет художественная литература. Вот какие слова использует Д. Чиарди для характеристики синицы: «Сестрица-синица, веселая птица, насмешница, озорница, запела, забулькала и засвистела, защелкала, затараторила».

Ведущей задачей словарной работы в старшем дошкольном возрасте является активизация словаря, выработка навыков осознанного и уместного использования слов в соответствии с контекстом высказывания.

Для закрепления навыков точного и быстрого выбора слов рекомендуются упражнения и игры, направленные на:

1. употребление детьми наименований предметов и их признаков.

Например, для активизации слов, обозначающих части тела, можно провести игру «Дорисуй голыша» (из исследования Ю. С. Ляховской). Дети рассматривают, что нужно еще дорисовать, называют недостающие части: брови, нос, переносица, ресницы, веки, пальцы. Воспитатель дорисовывает на доске, а затем дети делают то же самое на своих незаконченных рисунках. Рассматривание и рисование сопровождаются загадыванием Петрушкой загадок: «Вокруг озера камыши растут» (ресницы); «Один говорит, двое глядят, двое слушают» (рот, глаза, уши); «Всегда во рту, а не проглотишь» (язык).

В играх, игровых упражнениях на подбор слов активизируются имена существительные, глаголы, прилагательные. Например, детям ставят вопросы: «Что можно шить? штопать? примерять? надвинуть? застегнуть? подпоясать? завязать? надеть?» В ответ они должны назвать подходящие предметы. За каждый правильный ответ дети получают фишку. Выигрывает тот, кто больше наберет фишек.

Аналогичная задача решается в игре «Назови, какой». К названному предмету дети подбирают определения (шарф – теплый, легкий, длинный, короткий, узкий, широкий, вязаный, красивый).

2. классификацию предметов и их обобщение:

· различные виды классификации предметов и их словесных обозначений по разным признакам (распределение слов по группам: овощи, посуда, растения), по родовому и подродовому признаку: транспорт – железнодорожный, автомобильный, воздушный, водный, машины – сельскохозяйственные, бытовые, военные;

· исключение из заданной группы предметов и слов, не обладающих общим признаком (стол, стул, диван, стакан, кровать, кресло, платье – «Какие предметы (слова) лишние?»);

· подбор к слову, обозначающему родовое понятие, слова с видовым значением (какие фрукты растут в саду?; назовите перелетных птиц; какие продукты продают в продовольственном магазине?);

· подведение слов видового значения под родовое на звание (туфли, сапоги, сандалии; берет, панама, шляпа);

· обобщение через противопоставление (ласточка – птица, а бабочка? платье – одежда, а туфли?);

· составление словосочетаний и предложений со словами, обозначающими видовые и родовые понятия.

Особое внимание уделяется семантизации лексики (раскрытию смысловой стороны слова).

Объяснение значений слов возможно не только при опоре на наглядность, но и через уже усвоенные слова. В практике нашли широкое применение следующие приемы толкования значений слов:

· объяснение значений слов путем показа картинки, например словосочетание поздняя осень объясняется в процессе показа картин, отражающих состояние природы осенью;

· сопоставление слова с другими словами – надевать – что?; одевать – кого?;

· объяснение этимологии слова. Например, в рассказах для детей этого возраста встречаются такие слова: дрозды-рябинники, зайчата-листопаднички, лиса зимой мышкует, ноябрь-полузимник, цапля-болотница. Их объяснение дается через словообразовательный анализ;

· составление словосочетаний и предложений с объясняемым словом;

· пояснение слова другим словом, близким по значению: калужинка – лужица, мужественный – храбрый;

· подбор к слову слова, противоположного по значению (антонима): неряха – чистый, опрятный, аккуратный;

· объяснение значения слова через его определение: герой – человек, отличающийся храбростью, совершающий подвиги; березняк – березовый лес;

· сравнение слов по звучанию и значению, подбор рифмованных слов.

Смысловая сторона речи развивается и в процессе работы над антонимами. Сначала используются приемы работы с изолированными словами, затем – с такими же словами в предложениях и связных высказываниях:

· подбор антонима к заданному слову: тихо –..., трудно –...;

· отыскивание антонимов в рассказах, пословицах, поговорках: «Худой волк ходил подле деревни и встретил жирную собаку» (из рассказа Л. Н. Толстого); «Готовь сани летом, а телегу зимой»; «Труд кормит, а лень портит»;

· договаривание предложения с антонимами: Летом жарко, а зимой (холодно, студено, морозно); Все люди радовались весне, а Снегурочка (грустила, печалилась) ;

· составление предложений и связных высказываний с заданной парой антонимов (умный – глупый, весело – скучно).

Большие возможности открываются в старшей и подготовительной к школе группах для работы над синонимами. Слова, близкие по значению, характеризуют разные стороны предметов. Знаток русского слова Л. В. Успенский советовал родителям и педагогам с «малых лет развивать в ребенке способность пользоваться синонимами. Научите его играть в похожие слова: вы называете слово бегать, а он пусть подбирает вам три (пять) синонимов: носиться, мчаться, удирать, улепетыватъ, пробегать. Он подберет, а вы с ним разберите: что удачно, что – нет и почему именно» (Успенский Л. В. Культура речи. – М., 1976. –С. 73. 148)

Уже в этой рекомендации мы можем выделить такие приемы работы с синонимами:

· подбор синонимов к изолированному слову;

· объяснение выбора слов в синонимическом ряду.

Кроме того, целесообразно также использовать следующие приемы:

в) замена синонима в предложении, обсуждение вариантов значений: «Растужился, расплакался серенький зайка» (расхныкался, заливался слезами, проливал слезы), «Бежит маленький ручей» (струится, журчит, льется);

· составление предложений со словами синонимического ряда;

· составление рассказа со словами синонимического ряда.

На этом возрастном этапе должна быть продолжена работа с многозначными словами. Здесь можно рекомендовать:

· объяснение и сравнение значений многозначных слов в контексте: ушко ребенка (зайчика), ушко иголки; «Ослик черный, беломордый, ослик – ушки на макушке», «Потянуло солнышко спящее зерно за ушко на солнышко – и взошло оно»; «Топай, топай ножками,

новыми сапожками»; «Я – капелька лета на тоненькой ножке» – в стихотворении о землянике; «Стоит Антошка на одной ножке, кто его увидит, всяк ему поклонится»;

· подбор близких по смыслу слов к каждому значению многозначного слова: острый перец – горький, жгучий; острая иголка – колючая, остроконечная (палка);

· подбор антонимов к каждому значению многозначного слова: острый – сладкий (сахар), острая – тупая (иголка) и др.

Эффективными приемами являются также (См.: Струнина Е. М., Ушакова О. С. Семантический аспект в развитии речи старших дошкольников//Развитие речи и речевого общения дошкольников/Под ред. О. С. Ушаковой. – М., 1995. – С. 21.)

· составление предложений с многозначными словами;

· рисование на тему многозначного слова;

· нахождение многозначных слов в пословицах, поговорках, загадках, скороговорках и в литературных произведениях – сказках, стихах, рассказах;

· придумывание рассказов и сказок на тему многозначного слова.

Все аспекты работы над смысловой стороной слова взаимосвязаны и переплетаются. Названные выше приемы используются в играх и игровых упражнениях типа «Кто больше придумает слов?» (на заданную тему, по признаку, слову), «Скажи наоборот», «Скажи по-другому», в играх в путаницу и небылицы и др. Они также описаны в ряде сборников дидактических игр.

Примеры игр:

«Придумай рифму».

Дидактические задачи: активизировать словарь детей рифмованными словами; воспитывать чутье к благозвучности родного языка.

Игровые правила: играющие делятся на две команды. Нужно назвать как можно больше слов, близких по звучанию. Нельзя повторять сказанное слово. Выигрывает команда, назвавшая больше рифмованных слов (получившая больше фишек).

Игровые действия. Ведущий называет слова, команды по очереди продолжают ряд рифмованных слов. Та команда, которая назвала больше слов, получает фишку. Игра завершается по звуковому сигналу.

Примерный набор слов: птица, соловушка, молодец, лягушка и др.

«Запрещенные слова».

Дидактическая задача: учить детей произвольно и осознанно выбирать подходящие слова в предложение.

Игровое правило: составлять предложения, не употребляя «запрещенные слова».

Ход игры: детям предлагается ответить на вопросы воспитателя предложением, не употребляя «запрещенные слова» (самые частотные). Выигрывает тот, кто придумает большее количество предложений без «запрещенных слов».

Что делает котенок? (запрещенные слова: котенок, играет).

Что любит зайчик? (запрещенные слова: зайчик, морковка).

Какая лиса? (запрещенные слова: лиса, хитрая).

Что делает собака? (запрещенные слова: собака, лает).

Какая зима? (запрещенные слова: зима, холодная).

Особой любовью детей пользуются народные игры «Фанты», «Цветы», «И мы», «Кто летает» и др. Для примера приведем игру *«И мы».*

Дети, слушая рассказ ведущего, должны после каждой фразы с учетом ее смысла добавлять или не добавлять «И мы». Например:

Жила я летом на даче. – И мы.

Утром хорошо, солнышко греет, кругом тихо. – («И мы» – не подходит.)

Птицы весело поют. – И мы.

У крыльца лежит Жучка.

Воспитателю нужно заранее придумать и записать рассказ, чтобы содержание его было простым и занимательным. Дети любят эту игру за веселые моменты, возникающие по ее ходу.

В старшем дошкольном возрасте активно осваивается оценочная лексика. Это связано с формированием внеситуативно-личностного общения ребенка со взрослым, с проявлением интереса к личности взрослого. Дети начинают употреблять слова, обозначающие личностные характеристики (честный, скромный, заботливый, чуткий и др.). Педагог специально организует работу над данной категорией слов в интересах нравственного и речевого развития детей. Причем сначала берутся имена прилагательные, а уже на их основе – имена существительные (честность, скромность, чуткость, заботливость), поскольку значения первых конкретнее, чем значения вторых. Ориентиром для отбора таких слов могут быть словари (тезаурусы) наиболее частотных личностных черт. Так, наиболее частотными являются слова добрый, честный, правдивый, спокойный, общительный, ленивый, равнодушный, хитрый, умный, скромный, хвастливый. Большое значение для освоения эмоционально-оценочной лексики имеет анализ поступков литературных героев, их переживаний и настроения.

Приведем в пример вопросы воспитателя по содержанию литературных произведений, направленные на уточнение понимания детьми прилагательных с этическим значением. Первое произведение прочитано впервые, второе – хорошо знакомо детям.

Вопросы по сказке В. Осеевой «Заячья шапка»: Как называется в сказке заяц? (Хвастунишка, хвастливый.) За что его так назвали? (Хвастал: «Могу через сосну перепрыгнуть» и т.д.) За что назвали хвастунишкой сына охотника, когда он надел заячью шапку? Как назвали девочку подружки? («Экая хвастунишка») Как можно назвать зайца, мальчика и девочку, если они хвастаются? Какие они? Нравятся ли вам хвастунишки? Как к ним относятся люди? А как можно назвать нехвастливых людей? (Скромными.)

Вопросы по «Рассказу о неизвестном герое» С. Маршака: Как можно назвать этого неизвестного героя? Какой он? (скромный). Как можно другими словами назвать неизвестного героя? (смелый, мужественный, настоящий герой),

В заключение делается вывод: нескромных, хвастливых людей не любят, а скромных уважают. Скромный не хвастает своими добрыми делами и поступками. Недаром в народе говорят: «скромность украшает героя»; «скромность каждому к лицу».

Наблюдения показывают, что дети редко используют в общении фразеологические обороты. В качестве средств обогащения речи детей фразеологизмами выступают образная речь окружающих взрослых и художественное слово. В беседах по содержанию литературных произведений, фольклорных произведений разных жанров следует обращать внимание на образные выражения, поощрять употребление их детьми в активной речи.

Прекрасным материалом в этом отношении являются пословицы и поговорки. Важно, чтобы смысл пословиц и поговорок объясняли детям в связи с жизненными ситуациями. Распространенной ошибкой в практике является заучивание пословиц и поговорок без их толкования. Слова, встречающиеся в пословицах и поговорках, нужно объяснять детям. Полезный для речевого развития детей прием – использование пословицы для раскрытия содержания художественного произведения. Он позволяет закрепить значения слов и

углубить понимание идеи данного произведения. Например, можно использовать следующие пословицы:

«Что посеешь, то и пожнешь» (к ненецкой сказке «Кукушка»); «Без труда не выловишь и рыбку из пруда» (к сказке В. Ф. Одоевского «Мороз Иванович»); «Век живи – век учись» (к русской народной сказке «Крылатый, мохнатый да масленый»); «Как аукнется, так и откликнется» (к «Сказке о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина (Фесюкова Л. Словарная работа в подготовительной группе// Дошкольное воспитание. – 1972. – № 12).

Для активизации словаря старших дошкольников широко используются разные приемы работы с загадками: отгадывание готовых загадок и объяснение отгадки; придумывание загадок о предметах, различающихся и близких по внешнему виду. Интересны загадки-присказки. Отгадкой для них является последнее слово четверостишия, умышленно недосказанное. Это не только развивает словарь, но и вырабатывает у детей чувство рифмы. Вот примеры таких загадок-присказок.

Я маленькая птичка, зовут меня… (синичка).

Зимою она то как пух, то тверда, летом ее называют... (вода).

Ты весь мир обогреваешь и усталости не знаешь, улыбаешься в оконце, и зовут тебя все... (солнце).

Обогнать друг друга рады, ты смотри, дружок, не падай! Хороши тогда, легки быстроходные... (коньки).

Важнейший метод словарной работы – составление рассказов детьми. В связной речи вырабатываются навыки употребления слов в сочетании с другими, с учетом контекста.

Словарная работа на занятиях должна сочетаться с активизацией слов в разных видах деятельности, в широкой речевой практике.

Вопросы

1. Каково содержание понятия «словарная работа» применительно к развитию речи детей дошкольного возраста?
2. Каковы место и роль словарной работы в общей системе работы по развитию речи?
3. Чем обусловлена роль словарной работы в умственном, нравственном, эмоциональном, эстетическом развитии ребенка?
4. Какие положения лингвистики, психологии, дидактики лежат в основе определения задач, содержания и принципов словарной работы в детском саду?
5. Назовите ведущие задачи словарной работы на каждом возрастном этапе.
6. Каким образом принципы словарной работы влияют на ее содержание и методику?
7. Охарактеризуйте основные тематические группы слов, подлежащие усвоению в дошкольном возрасте.
8. Охарактеризуйте критерии отбора слов в словари-минимумы.
9. Какими обобщающими словами должны овладеть дети в разных возрастных группах?
10. От каких факторов зависит выбор методов и приемов работы над словом?
11. Как осуществляется словарная работа в процессе ознакомления детей с окружающим миром?
12. Раскройте роль методов непосредственного и опосредованного ознакомления с окружающим в развитии словаря.
13. Покажите усложнение в методике словарной работы в процессе ознакомления с окружающим миром.
14. Покажите усложнение содержания работы над смысловой стороной слова в возрастных группах.

15. Какие приемы используются для раскрытия значений многозначных слов?

16. Каким образом словарная работа на занятиях связана с работой над словом в разных видах деятельности?

Глава V. Методика формирования грамматического строя речи

§ 1. Грамматический строй родного языка, значение его усвоения для речевого развития детей

Грамматика – это наука о строе языка, о его законах. Как строй языка грамматика представляет собой «систему систем», объединяющую словообразование, морфологию, синтаксис. Эти системы можно называть подсистемами грамматического строя языка или разными его уровнями. Морфология изучает грамматические свойства слова и его формы, грамматические значения в пределах слова; синтаксис – словосочетания и предложения, сочетаемость и порядок следования слов; словообразование – образование слова на базе другого однокоренного слова (или других слов), которым оно мотивировано, т.е. выводится из него по смыслу и по форме с помощью специальных средств, присущих языку.

Грамматика помогает облекать наши мысли в материальную оболочку, делает нашу речь организованной и понятной для окружающих.

Грамматический строй – продукт длительного исторического развития. Грамматика определяет тип языка как наиболее устойчивая его часть. Быстрое изменение ее мешало бы пониманию русского языка. Многие правила грамматики переходят из поколения в поколение и бывают иногда трудно объяснимыми.

Грамматика – результат абстрагирующей отвлеченной работы коры головного мозга, но является отражением действительности и основывается на конкретных фактах.

Грамматическая абстракция, по характеристике А. А. Реформатского, качественно отличается от лексической: «Грамматика по преимуществу выражает отношения не как конкретные отношения каких-либо конкретных слов, а как отношения лексем, т.е. отношения грамматические, лишенные всякой конкретики» (Реформатский А. А. Введение в языковедение. – М., 1967. 154)

Связь грамматики с действительностью, по его мнению, осуществляется через лексику, так как грамматика лишена всякой конкретности.

Каждое грамматическое явление всегда имеет две стороны: внутреннюю, грамматическое значение, то, что выражено, и внешнюю, грамматический способ выражения, то, чем выражено.

Следует различать грамматические и лексические значения. Лексическое значение слова дает представления о каком-то элементе действительности, его свойствах, признаках, состоянии. Грамматическое значение либо выражает отношения, существующие между словами, либо указывает на субъективное отношение говорящего к называемым предметам и явлениям.

Каждая грамматическая форма, каждый морфологический элемент (приставка, суффикс, окончание) имеют определенное значение. Так, в формах кукла и куклы окончание а говорит о единственном числе и женском роде, окончание ы – о множественном числе. Окончание показывает род, число, падеж.

Освоение ребенком грамматического строя языка имеет большое значение, так как только морфологически и синтаксически оформленная речь может быть понятна собеседнику и может служить для него средством общения со взрослыми и сверстниками.

Усвоение грамматических норм языка способствует тому, что речь ребенка начинает выполнять наряду с функцией общения функцию сообщения, когда он овладевает монологической формой связной речи. Синтаксис играет особую роль в формировании и выражении мысли, т.е. в развитии связной речи.

Овладение грамматически правильной речью оказывает влияние на мышление ребенка. Он начинает мыслить более логично, последовательно, обобщать, отвлекаться от конкретного, правильно излагать свои мысли. Недаром К. Д. Ушинский, формулируя третью цель в обучении отечественному языку, назвал грамматику логикой языка. Говоря о ее изучении, он писал: «грамматика, преподаваемая логически, начинает развивать самосознание человека, т.е. именно ту способность, вследствие которой человек является человеком между животными» (Ушинский К. Д. Об изучении грамматики в связи с общими задачами обучения языку//Избр.пед.соч. – М., 1954. – Т.2. – С.693.)

Овладение грамматическим строем оказывает огромное влияние на общее развитие ребенка, обеспечивая ему переход к изучению языка в школе.

В детском саду не ставится задача изучения законов грамматики, знакомства с ее категориями и терминологией. Правила и законы языка познаются детьми в практике живой речи.

В дошкольном возрасте у ребенка нужно воспитывать привычку говорить грамматически правильно. К. Д. Ушинский подчеркивал необходимость с самых ранних лет формировать привычку правильной разговорной речи.

Основой для усвоения грамматического строя является познание отношений и связей окружающей действительности, которые выражены в грамматических формах. Речь маленького ребенка с точки зрения грамматики аморфна (бесформенна). Морфологическая и синтаксическая аморфность речи говорит о непознанности им отношений и связей, существующих в жизни. Познание ребенком окружающего мира способствует раскрытию связей между предметами и явлениями. Познанные связи грамматически оформляются и отражаются в речи. Это происходит благодаря освоению родного языка, его словарного состава и грамматического строя. Установление разнообразных связей, понимание логической зависимости между наблюдаемыми явлениями сказывается в заметном изменении структуры детской речи: в увеличении числа предлогов и наречий, употреблении сложноподчиненных предложений. В целом – в улучшении строя детской речи, в овладении словообразованием, формообразованием и синтаксическими структурами.

Связи между предметами и явлениями ребенок познает прежде всего в предметной деятельности. Формирование грамматического строя проходит успешно при условии правильной организации предметной деятельности, повседневного общения детей со сверстниками и взрослыми, специальных речевых занятий и упражнений, направленных на усвоение и закрепление трудных грамматических форм.

§ 2. Особенности усвоения детьми грамматического строя русского языка

Процесс усвоения ребенком грамматического строя сложный, он связан с аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга. Механизм развития этой сложной умственной деятельности раскрыл И. П. Павлов, высказав мысль о том, что грамматика есть своеобразная форма динамического речевого стереотипа.

Физиологическим механизмом освоения грамматического строя является генерализация соответствующих грамматических отношений, выработка динамического стереотипа. Ребенок, наблюдая реальные отношения предметов, воспроизводя их в речи, делает определенные выводы, обобщения, а затем интуитивно подчиняет свою речь этим правилам.

В физиологии установлена условно-рефлекторная основа усвоения грамматической стороны речи. У ребенка вырабатывается определенный динамический стереотип при изменении имен существительных, прилагательных и других грамматических форм. Ребенок усваивает, что для выражения тех или иных мыслей требуется употребление определенных грамматических форм.

Выработка динамического стереотипа облегчается большой его устойчивостью. Если ребенок усвоил падежные окончания, то безошибочно употребляет их, если это соответствует общей системе языка. Но вместе с тем наблюдается недостаточная гибкость в применении динамического стереотипа. Ребенок употребляет усвоенные грамматические формы и в тех случаях, когда имеются отступления от системы. Например: «Мы видели в зоопарке «слон»; «Мне мама подарила «утеночек» (как и «Мне мама купила стол»).

То же наблюдается в употреблении неизменяемых имен существительных. Ребенок твердо усвоил в практике общения, что все слова (существительные) изменяются, поэтому изменяет такие слова, как пальто, пианино, кофе и др.

Основополагающее значение для понимания особенностей освоения грамматического строя дошкольниками имеют работы А. Н. Гвоздева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, А. М. Шахнаровича и других.

Закономерности усвоения грамматической стороны речи раскрыты известным лингвистом Александром Николаевичем Гвоздевым (См.: Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1961.)

В его исследовании содержится огромный фактический материал длительных наблюдений за процессом морфологического и синтаксического оформления детской речи, позволяющий проследить процесс формирования грамматического строя от появления первых, еще неизменяемых аморфных слов до начала школьного возраста, когда ребенок овладевает всеми основными формами языка.

Ребенок усваивает грамматическую систему родного языка уже к трем годам во всех ее наиболее типичных проявлениях. По данным А. Н. Гвоздева, морфологические элементы начинают выделяться в словах очень рано (около 1 г. 4 мес.). Расчленение слов охватывает ряд категорий у существительного – един, и множ. число, именит., винит, и родит, падежи, глагольные категории (повелит, наклонение, инфинитив, прошедшее и настоящее время).

Усвоение ребенком грамматического строя речи происходит в виде усвоения грамматических категорий, которые характеризуются наличием значения. Время и последовательность усвоения отдельных категорий зависят от характера их значений. У детей вызывает затруднение усвоение тех форм, конкретное значение которых не связано логикой детской мысли, т.е. то, что не ясно по значению. А. Н. Гвоздев писал: «В первую очередь усваиваются категории с отчетливо выраженным конкретным значением, которое легко может быть схвачено ребенком».

Раньше всего ребенок усваивает число существительных (1 г. 10 мес.), а также разницу между уменьшительными и неуменьшительными существительными: столик – стол. Рано усваивают дети повелительную форму, так как она выражает различные желания, имеющие для ребенка большое значение. Сложнее усваиваются отношения, которые связаны с предметами и пространством (падежи), со временем (времена) и с участниками речи (лица глаголов). Поздно (2 г. 10 мес.) усваивается условное наклонение, так как оно выражает что-то предполагаемое, а не реально существующее. Исключительно сложным и длительным оказывается усвоение категорий рода. Род усваивается не путем механического запоминания, а связывается с морфологической структурой существительных.

А. Н. Гвоздев отмечал, что три основные части русского языка представляют различные трудности: в отношении существительных наиболее трудно усвоение окончаний, в

отношении глаголов – овладение основами, в отношении прилагательных – словообразование (сравнительная степень).

А. Н. Гвоздевым раскрыта следующая закономерность. В усвоении грамматического строя наблюдается определенная последовательность: сначала усваивается все наиболее типичное, рядовое, все продуктивные формы в области словообразования и словоизменения (падежные окончания имен существительных, формы изменения глаголов по лицам, временам).

Все единичное, исключительное, нарушающее нормы этой системы, нередко подвергается вытеснению в речи ребенка. Постепенно путем подражания речи окружающих образцы перенимаются в целом виде. Единичные, стоящие особняком слова усваиваются уже в школьном возрасте.

А. Н. Гвоздев наметил основные периоды в формировании грамматического строя русского языка.

Первый период – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях, когда они используются (от 1 г. 3 мес. до 1 г. 10 мес.).

Второй период – период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения (от 1 г. 10 мес. до 3 лет).

Третий период – период усвоения морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонений и спряжений (от 3 до 7 лет). В этот период все в большей мере усваиваются все единичные, стоящие особняком формы. Раньше усваивается система окончаний, позже – система чередований в основах.

Работы Ф. А. Сохина, Н. П. Серебренниковой, М. И. Поповой, А. В. Захаровой обогащают исследования особенностей развития грамматического строя речи у детей.

Усвоение морфологической системы русского языка происходит на основе развития у детей ориентировки в звуковой форме слов. Особенно отчетливо это выражено у старших дошкольников.

Для выработки ориентировки важна деятельность ребенка со словами, однако простое накопление опыта не всегда приводит к положительному результату. Так, исследуя особенности согласования в роде глаголов прошедшего времени с существительными, М. И. Попова пришла к выводу, что простое многократное (от 312 до 534) повторение нужной формы трудоемко и непродуктивно, у детей не возникает ориентировка на форму, так как их деятельность со словом не организована. Формирование согласования в игре «Теремок», создание проблемной ситуации (дверь в теремок открывалась, если ребенок правильно производил согласование) привело к тому, что 75% детей при количестве повторений не свыше 100 научились выделять голосом окончания существительного и глагола.

При усвоении грамматического строя языка дошкольник проходит путь от ориентировки на звуковую сторону морфем к ориентировке на отдельные фонематические признаки.

Культура фонематического слуха занимает в этом процессе одно из ведущих мест.

Основой усвоения грамматического строя является формирование грамматических обобщений.

Ф. А. Сохин, говоря о формировании языковых обобщений, отмечал, что речь детей развивается прежде всего на основе подражания речи взрослых, заимствования и воспроизведения образцов их речи. Но в этом овладении речью существенную роль играют явно «неподражательные» элементы психологического механизма речевого развития – обобщение языковых и речевых явлений.

Формирование языковых обобщений в процессе развития речи начинается рано, и именно они составляют ядро психологического механизма усвоения языка, а не простое подражание взрослым.

Усвоение грамматики связано с когнитивным развитием ребенка, поскольку формирование языковых обобщений в речи предполагает работу мышления. Процессы анализа, синтеза, абстракции и обобщения приводят к усвоению лексических и грамматических значений.

Американский психолингвист Д. Слобин (См.: Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики// Психолингвистика. – М., 1984.) отмечает, что для овладения грамматикой ребенок должен: 1) осознать те физические и социальные явления, информация о которых передается при помощи языка, и 2) уметь обрабатывать, организовывать и хранить языковую информацию. Иными словами, когнитивные предпосылки развития грамматики связаны как со значением, так и с формой высказывания.

На материале 40 языков Д. Слобин приводит убедительные данные о том, что процесс усвоения грамматики «требует тонко структурированного активного мышления ребенка». Такая универсальная закономерность проявляется у детей, говорящих на английском, немецком, русском, польском, венгерском и других языках.

В исследовании В. И. Ядэшко содержится материал, раскрывающий процесс обобщений и отвлечений в речи детей в связи с использованием отдельных грамматических форм.

Так, в предложении Мы пошли ребенок пользуется одним словом для обозначения группы действующих субъектов. На вопрос: Кто это мы? – он отвечает: Я, папа, Витя. Сказуемое пошли указывает на то, что данная группа субъектов действовала одинаково в определенном отрезке времени.

Интерес представляет появление в речи предложений с однородными подлежащими, где перед перечислением подлежащих стоит обобщающее слово. Например: Два мы: я и папа – пошли. Предложение недостаточно оформлено грамматически, но по структуре сложное. Ребенок раскрывает множество (я и папа), указывает на количество действующих лиц (два мы), не только перечисляет конкретные субъекты, но и перед их называнием дает обобщающее слово.

Трудности и постепенность усвоения грамматического строя объясняются несколькими причинами: особенностями возраста, закономерностями усвоения морфологической и синтаксической сторон речи, сложностью грамматической системы, особенно морфологии. В русском языке, что уже отмечалось выше, много нетипичных форм, т.е. исключений из правил. Употребляя нетипичные формы, дети часто ошибаются.

Наиболее типичные ошибки описаны в учебных и методических пособиях О.И. Соловьевой, А. М. Бородич, Л. П. Федоренко и других.

Приведем некоторые примеры морфологических ошибок в речи детей.

1. Неправильные окончания имен существительных,

· родительный падеж, множественное число: с окончанием –ей - карандашов, дверёв, ежов,этажов; с нулевым окончанием: ночов, куклов, девочков, книгов, дверков, пуговицев;

· родительный падеж, единственное число: у кукле, у маме, у сестре, без ложке;

· винительный падеж одушевленных и неодушевленных имен существительных:

Папа подарил мне слонёночек, Сережа поймал сом;

1. предложный падеж неодушевленных имен существительных мужского рода: в лесе, в носе, в саде;

2. Склонение несклоняемых имен существительных: на палъте, кофий, кофию, на пианине, в кине.

3. Образование множественного числа существительных, обозначаю щих детенышей животных: ягнёнки, котёнки, жеребёнка, свинёнка.

4. Изменение рода существительных: большой яблок, купи мороженую, папа ушла, теплая молоко, платье зеленая, одеяла разорвалась.

5. Образование глагольных форм.

2. повелительное наклонение: искай (ищи),ехай (езжай), спей (спой),склады (сложи); скакай (скани),

3. изменение основы глагола: искать – искаю (ищу), плескать – плескаю (плещу), плакать – плакаю (плачу), рисовать – рисоваю (рисую); мочь – можу (могу),

4. спряжение глаголов: хотеть – хотишь (хочешь), давать – дадишъ (дашь), есть – едишь (ешь), спать – сплют (спят).

6. Неправильная форма причастий: сломатая, оборватая, сошитая;

7. Образование сравнительной степени прилагательного: ярчее, чистее, хужее, красивше, плохее,

8. Окончания местоимений в косвенных падежах: у мене болят уши, у тебе новая платья, в этим кармане;

9. Склонение числительных: двое домов, с двумями, идите по двоим.

У детей наблюдаются, особенно в повседневном общении, и другие ошибки: «одень» вместо надень, «раздень» вместо сними; я «надетый»; «Бегим», Коля уже «побег». Мы ходим за «ягодам» и «грибам».

Чаще всего эти погрешности вызваны особенностями местных говоров, диалектной речью окружающих.

Морфологические и синтаксические стороны речи развиваются параллельно. В овладении синтаксисом меньше сложностей, хотя замечено, что синтаксические ошибки устойчивее. Они менее заметны окружающим, так как дошкольники, пользуясь устной формой речи, в основном употребляют предложения с несложной конструкцией.

Данные об особенностях овладения синтаксической стороной речи имеются в работах Н. А. Рыбникова, А. Н. Гвоздева, А. М. Леушиной, В. И. Ядэшко.

На первых порах появляются «слова-предложения», обозначающие действующих лиц, предметы, действия (дай, папа, на). Слово дополняется мимикой, жестами, действиями и представляет по существу целую законченную фразу. Постепенно слова синтезируются в словарные цепи, образуя предложения. По данным Н. П. Серебренниковой, переход к предложению возможен при условии, если ребенок накопил 40 – 60 слов.

В период от 1 г. 8 мес. до 1 г. 10 мес. появляются двухсловные предложения (неполные простые), представляющие сознательную конструкцию, где каждое слово обозначает предмет или действие. К двум годам наблюдаются трехи четырехсловные предложения – начало овладения простым распространенным предложением. Около 1 г. 9 мес. появляются предложения с однородными членами. Наивысшей точки употребления простых распространенных предложений ребенок достигает в пять с половиной лет.

Первые сложные бессоюзные предложения появляются в 1 г. 9 мес., с двух-трех лет – наблюдаются сложные предложения с союзами. Обычно сложное предложение включает в себя два простых. Сочинительные и подчинительные союзы усваиваются параллельно.

Вначале дети пользуются простыми по структуре предложениями, впоследствии усваивают более сложные конструкции. Наличие сложных предложений свидетельствует об усложняющихся связях (причинных, временных и др.) между отдельными представлениями.

Дети четвертого года жизни в обычном общении редко пользуются сложными предложениями. Структура употребляемых ими предложений проста, общее количество

невелико и мало увеличивается с возрастом: на четвертом году – 8%, на пятом – 11%, на шестом – 17% (данные В. И. Ядэшко). В достаточной степени легко дети пользуются сложносочиненными предложениями: Мы с бабушкой дома остались, а они поехали по своим делам (4 г. 5 мес.). Более распространенными, с однородными членами, становятся предложения, входящие в состав сложного: Он уснул у реки, а коза пришла, разрезала волку брюхо, потом положила кирпичи и зашила (4 г. 9 мес.).

Содержание и форма сложноподчиненных предложений на пятом году жизни усложняются. Используются придаточные предложения времени, причины (Он не ходил на работу, потому что у нас был выходной), места (Где машины военные были, там был салют).

Редко встречаются предложения: с придаточными определительными: Далеко-далеко стояли пушки закрытые, которые салют пускали (5 лет); с придаточными условными: Если съесть, Маша будет плакать (4 г. 4 мес.); с придаточными цели: Идите в лес и принесите травки, чтоб она у вас была живая (5 лет).

В старшем возрасте дети умеют противопоставлять однородные члены предложения, пользуются противительными союзами: Она бросила иголку, а не воткнула.

Синтаксические ошибки наблюдаются в нарушении порядка слов в предложении: на первое место ставится наиболее важное для ребенка слово: «Куклу мама принесла?» вопросительное предложение начинается с того, что для ребенка важнее: «Заплакала Маша почему?»; дети часто начинают свой ответ с вопросительного слова, поэтому на вопрос «почему?» отвечают: «Почему что»

Неправильно иногда оформляется союзная связь: опускается союз или часть союза: «Вот еще лопнул шар у дяди, потому нажал сильно»; один союз заменяется другим: «Как мы пришли домой, мы играли с мячом»; «Я надела теплую шубу, почему что на улице холодно»; союз ставится не на том месте, где обычно употребляется: «Мы шли, вот, когда от тети Тамары, смотрим – салют».

Овладение способами словообразования – одна из сторон речевого развития детей. Термином «словообразование» обозначается сам процесс образования слов в русском языке. В современном словообразовании господствующее положение занимает морфологический способ, имеющий несколько разновидностей. В основе его лежит сочетание различных по значению морфем: кричать – крик; путь – путник; грузовой – грузов-ик; слабый – слаб-ость; под одеялом – под-одеялъ-ник; порядок – бес-порядок; спускать – спус-кать-ся; везти – в-везти, вы-везти, бежать – в-бежать, вы-бежать, при-бежать; тащить – в-тащитъ, вы-тащить, при-тащить.

За последние десятилетия в русском словообразовании активизировался морфолого-синтаксический способ. Образование новых слов происходит в результате сложения основ (двух, трех: лед колоть – ледокол; книги любить – книголюб) и с помощью других способов (См.: Дудников А. В. Современный русский язык. – М., 1990)

Дошкольники пользуются в основном морфологическим способом. Для образования слов ребенок должен освоить словообразовательные модели, лексические значения основ слов и смысл значимых частей слова (приставка, корень, суффикс, окончание).

В психологической и психолингвистической литературе словообразование связывается с детским словотворчеством. Самостоятельное словообразование, словотворчество у детей рассматривается Д. Б. Элькониным «как симптом овладения ребенком языковой действительностью». В основе детского словотворчества лежат те же закономерности, что и в основе овладения флективной системой языка. Явления словоизменений и словообразований – однопорядковые. По существу они представляют собой результат той работы, которую проводит ребенок по овладению языком как реальной предметной действительностью, и той реальной практикой, в ходе которой проходит это отражение.

Словотворчество свидетельствует об активном усвоении детьми грамматического строя. Словотворчество по аналогии является показателем свободного пользования морфологическими элементами языка. Так, слово «вкуснашка» (конфетка) по аналогии со словами «кашка», «простоквашка» образуется от прилагательного с помощью суффикса и окончания. С одной стороны, ребенок образовал новое слово, а с другой – правильно изменяет его («Дай мне вкуснашку»). Эти факты убеждают в творческом характере усвоения языка.

Детское словотворчество – наиболее яркое проявление процесса формирования правил, обобщений.

О. С. Ушакова выделила три основных принципа образования детьми новых слов;

· часть какого-нибудь слова («осколки слов») используется как целое слово: «прыг» – прыжок;

· к корню одного слова прибавляется окончание другого: пурга – «пургинки» (снежинки), помощь – «помогание», страшные – «страшность»;

· одно слово составляется из двух («синтетические слова»): «ворунишки» – вор и врунишка, «бананас» – банан и ананас.

На основе проведенного исследования А. Г. Тамбовцева (Арушанова) (Тамбовцева А. Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду: Автореферат канд. дисс. – М., 1983.) приходит к выводу, что усвоение способов словообразования происходит поэтапно. Начальные стадии характеризуются накоплением первичного словаря мотивированной лексики и предпосылок словообразования в виде ориентировки на существенные для номинации предметы и языковые отношения. Наиболее интенсивно овладение словообразованием происходит в возрасте от 3 лет 6 мес. – 4 лет до 5 лет 6 мес. – 6 лет. В этот период формируются словопроизводство, обобщенные представления о нормах и правилах словообразования.

К концу дошкольного возраста детское словообразование сближается с нормативным, в связи с чем снижается интенсивность словотворчества.

Для методики обучения важен вывод о необходимости особого внимания к формированию в среднем и старшем дошкольном возрасте средств и способов словообразования.

§ 3. Задачи и содержание работы по формированию грамматической стороны речи у детей

Задачи этого раздела можно рассматривать в трех направлениях: Помочь детям практически освоить морфологическую систему родного языка (изменение по родам, числам, лицам, временам).

Помочь детям в овладении синтаксической стороной: учить правильному согласованию слов в предложении, построению разных типов предложений и сочетанию их в связном тексте.

Сообщить знания о некоторых нормах образования форм слов – словообразования.

Наиболее подробно, лингвистически грамотно, теоретически обоснованно раздел «Формирование грамматического строя речи» представлен в программе, составленной О. С. Ушаковой и апробированной на практике. Мы будем пользоваться этой программой (См.: Ушакова О. С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду: РАО НЦ семьи и детства. – М., 1994).

Вначале дается общая характеристика вопросов морфологии, словообразования, синтаксиса, определяющих содержание работы, которая затем раскрывается по возрастным группам.

Объем грамматических навыков обобщения можно представить следующим образом.

В морфологии.

Морфологический строй речи дошкольников включает почти все грамматические формы. Самое большое место занимают существительные и глаголы.

Именами существительными обозначают предметы, вещи, людей, животных, отвлеченные свойства. Они имеют грамматические категории рода, числа и падежа (различаются по родам и изменяются в числе и падеже).

Необходимо упражнять детей в правильном употреблении падежных форм (особенно в употреблении формы родительного падежа множественного числа: слив, апельсинов, карандашей).

В предложении существительное является одним из важнейших компонентов, оно согласуется с прилагательными в роде, числе и падеже, координируется с глаголом. Детям надо показать разнообразные способы согласования существительного с прилагательными и глаголами.

Глагол обозначает действие или состояние предмета. Глаголы различаются по виду (совершенный и несовершенный), изменяются по лицам, числам, временам, родам и наклонениям.

Дети должны правильно употреблять глаголы в форме 1-го, 2-го, 3-го лица единственного и множественного числа (я хочу, ты хочешь, вы хотите, мы хотим, они хотят).

Дошкольники должны правильно употреблять категорию рода, соотнося действие и предмет женского рода, мужского или среднего рода с глаголами прошедшего времени (девочка сказала; мальчик читал; солнце сияло).

Изъяснительное наклонение глагола выражается в форме настоящего, прошедшего и будущего времени (он играет, играл, будет играть). Детей подводят к образованию повелительного наклонения глагола (действие, к которому кто-либо кого-либо побуждает: иди, беги, идем, бежим, пусть бежит, идемте) и к образованию сослагательного наклонения (возможное или предполагаемое действие: играл бы, читал бы).

Владение разными категориями и формами глаголов необходимо детям для построения разного типа предложений.

Имя прилагательное обозначает признак предмета и выражает это значение в грамматических категориях рода, числа, падежа.

Детей знакомят с согласованием существительного и прилагательного в роде, числе, падеже, с полными и краткими прилагательными (веселый, весел, веселы), со степенями сравнения прилагательных (добр – добрее, тихий – тише).

В процессе обучения дети овладевают умениями употреблять и другие части речи: местоимения, наречия, союзы, предлоги.

В словообразовании.

Детей подводят к образованию одного слова на базе другого однокоренного слова, которым оно мотивировано, т.е. из которого оно выводится по смыслу и по форме. Образование слов осуществляется с помощью аффиксов (окончания, приставки, суффиксы).

Способы словообразования в русском языке многообразны: суффиксальный (учить – учитель), префиксальный (писать – переписывать), смешанный (застольный, разбежаться).

Дети могут, отталкиваясь от исходного слова, подбирать словообразовательное гнездо (снег – снежинка, снежный, снеговик, подснежник).

Овладение разными способами словообразования помогает дошкольникам правильно употреблять названия детенышей животных (зайчонок, лисенок), предметов посуды (сахарница, конфетница), направления движения (ехал – поехал – выехал).

В синтаксисе.

Детей обучают способам соединения слов в словосочетания и предложения разных типов – простые и сложные. В зависимости от цели сообщения предложения делятся на повествовательные, вопросительные и побудительные. Особая эмоциональная окрашенность, выражающаяся специальной интонацией, может сделать любое предложение восклицательным.

Необходимо обучать детей умению обдумывать словосочетания, затем правильно связывать слова в предложения.

Особое внимание при обучении детей построению предложений необходимо уделять упражнениям на употребление правильного порядка слов, предупреждая неправильное согласование слов. Важно следить, чтобы дети не повторяли однотипные конструкции.

Важно сформировать у детей элементарное представление о структуре предложения и о правильном использовании лексики в предложениях разных типов. Для этого дети должны овладеть разными способами сочетания слов в предложении, освоить некоторые смысловые и грамматические связи между словами, уметь интонационно оформлять предложение.

Таким образом, в процессе формирования грамматического строя речи у детей дошкольного возраста закладывается умение оперировать синтаксическими единицами, обеспечивается сознательный выбор языковых средств в конкретных условиях общения и в процессе построения связного монологического высказывания.

Содержание программных требований по возрастным группам мы раскроем одновременно с изложением методики формирования грамматически правильной речи.

§ 4. Пути формирования грамматической стороны речи у детей

Пути формирования грамматически правильной речи определяются на основе знания общих закономерностей становления речи, изучения грамматических навыков детей данной группы и анализа причин их грамматических ошибок.

Пути формирования грамматически правильной речи: создание благоприятной языковой среды, дающей образцы грамотной речи; повышение речевой культуры взрослых; специальное обучение детей трудным грамматическим формам, направленное на предупреждение ошибок; формирование грамматических навыков в практике речевого общения; исправление грамматических ошибок.

Как уже отмечалось выше, успешное формирование грамматически правильной речи возможно при условии понимания причин детских ошибок в области грамматики и учета их при выборе методов и приемов работы.

Грамматические ошибки дошкольников определяются различными факторами:

1. общими психофизиологическими закономерностями развития ребенка (развитием внимания, памяти, мышления, состоянием нервных процессов);
2. трудностями овладения грамматическим строем языка (морфологией, синтаксисом, словообразованием) и уровнем его усвоения;
3. запасом знаний об окружающем мире и объемом словаря, а также состоянием речевого аппарата и уровнем развития фонематического восприятия речи;
4. неблагоприятным влиянием окружающей речевой среды (прежде всего неправильной речью родителей и воспитателей);
5. педагогической запущенностью, недостаточным вниманием к детской речи.

Остановимся на характеристике путей формирования грамматической стороны речи.

Создание благоприятной языковой среды – одно из условий грамотной речи детей. Следует помнить, что речь окружающих может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние. В силу большой подражательности ребенок заимствует от взрослых не только правильные, но и ошибочные формы слов, речевые обороты, стиль общения в целом.

В связи с этим особенно важен пример культурной, грамотной речи воспитателя. Там, где педагог говорит грамотно, внимателен к речи окружающих, чутко улавливает особенности детских ошибок, и дети овладевают умением говорить правильно. И наоборот, если речь воспитателя неряшлива, если он может позволить себе сказать «Чего ты делаешь?» или «Не залазь на горку», – даже ребенок, привыкший дома говорить правильно, повторяет ошибки вслед за ним. Поэтому забота о совершенствовании своей речи может рассматриваться как профессиональная обязанность педагога.

Е. И. Тихеева, требуя абсолютной грамотности воспитателя, призывала к повышению культуры речи всех окружающих ребенка людей.

Постоянно заботясь о совершенствовании грамматической стороны речи, воспитатель повышает культуру речи не только детей, но и родителей. Можно познакомить их с морфологическими ошибками ребенка («зажгал» вместо зажег, «мышов» вместо мышей), посоветовать, как от них избавиться. В случае необходимости полезно поговорить об особенностях речи родителей, так как нередки случаи нарушения ими грамматических норм («екай», «не трожъ» и др.). Следует шире использовать художественную литературу, фольклор, дающие образцы литературного и народного языка. Итак, можно найти много способов создания культурной речевой среды.

Формирование грамматически правильной речи осуществляется двумя путями: в обучении на занятиях и в воспитании грамматических навыков в повседневном общении. Занятия дают возможность предупредить грамматические ошибки детей, а в повседневной жизни создаются условия для практики речевого общения.

Рассмотрим занятия по родному языку. На них дети усваивают те грамматические формы, которые невозможно усвоить в повседневном общении. В основном это самые трудные, нетипичные формы изменения слов: образование повелительного наклонения глагола (езжай, ляг, беги, ищи, рисуй), изменение существительного в родительном падеже множественного числа (сапог, этажей, медведей), употребление разноспрягаемого глагола хотеть и др.

На занятиях дети учатся изменять слова (морфологии), строить предложения (синтаксису) и образовывать формы слов (словообразованию). Эти задачи реализуются в комплексе, во взаимосвязи и взаимодействии с решением других речевых задач в процессе словарной работы и обучения связной речи.

Напомним, что грамматический строй дети усваивают постепенно, в определенной последовательности.

Системой словоизменения овладевают в младшем и среднем возрасте, системой словообразования – начиная со средней группы. В средней и старшей группах процесс формирования словообразовательных умений характеризуется интенсивностью, творчеством. В подготовительной к школе группе начинает складываться знание норм словообразования.

В усвоении грамматических средств и способов языка можно выделить несколько этапов.

Вначале перед детьми ставится задача понимать смысл сказанного (ориентируясь на окончание существительного, различать, где один предмет, а где много).

Далее – использовать то или другое грамматическое средство в своей речи, говорить так, как говорят другие, заимствовать грамматическую форму из речи окружающих.

Более сложная задача – самостоятельно образовывать формы нового слова по аналогии со знакомым (жеребята, медвежата по аналогии со словоформой котята).

И наконец, более трудная задача – оценивать грамматическую правильность своей и чужой речи, определять, можно или нельзя так сказать (А. Г. Арушанова).

Если в младшем возрасте в большей мере решаются задачи, связанные с пониманием и использованием в речи грамматических средств, то в старшем – задачи оценочного характера. Вместе с тем на каждом занятии можно решать различные задачи в зависимости от уровня речевого развития детей.

Среди занятий, направленных на обучение детей грамматическим навыкам, можно выделить следующие:

1. Специальные занятия, основное содержание которых – формирование грамматически правильной речи. Целесообразно предусматривать на таких занятиях работу по всем направлениям: по обучению трудным грамматическим формам, по словообразованию, по построению предложений.

2. Часть занятия по методике развития речи.

· Грамматические упражнения проводятся на материале занятия.

Например, в младшей группе в процессе рассматривания картины «Кошка с котятами» можно: упражнять детей в употреблении трудных форм (котята, котенок, у котенка не видно лап); предложить детям составить простые предложения о котятах («Что делает черный котенок? Что делает рыжий котенок?»).

· Грамматическое упражнение может быть частью занятия, но не связанной с его программным содержанием, например упражнения на согласование существительного и прилагательного в роде и числе, словообразовательные и др.

Так, детям предлагается ответить на вопросы: Большой, деревянный, красивый. Это дом или домишко? Как можно сказать про домишко?

Широкая, глубокая, судоходная. Это река или ручей?

Река глубокая, а море еще... (глубже).

Озеро большое, а море еще… (больше).

Река маленькая, а ручей еще… (меньше).

На занятиях по другим разделам программы воспитания и обучения постоянно представляется возможность упражнять детей в правильном употреблении грамматических форм.

В процессе развития элементарных математических представлений дети упражняются в правильном сочетании числительных и существительных: пять карандашей, шесть утят, три ежа, пять ежей; определяя величину предмета, образуют сравнительную степень прилагательного: длиннее, короче, выше, ниже; сравнивая рядом стоящие числа, учатся изменять числительные: шесть больше пяти, пять меньше шести.

При ознакомлении с природой дети упражняются: в употреблении сравнительной и превосходной степеней прилагательного: осенью дни короче, ночи – длиннее; зимой – самые короткие дни, самые длинные ночи; в употреблении глаголов: весной – день удлиняется, ночь укорачивается; осенью – листья опадают, трава вянет; весной – набухают почки, распускаются листья, зацветают цветы.

При планировании занятий важно правильно определять программное содержание. Рекомендуется отбирать те формы и те способы их образования, которые затрудняют детей. Существуют разные точки зрения на отбор программного содержания для одного занятия. Некоторые считают, что следует выбирать только одну задачу (употребление существительных множественного числа в родительном падеже – карандашей, лошадей или др.), так как узкое содержание позволяет концентрировать внимание детей на нужном материале.

По мнению других, языковой материал для занятий необходимо отбирать таким образом, чтобы у ребенка была возможность сопоставить разные формы. Наряду с трудной формой следует брать и легкие, хорошо усвоенные детьми (блюдце – блюдец, матрешка – матрешки – матрешек). Обучая детей способу образования слов, обозначающих детенышей животных, следует давать не только форму именительного падежа множественного числа (у кошки – котята), но и форму именительного падежа единственного числа (у кошки – котенок; кошка – котенок – котята), а также формы родительного и творительного падежей (кошки, котенка, котят; кошка лежит с котятами). Тогда ребенок начнет ориентироваться в типичных способах изменения слов по числам и падежам, а не только будет усваивать одну трудную форму.

Материал для упражнений подбирается так, чтобы были представлены не только слова одной грамматической формы или одной грамматической категории, но и близкие им, уже известные детям. Так, для отработки навыков употребления формы среднего рода берутся не только слова платье, пальто, но и существительные женского и мужского рода: юбка, сарафан. Дети могут сравнить эти формы, выделить существительные среднего рода и почувствовать их отличие.

Для прочного усвоения словоизменения, для выработки динамического стереотипа на различные грамматические конструкции необходимо многократное повторение трудных форм. Продуктивнее всего повторять одно и то же программное содержание, используя разные приемы: в новой игре, в дидактическом упражнении и др.

Важным условием усвоения ребенком грамматического строя языка является формирование ориентировки в звуковой форме слова, воспитание у детей внимания к звучанию грамматических форм.

Существенную роль и здесь играет правильный выбор речевого материала. Например, отбирая игрушки и предметы для занятия, нужно учитывать, чтобы при изменении по падежам существительных разных родов были разные типы окончаний (платье – платья – платьев; окно – окна – окон; стол – столы – столов; шуба – шубы – шуб). С этой же целью воспитатель выделяет голосом окончания существительных, чтобы дети могли установить связь между типами окончаний существительных в разных падежах.

Методы и приемы формирования грамматически правильной речи.

К методам относятся дидактические игры, игры-драматизации, словесные упражнения, рассматривание картин, пересказ коротких рассказов и сказок. Эти методы могут выступать и в качестве приемов при использовании других методов.

Дидактические игры и игры-драматизации проводятся, главным образом, с детьми младшего и среднего возраста. Упражнения – преимущественно с детьми старшего дошкольного возраста.

Дидактические игры – эффективное средство закрепления грамматических навыков, так как благодаря динамичности, эмоциональности проведения и заинтересованности детей они дают возможность много раз упражнять ребенка в повторении нужных словоформ. Дидактические игры могут проводиться как с игрушками, предметами и картинками, так и без наглядного материала – в форме словесных игр, построенных на словах и действиях играющих.

В каждой дидактической игре четко определяется программное содержание. Например, в игре «Кто ушел и кто пришел» закрепляется правильное употребление наименований животных и их детенышей в именительном падеже единственного и множественного числа. В соответствии с дидактической задачей (программным содержанием) отбираются игрушки, с которыми можно легко производить разнообразные действия, образуя нужную грамматическую форму.

Обязательное требование к наглядному материалу: он должен быть знаком детям, оформлен эстетически, вызывать конкретные образы, будить мысль. Перед игрой игрушки рассматриваются, словарь детей активизируется за счет названий цвета, формы, назначения игрушек, действий, которые можно с ним совершать.

Игры-драматизации отличаются тем, что в них разыгрываются сценки (мини-спектакли) с игрушками. Вначале режиссером бывает сам воспитатель, позднее режиссером становится ребенок. Игры такого рода предоставляют возможность для воспроизведения определенных жизненных ситуаций, в которых дети упражняются в употреблении предлогов, изменении глаголов, согласовании существительных с прилагательными. Примером может служить игра-драматизация «День рождения куклы».

У Маши день рождения. К ней должны прийти гости. Надо накрыть стол для чая. Поставим большой самовар, заварочный чайник. Какой он? Большой или маленький?

Из чего Машины друзья будут пить чай? (Из чашек.)

Красивые чашки поставим на стол. Чего еще нет? (Блюдец.)

Чашка должна быть с блюдцем. Что еще надо поставить на стол?

И т.д.

Когда придут гости, их надо будет посадить за стол.

–Зайка сядет на стул, Мишка – в кресло, Маша – на диван. И т.д.

Основные педагогические требования к этому методу аналогичны тем, которые предъявляются и к дидактическим играм.

Специальные упражнения направлены на формирование грамматических навыков в области морфологии, синтаксиса и словообразования. Большое значение логическим упражнениям в школьном обучении придавал К. Д. Ушинский. Он справедливо считал, что упражнения более всего подготавливают ребенка к изучению грамматики.

Ушинским разработаны образцы таких упражнений для «первоначального учения родному языку». Приведем примеры.

Словообразование: гнездо птицы, или птичье гнездо, хвост лошади, или., хвост лисицы, или., верность собаки, или., лапка лягушки, или., лапа медведя, или.

Морфология:

· железо тяжело, но свинец еще тяжелее, лошадь высока, но верблюд еще. (выше), белка хитра, но лисица еще. (хитрее), месяц светит ярко, а солнце еще (ярче), груша сладка, а мед еще.;

· свои глаза. Дороже алмаза (что?). Я не отдам ни за что (чего?).

Трудно не верить (чему?). Берегите пуще всего (что?). Мы видим и небо, и землю (чем?). Кто же заботится (о чем?).

Синтаксис:

· копал. Кто? Что? Где? Когда? Чем? Как? Писал. Кто? Что? Когда? Чем? Кому?

· собирали грибы. Кто? Где? Когда? Во что?

Ехал на лошади. Кто? Где? Когда? Куда? Откуда? На какой лошади? Как?

Е. И. Тихеевой были разработаны упражнения для развития речи дошкольников, в том числе и для развития ее синтаксической стороны: на распространение предложений, на добавление придаточных предложений и др.

В современных методических и учебных пособиях предлагаются грамматические упражнения для всех возрастных групп.

Рассматривание картин, в основном сюжетных, используется для формирования умения строить простые и сложные предложения.

Пересказ коротких рассказов и сказок – ценное средство для обучения детей построению предложений, так как само художественное произведение является образцом правильной в грамматическом отношении речи. Занятия по обучению детей пересказыванию обогащают язык, развивают последовательность и логичность мышления и речи.

Методические приемы разнообразны, они определяются содержанием занятия, степенью новизны материала, речевыми особенностями детей, их возрастом.

Ведущими приемами обучения грамматическим навыкам можно назвать образец, объяснение, указание, сравнение, повторение. Они предупреждают ошибки детей, помогают сосредоточить внимание ребенка на правильной форме слова или конструкции предложения.

Образец правильной речи педагога играет важную роль на первоначальных этапах обучения. Детям предлагают поучиться правильно говорить слова, запомнить их:

- ехать – приезжай, макать – маши, искать – ищи;
- снять (что?) – пальто, но раздеть (кого?) – куклу;
- надеть (что?) – шапку, но одеть (кого?) – мальчика.

Объяснение, как следует употреблять трудные формы. Например: все слова изменяются, но есть такие, как пальто, кино, кофе, какао, метро, радио, которые никогда не изменяются, поэтому надо говорить: одно пальто, на вешалке много пальто, на пальто меховой воротник. Эти слова надо запомнить.

Сравнение двух форм (чулок – носок; карандашей – апельсинов – груш; столов – окон). Для прочного запоминания трудной формы применяется многократное повторение ее детьми вслед за педагогом, вместе с ним, хором и по одному.

Используются и такие приемы, как создание проблемных ситуаций; подсказ нужной формы; исправление ошибки; вопросы подсказывающего и оценочного характера; привлечение детей к исправлению ошибок; напоминание о том, как сказать правильно, и др.

В морфологии, синтаксисе и словообразовании используются типичные только для этого раздела приемы работы с детьми. В словообразовании, например, используется прием раскрытия словообразовательного значения слова: «Сахарница так называется потому, что это специальная посуда для сахара». В синтаксисе применяются подбор однородных определений, дополнение предложений и другие приемы, которые будут рассмотрены ниже.

Усвоение грамматических форм – сложная интеллектуальная деятельность, требующая накопления фактов и их обобщения. На каждом занятии ребенок решает поставленную перед ним умственную задачу. Поэтому занятия и отдельные упражнения должны вызывать у детей положительные эмоции, проходить интересно и живо. Играя, изменяя слова и образуя новые словоформы, дети много раз их повторяют и запоминают непроизвольно.

Важно, чтобы грамматические формы осваивались в живой речи и становились привычными. Необходимо воспитывать у ребенка языковое чутье, внимательное отношение к языку, умение «чувствовать» ошибку не только в чужой, но и в собственной речи. Самостоятельное исправление собственных ошибок – показатель достаточно высокого уровня овладения грамматической стороной языка и осознания явлений языка и речи.

В ходе занятий педагог добивается активности всех детей, точности и осознанности их ответов, фиксирует их внимание на звуковом образе слова и особо на произношении окончаний.

Практика речевого общения – важнейшее условие формирования грамматических навыков.

Повседневная жизнь дает возможность незаметно, в естественной обстановке упражнять детей в употреблении нужных грамматических форм, фиксировать типичные ошибки, давать образец правильной речи.

Разговаривая с воспитанниками за завтраком, во время дежурства, в уголке природы, на прогулке, педагог поощряет и побуждает общение детей друг с другом, сам вызывает их на разговор.

Собираясь на прогулку, воспитатель спрашивает:

Вы хотите лепить снеговика? А ты, Ира, хочешь? Спроси у Наташи и Юли, хотят ли они лепить снеговика.

Ну хорошо, – обобщает взрослый, – все хотят лепить снеговика. Подумайте, что с собой надо для этого взять?

Ведро. Большое или маленькое? Возьмем небольшое пластмассовое ведро, оно легче. Белое эмалированное ведро тяжелее.

Что еще надо взять? – Лопатки. – Сколько лопаток? – Три лопатки. Еще возьмем большую морковку для носа и краску.

–Миша, проверь, все ли взяли? – Пластмассовое красное ведро, три лопатки, морковку и краску.

Другая ситуация.

Дежурные помогают сервировать стол к обеду. Какая посуда нужна для обеда?

Сколько ребят за этим столом? (Шесть.) Значит, сколько надо тарелок? (Шесть тарелок.) Мелких или глубоких? А сколько ложек?

(Шесть ложек.) Сколько чашек? (Шесть чашек.)

Так, незаметно для детей, воспитатель упражняет их в употреблении глагола хотеть, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в роде, числе и падеже.

Поручая повесить чистые полотенца на вешалки, педагог предлагает посчитать, сколько полотенец у каждого ребенка: у одного – три полотенца, у второго – пять полотенец, у третьего – шесть полотенец. Сколько не хватает полотенец? Не хватает трех полотенец. Надо еще сходить за тремя полотенцами.

Овладение грамматическим строем языка находится в зависимости не только от речевого общения с окружающими и от подражания речи взрослых, но также от восприятия окружающей действительности, от непосредственной практической деятельности и потребностей ребенка. У него вырабатывается речевой стереотип только при условии связи слов и их форм с фактами действительности. Поэтому так важно организовать деятельность детей с предметами, знакомство с их свойствами и качествами, наблюдения за природными явлениями. Установление и осознание ребенком существующих в природе связей и зависимостей находят отражение в увеличении объема предложений, в построении сложных речевых конструкций, в употреблении союзов чтобы, так как, поэтому.

Исправление грамматических ошибок.

Авторы некоторых пособий под формированием грамматических навыков в повседневном общении понимают преимущественно исправление ошибок. С этим нельзя согласиться, поскольку исправление ошибок осуществляется на всех занятиях (и не только по развитию речи), а также вне их, а задачи и содержание повседневного речевого общения значительно шире.

Методика исправления ошибок в достаточной степени разработана О. И. Соловьевой, А. М. Бородич. Основные ее положения можно сформулировать следующим образом.

Исправление ошибок способствует тому, что дети привыкают осознавать языковые нормы, т.е. различать, как надо говорить правильно.

Неисправленная грамматическая ошибка – лишнее подкрепление неправильных условных связей как у того ребенка, который говорит, так и у тех детей, которые его слышат.

Не повторять за ребенком неправильную форму, а предлагать ему подумать, как сказать правильно (Ты ошибся, надо сказать «мы хотим»). Итак, нужно сразу дать ребенку образец правильной речи и предложить повторить его.

Ошибку следует исправлять тактично, доброжелательно и не в момент приподнятого эмоционального состояния ребенка. Допустимо исправление, отсроченное во времени.

С детьми младшего возраста исправление грамматических ошибок заключается в основном в том, что воспитатель, исправляя ошибку, по-другому формулирует фразу или словосочетание. Например, ребенок сказал: «Мы поставили на стол тарелку и много ложков и чашков». – «Правильно, вы хорошо накрыли стол к чаю, положили много ложек и поставили много чашек», – подтверждает воспитатель.

Детей старшего возраста следует учить слышать ошибки и самостоятельно исправлять их. Приемы здесь возможны разные. Например: «Ты неверно изменил слово, подумай, как изменить его правильно», – говорит воспитатель.

Можно дать образец аналогичного изменения слова (родительный падеж множественного числа – матрешек, ботинок, варежек).

В качестве образца используется пример правильной речи одного из детей. В редких случаях очень осторожно детей привлекают к исправлению ошибок.

При исправлении детских ошибок не следует быть слишком навязчивыми, необходимо учитывать обстановку, быть внимательными и чуткими собеседниками. Приведем примеры: ребенок чем-то огорчен, он жалуется воспитателю, хочет от него помощи, совета, но допускает речевую ошибку; ребенок играет, он возбужден, что-то говорит и делает ошибки; ребенок впервые решился прочитать стихотворение наизусть. Он вышел на середину комнаты, начал декламировать, но стал допускать грамматические ошибки.

Следует ли поправлять детей в такие моменты? Конечно, не следует. Воспитатель фиксирует свое внимание на ошибках, чтобы позднее исправить их в подходящей обстановке.

§ 5. Методика формирования морфологической стороны речи

Младший дошкольный возраст.

К трем годам дети овладевают наиболее типичными окончаниями таких грамматических категорий, как падеж, род, число, время, но не усваивают всего разнообразия этих категорий. Особенно это относится к существительным. На четвертом году ребенок ориентируется на первоначальную форму слова, что связано с усвоением категории рода. При правильном определении родовой принадлежности существительного ребенок правильно изменяет его, при ошибочном – допускает ошибки («кошка поймала мыша», «я хочу хлебушка с солем»). Для этого возраста характерно стремление к сохранению глагольной основы слова, потому и возникают ошибки типа «можу» вместо могу (отмочь); «не пустю» вместо не пущу (отпускать); «возъмил» вместо взял (от взять). Такие морфологические ошибки являются возрастной закономерностью, не зависящей от социального окружения.

В младших группах существенное место занимает работа над развитием понимания грамматических форм и употреблением их в речи. Детей следует учить правильно изменять наиболее часто употребляемые слова, в которых они допускают морфологические ошибки.

Основное содержание работы: обучение изменению слов по падежам, согласованию существительных с прилагательными в роде и числе, употреблению предлогов (в, на, за, под, около) и глаголов.

Обучение этим грамматическим навыкам осуществляется на занятиях преимущественно в форме дидактических игр и игр-драматизаций.

Это могут быть занятия по обогащению словаря, где одновременно решается и задача формирования грамматического строя речи.

Воспитатель определяет, какая программная задача является основной: если обучение грамматике, то словарная задача решается параллельно, и наоборот. Так, при закреплении наименований животных и их детенышей можно упражнять детей в образовании множественного числа существительных, обозначающих детенышей: заяц – зайчата, лиса – лисята, волк – волчата,

При построении занятий надо помнить, что грамматические правила являются выражением конкретных жизненных отношений. В методике следует предусмотреть связь грамматических форм с реальными жизненными отношениями или их имитацией с помощью игрушек и изображений на картинках, а также неоднократные упражнения с целью закрепления навыков.

Занятия в младших группах по большей части проводятся с игрушками. Игрушка дает возможность производить разнообразные изменения места (на столе, за столом), положения (сидит, стоит, лежит), действий (играет, прыгает), называть качества – цвет, форму (бант большой, красный; шапочка пуховая, белая, мягкая), числовые соотношения (кошка одна, а котят много). В процессе этих изменений ребенку приходится соответствующим образом изменять слова и усваивать морфологические элементы языка.

Рассмотрим ряд дидактических игр по формированию морфологической стороны речи. В основном это, по определению Е. И. Тихеевой, игры номенклатурного характера, в которых называются предметы, их качества, свойства, состояния, взаимоотношения, расположение.

С целью понимания и правильного употребления предлогов с пространственным значением (в, на, за, около, под) можно использовать игру «Что изменилось?» (игрушки: стол, кукла). Вначале детям предлагают усадить куклу за стол, под стол, около стола (понимание значения предлогов). Затем воспитатель меняет местоположение куклы (за столом, на столе, под столом), а дети отгадывают, что изменилось, употребляя предлоги и изменяя по падежам слово стол. Активизация предлогов с пространственным значением одновременно подводит ребенка к употреблению падежных форм.

Для усвоения предлогов и падежей проводится игра в прятки.

К детям пришла кукла Маша. Она хочет поиграть с ними в прятки: «Давайте поиграем, вы будете прятаться, а я искать. Прячьтесь скорее!»

Воспитатель подсказывает детям, куда спрятаться, а Маша отгадывает.

Воспитатель: «Коля, спрячься под стол, а ты, Юра, встань около шкафа. Таня пусть спрячется за ширму, Света – за дверь». (Предлоги выделяются голосом.)

Машенька (ищет): «Где же Коля? Он под столом, Юра – около шкафа, Таня – за ширмой, Света – за дверью». (Предлоги и окончания подчеркиваются голосом.)

Маша: «Теперь я буду прятаться, а вы будете меня искать и говорить, куда я спряталась».

Маша прячется под стол.

Где Маша? – Под столом.

Маша прячется за ширму.

Где Маша? – За ширмой. И т.д.

Игру «Угадай, чего не стало?» можно рекомендовать для усвоения формы родительного падежа множественного числа существительных. Поскольку дети делают ошибки в употреблении существительных во множественном числе, то и игрушек должно быть больше одной. Вместе с тем групп игрушек должно быть не больше двух-трех, чтобы внимание ребенка было направлено на правильное изменение слова.

У младших дошкольников вызывает затруднения употребление формы среднего рода существительных. Для ее усвоения можно рекомендовать дидактическую игру «Волшебный мешочек», а также рассматривание предметных картинок. Игрушки (соответственно и картинки) подбирают таким образом, чтобы наряду с существительными среднего рода были существительные мужского и женского рода. Ребенок должен иметь возможность сравнить слова и выделить существительное среднего рода. Родовая принадлежность выявляется лучше, если с существительным согласуется прилагательное.

Например, для игры «Волшебный мешочек» подбирают такие игрушки: ведро, яйцо, колесо, яблоко, мячик, лягушку, зайчика. В ходе игры дети достают игрушки по одной и отвечают на вопросы: что это? Какое яблоко? (Красное, круглое, сладкое) Какой мячик? (Красный, круглый, резиновый.)

В процессе рассматривания предметных картинок дети называют предмет, отвечают на вопросы: кто это? Какой петушок? Какое ведро? Какое яичко? Вопросительное местоимение согласуется с существительным и помогает ребенку ориентироваться в родовой принадлежности последнего.

Со временем задание усложняют – ребенок должен ориентироваться на род существительного при определении предмета по его признакам. Приведем фрагменты подобного занятия (См.: Придумай слово/Под ред. О. С.Ушаковой. – М., 1996)

Материал: заяц, морковь, огурец, яблоко, помидор, лимон (игрушка, муляжи).

В гости к детям приходит заяц с мешком. Возникает вопрос, что у него в мешке. Зайка достает морковку.

–Что это? (Морковка.) Какая морковка? (Длинная, красная, вкусная.)

Зайка достает другие предметы.

–Какой огурец? (Длинный, зеленый) Какой помидор? (Круглый, красный, вкусный) Какое яблоко? (Круглое, красное, вкусное) Какой лимон? (Желтый, кислый)

Заяц хочет поиграть с ребятами. Он снова прячет все овощи и фрукты в чудесный мешочек, затем опускает лапу в мешочек, находит предмет и, не показывая его детям, дает описание, а дети отгадывают, что это.

Он зеленый, длинный. Что это? (Огурец)

Оно круглое, красное, вкусное. Что это? (Яблоко)

Он круглый, красный, вкусный. Что это? (Помидор)

Если дети отвечают неправильно, педагог выделяет голосом местоимение и окончание прилагательного: оно круглое, красное, он круглый, красный.

Для закрепления в речи детей форм глаголов эффективны игры-драматизации типа «День куклы», «Утро в кукольном доме».

В игре-драматизации «Что делает кукла» дети учатся изменять глагол по временам, пользоваться повелительным наклонением.

Разыгрываются бытовые сценки: кукла встает, умывается, одевается, завтракает, рисует, играет, поет.

–Что уже сделала кукла? (Нарисовала, спела, сплясала.) (Изменение глагола по временам.)

После того как дети назовут действия, можно предложить попросить куклу что-то сделать (спеть, нарисовать).

–Давайте попросим Сашу, чтобы она спела: «Саша, спой, пожалуйста! Нарисуй, пожалуйста!» (Повелительное наклонение)

Дидактические игры с игрушками, игры-драматизации в наибольшей степени отвечают возрастным особенностям детей младшего и среднего возраста. Они предоставляют

возможность изменять положение игрушек, разыгрывать сценки, употреблять прямую и косвенную речь, соответствующим образом изменять слово. Динамика игрового действия способствует усвоению грамматических навыков.

В подобных занятиях предусматриваются дидактическая задача, материал, игровые действия, ход игры. Для младших групп игровое правило можно вычленить не всегда.

Например, в игре в прятки дидактическая задача – усвоение предлогов и падежей; игровое действие – игра куклы с детьми: дети прячутся, а кукла их ищет, и наоборот. Игровое правило выражено неярко: кукла начинает искать тогда, когда ребенок правильно выполнил указание взрослого (спрятался за дверь, встал около шкафа).

Формирование навыков согласования существительных с прилагательными в числе, роде и падеже осуществляется в процессе знакомства с игрушками и рассматривания, описания, а также сравнения игрушек, предметов, картинок, когда дети называют их форму, цвет, величину.

В существующей практике наблюдается тенденция предоставлять детям возможность самостоятельно образовывать трудные грамматические формы путем изменения основы слова, нетипичные изменения окончаний. Однако, не получая правильного образца, дети допускают ошибки, у них не вырабатывается сразу нужный навык, который в дальнейшем должен быть закреплен.

Методические особенности проведения занятий с малышами заключаются в том, что трудные грамматические формы, сложные для детей, образует воспитатель. И лишь в тех случаях, когда изменить слово легко, можно предоставлять детям самостоятельность. Для этого лучше идти от трудной формы (образует педагог) к легкой (образуют дети), от множественного числа – к единственному: «Котята – это когда их много, а если один? (Котенок) Утята – это когда их много, а если один?» (Утенок) Обычно в этих случаях ошибок не бывает. Можно познакомить детей и с другими формами изменения слов, чтобы новое слово употреблялось в разных падежах: утенок – утенка – утята – утят – утятами.

Для предупреждения ошибок перед началом игры в процессе уточнения правил, рассматривания игрушек, активизации словаря следует давать образец трудной формы, упражнять детей в ее употреблении (повторение детьми слова вслед за взрослым с выделением голосом окончания). Таким образом будет формироваться умение ориентироваться на звуковую сторону слова.

В ходе дидактических игр педагог в случае необходимости подсказывает нужную форму, использует приемы сопряженной и отраженной речи, исправляет ошибку главным образом путем повторения правильного слова.

Средний дошкольный возраст.

На пятом году жизни у детей появляется большое количество морфологических ошибок, обусловленное расширением сферы общения, усложнившейся структурой речи, вследствие чего неусвоенные еще нормы правильного изменения слов становятся более заметными. Наряду с этим в речи детей наблюдается значительно больше правильных грамматических форм.

Формированию грамматических навыков помогают возникающая в этом возрасте потребность говорить правильно, прошлый опыт, развитие у ребенка умений мобилизовывать свою память, более осознанно изменять слова, искать правильные формы. Большую роль играет для ребенка оценка взрослыми его речевой деятельности («Я правильно сказал?», «А как нужно сказать правильно?»).

В средней группе расширяется круг грамматических явлений, подлежащих усвоению.

Содержание обучения усложняется: продолжается обучение употреблению форм родительного падежа единственного и множественного числа существительных, согласованию существительных и прилагательных в роде, числе и падеже, использованию

разных форм глаголов, формирование умения правильно спрягать глаголы по лицам и числам, осознанно употреблять предлоги с пространственным значением.

На ступени среднего дошкольного возраста наряду с закреплением уже сформированных грамматических навыков следует учить детей правильно изменять трудные для них слова. На данном этапе формирование грамматического строя речи в большей степени, чем ранее, связано с развитием монологической речи, с обучением детей рассказыванию.

В методике обучения на занятиях особой разницы по сравнению с младшими группами нет. Большую роль продолжает играть связь грамматических форм с жизненными ситуациями, отсюда – необходимость использования наглядности. Если в младших группах преимущественно используются игрушки, то в средней игрушки и картинки применяются в равной степени. Часть грамматических форм подлежит усвоению и без наглядного материала.

На пятом году жизни детям предоставляется большая самостоятельность в образовании трудных грамматических форм, с которыми они встречались и раньше. Однако образец остается при этом ведущим приемом обучения, он используется в случаях нетипичного изменения слов с целью предупреждения ошибок.

Программное содержание и методика организации занятий также усложняются. В дидактических играх и играх-драматизациях дается не одна, а несколько ситуаций (Девочка пошла в лес. В лесу встретила лису с лисятами, волчицу с волчатами, медведицу с медвежатами).

В игре «Что изменилось?» производятся не единичные, а множественные изменения (убирают не одну игрушку, а две; меняют местоположение не одной игрушки, а нескольких).

Повышаются требования к детям. Воспитатель добивается от детей четкости и внятности произнесения окончаний; предлагает произнести слово в правильной форме, повторить вслед за ним; подумать, как сказать правильно, поддерживает поиск ребенком словоформы. Учитывая растущее у детей осознание особенностей речи, педагог привлекает ребенка к исправлению его собственных и чужих ошибок (ребенок ошибся, сказав «котенка», воспитатель спрашивает, как сказать правильно).

В средней группе продолжаются формирование навыков употребления существительных во множественном числе в именительном, родительном и винительном падежах, работа по закреплению представлений о родовой принадлежности существительного, об употреблении неизменяемых имен существительных.

Дидактическая игра «Что (кого) не стало?» универсальна для упражнения детей всех возрастных групп в употреблении существительных во множественном числе в родительном падеже. В средней группе подбирают более трудные слова: туфли – туфель, сапоги – сапог, тапочки – тапочек, валенки – валенок, сандалии – сандалий.

Эту же игру можно использовать для усвоения категории винительного падежа. Довольно часто дети допускают ошибки при употреблении винительного падежа, так как одушевленные и неодушевленные существительные изменяются по-разному.

На столе что? – Чашки, ложки, тарелки (множ. число, именит, падеж, неодушевл. существит.).

На столе кто? – Утки, собачки, кролики (множ. число, именит, падеж, одушевл. существит.).

Кого вы видите? – Уток, собачек, кроликов (множ. число, винит, падеж).

Что вы видите? – Чашки, ложки, тарелки (множ. число, винит, падеж).

Кого не стало? – Уток, собачек, кроликов (множ. число, родит, падеж).

Чего не стало? – Чашек, ложек, тарелок (множ. число, родит, падеж).

Упражнение для усвоения категории винительного падежа можно включить в игру-драматизацию «День рождения куклы Кати». Гости дарят кукле подарки.

Что они подарили Кате?

Миша подарил мячик, Коля – маленького утеночка, другие дети подарили ей плюшевого мишку и резинового слона.

Для усвоения категории среднего рода проводится рассматривание предметных картинок и игрушек. Воспитатель спрашивает: «Что это? Ведро какое? Тарелка какая?» Ребенок называет предмет, подбирает прилагательное, согласуя его с существительным.

С детьми этого возраста можно использовать словесные упражнения.

Большой мальчик. А как можно сказать про девочку? Какая она?

Белый снег. А как можно сказать про полотенце? Какое оно? Как можно сказать про бумагу? Какая она?

Зеленая трава. А как можно сказать про дерево? Какое оно? Как сказать про ведро? Какое оно?

Более сложное задание – подбор к прилагательному существительного в определенной грамматической форме.

Красный бант, красный цветок. Про что еще можно сказать красный!

Голубое небо. Про что еще можно сказать голубое? (Платье, блюдце, ведро.)

Синяя чашка. Про что еще можно сказать синяя?

Для усвоения родовой принадлежности, развития ориентировки на окончания слов при согласовании существительных с прилагательными в роде и числе проводятся упражнения такого типа.

Рассматриваются овощи или фрукты, лежащие на подносе.

Что это? (Груша.) Какая она? (Желтая, сладкая, сочная, вкусная, продолговатая.)

Что это? (Яблоко.) Какое оно? (Красное, сладкое, вкусное, круглое, большое.)

Что это? (Лимон.) Какой он? (Желтый, кислый, большой, шершавый.)

Затем дети по прилагательному отгадывают предмет, ориентируясь на окончания слов.

Желтый, кислый, большой, шершавый. Что это?

Красное, сладкое, вкусное, круглое, большое. Что это?

Желтая, сладкая, сочная, вкусная, продолговатая. Что это?

Учить детей правильно употреблять несклоняемые имена существительные помогают серии картинок из альбома О. И. Соловьевой «Говори правильно».

Показывается первая картинка.

Что это? (Пальто.) Какого цвета пальто? Какое пальто? (Пальто синего цвета. Синее пальто)

А у меня зеленое пальто. Вспомните, какие пальто у вас. Какое пальто у тебя, Катя? А у тебя?

Вторая картинка.

Что нарисовано? (Шкафчик) В нем висят пальто. Много пальто.

(Образец)

Сколько пальто в шкафу? (Много пальто) А здесь сколько пальто? (Три пальто) и т.д.

А. М. Бородин предлагает прием отраженной речи с формулировкой вопроса, с которым можно обратиться к персонажу игры:

Спроси у Наташи: «Тебе жарко в пальто?»

Спроси у Оли: «Какое у тебя пальто?»

Попроси Машу: «Расскажи о своем пальто».

Становлению грамматической стороны речи способствует художественная литература, содержащая образцы конструкций предложений, употребления прямой и косвенной речи, глагольной лексики и др.

На примере пересказа сказки «Заюшкина избушка» можно увидеть употребление ребенком разных форм глагола:

- не плачь, не горюй; поди, лиса, вон!;
- плачет, плачешь, плакать; гнать, гнали-гнали, не выгнали, выгоню, не выгонишь;
- лиса – дразнилась, просится, просила, упрашивала, не выпросила; испугалась, соскочила с печи, одеваюсь, шубу надеваю;
- заяц – плачет, горюет, лапками слезы вытирает; стали жить да поживать.

Использование прямой речи: Идет старый медведь.

О чем, заинька, плачешь?

Как же мне, медведюшка, не плакать.

Не плачь, зайчик, я ее выгоню.

Нет, не выгонишь.

Нет, выгоню.

Даже без специального обучения, слушая или пересказывая сказку, ребенок интуитивно усваивает формы изменения глаголов по лицам, числам и временам.

Навыки употребления глаголов закрепляются в играх.

Приведем пример игры на употребление глаголов.

Игра «Мишка, сделай!» (употребление повелительного наклонения глаголов: ляг, скачи, положи, рисуй, ищи).

В гости к детям приходит медвежонок, он умеет выполнять просьбы, только надо его правильно попросить: «Мишка, ляг, пожалуйста, на бочок!»

Здесь игровое действие может быть критерием правильности речи ребенка.

Мишка ложится лишь в том случае, если слово сказано грамматически правильно. Воспитатель выясняет, почему Мишка не выполняет какую-то просьбу. Возникает проблемная ситуация.

Требует специальных упражнений разноспрягаемый глагол хотеть. Для его усвоения используются игры («Что вы хотите делать?» – «Мы хотим играть, плясать, а ты хочешь плясать?» – «Хочу». – «Мы хотим плясать» и т.д.), игровые упражнения с игрушками («Оля и Таня, вы хотите послушать стихи?» – «Хотим». – «Оля, ты хочешь?» – «Хочу»).

Для употребления этого глагола создаются специальные ситуации на занятиях («Вы хотите послушать сказку? Вы хотите посмотреть, как Мишка делает гимнастику?»), в бытовой деятельности («Вы хотите помочь мне убрать посуду? Вы хотите поставить на стол хлеб?»), в повседневном общении («Таня, не хочешь ли ты показать маме свой рисунок? Сережа, как ты думаешь, Оля хочет с тобой играть?»).

Старший дошкольный возраст.

В старшем дошкольном возрасте завершается усвоение системы родного языка. К шести годам дети усвоили основные закономерности изменения и соединения слов в предложения, согласование в роде, числе и падеже. Но единичные, нетипичные формы вызывают затруднения.

У детей встречаются ошибки в чередовании согласных (ухо – «ухи» вместо уши, «длинноуший» вместо длинноухий), в употреблении существительных во множественном числе в родительном падеже, трудности в образовании повелительного наклонения глаголов (поезжай, ляг, вытри, сотри, положи, сложи) и сравнительной степени прилагательного (красивее, глубже, слаще, тверже, выше, лучше). Трудности для ребенка представляют сочетание существительных с числительными, местоимениями, употребление причастий, глаголов хотеть, звонить.

Поэтому освоение всего многообразия грамматических форм, характерных для русского языка, продолжается. Усвоение грамматики облегчается развитием элементов логического, отвлеченного мышления, формированием языковых обобщений.

Старших дошкольников продолжают обучать тем формам, усвоение которых вызывает у них затруднения: согласованию существительных с прилагательными и числительными (третий ряд, пятый стол), употреблению местоимений их, к ним и согласованию их с числительными, формируют умение правильно пользоваться неизменяемыми существительными.

На данном возрастном этапе ставятся задачи учить детей правильно изменять все слова, имеющиеся в их активном словаре, воспитывать у ребенка критическое отношение к грамматическим ошибкам в его собственной и чужой речи, потребность говорить правильно.

Совершенствование грамматического строя происходит преимущественно в связи с развитием связной речи.

В методике от постепенного преобладания наглядного материала, от связи грамматических форм с наглядными жизненными ситуациями осуществляется переход к словесным приемам. Снижается роль игр с игрушками, больше используются картинки, словесные дидактические игры и специальные словесные грамматические упражнения (иногда это лексико-грамматические упражнения).

По-прежнему используется образец грамматической формы. Образцом может быть и речь самих детей. Необходимо также создавать условия для речевого творчества – самостоятельного образования трудных форм слова.

Правильными методическими приемами воспитатель побуждает мыслить самостоятельно, предупреждает ошибки. Так, знакомя с образованием множественного числа от нового для детей слова ягненок, воспитатель напоминает, что, например, о детенышах коровы во множественном числе говорят телята, и предлагает подумать, как можно сказать, если ягненок не один, а их много (ягнята). Дети образуют эту форму самостоятельно.

Рассмотрим несколько примеров игр и словесных упражнений для формирования морфологической стороны речи.

Для усвоения родовой принадлежности.

Игра «Опиши картинку».

Материал для игры: предметные картинки (дерево, яблоко, груша, лимон, платье, шапка, фартук, полотенце, рубашка, ведро, кастрюля, чайник, окно, дверь, дом, колесо, велосипед).

Картинки разложены обратной стороной кверху, ребенок выбирает одну картинку и называет ее (яблоко). Воспитатель спрашивает: «Какое оно?» (Большое, красноватое, круглое, сладкое, спелое.)

Для образца педагог дает описание: «Полотенце белое, длинное, на концах вышитое».

Во второй части занятия можно предложить детям отгадать несколько загадок:

Шерстяное, теплое, красивое, удобное. Что это? (Платье)

Желтая, вкусная, сочная, спелая. Что это? (Груша)

Большое, красноватое, круглое, сладкое, спелое. Что это? (Яблоко)

Дидактическая игра «Три рейки» (по типу игры из альбома О. И. Соловьевой).

Материал: предметные картинки (чайник, фартук, нож, тарелка, чашка, кастрюля, ведро, блюдце, окно, апельсин, яблоко, груша, яйцо).

Можно предложить детям сначала в одну стопку сложить картинки с предметами, про которые можно сказать один, во вторую – про которые можно сказать одна, в третью – про которые можно сказать одно. Затем дети должны разложить картинки на рейках в том же порядке.

«А что у тебя?» (Игра на слова с противоположным значением.)

У меня маленькое пианино. А у тебя что? – А у меня большое пианино.

У меня высокий дом. А у тебя что? – А у меня низкий дом.

Про что можно сказать маленькое! (Про ведро, окно, блюдце, яблоко,)

Про что можно сказать маленькой! (Про девочку, шубку, варежку.)

Про что можно сказать маленький (Про мальчика, домик, грибок, ребенка.)

Во всех случаях при определении родовой принадлежности внимание детей акцентируют на звуковой стороне слова, а окончания проговариваются немного утрированно.

Игры и упражнения на употребление существительных во множественном числе, родительном падеже.

Словесные упражнения.

«Чего нет у Тани?»

Стала Таня на прогулку собираться. Какие вещи надевают, когда идут на прогулку? (Пальто, туфли, ботинки, колготки, гольфы, носки, рейтузы.)

А Таня приготовила только шарф. Чего ей не хватает? (Носков, гольфов, рейтуз, туфель, пальто)

«Один и много».

Вначале воспитатель – ведущий.

У меня один чулок. А у тебя? – У меня много чулок.

У меня один носок. А у тебя? – У меня много носков.

У меня один гольф. А у тебя? – У меня много гольфов.

У меня одни рейтузы. А тебя? – У меня много рейтуз и т.д.

Упражнения на подбор глаголов. «Кто что умеет делать».

Собака – лает, сторожит (дом), рычит, виляет (хвостом), бегает, грызет (кости).

Кошка – мяукает, мурлыкает, царапается, лакает (молочко), ловит мышей, играет.

«Кто больше назовет действий».

Что можно делать с водой? – Пить, наливать, плавать (в воде), играть (с водой), переливать (воду), кипятить.

Что можно делать с мячом? – Играть, бросать, ловить, пинать.

Что можно делать с цветами? – Рвать, нюхать, смотреть, любоваться, поливать, дарить, сажать.

«Где что можно делать».

Что можно делать в лесу? – Гулять, собирать грибы и ягоды, охотиться, слушать птиц, отдыхать.

Что можно делать на реке? – Купаться, плавать, нырять, загорать, кататься (на лодке), ловить рыбу.

Усложняются задания на употребление глаголов одеть – надеть, одеть – раздеть, надеть – снять, на спряжение глаголов, на употребление неизменяемых существительных, предлогов и наречий с пространственным значением (наверху, внизу, слева, напротив, между).

Для введения в речь причастий можно использовать упражнения с картинками и словесные:

Мальчик читает. Какой мальчик? – Читающий мальчик.

Мальчик рисует. – Рисующий мальчик.

Самолет летит, гудит. – Летящий, гудящий самолет.

Лист желтеет, зеленеет, краснеет, шуршит. – Желтеющий, зеленеющий, краснеющий, шуршащий лист.

§ 6. Методика формирования синтаксической стороны речи

В работе над синтаксисом на первый план выступает задача формирования навыков построения разных типов предложений и умения соединять их в связное высказывание.

Речь трехлетних детей ситуативна, поэтому ребенка учат строить фразы из двух-трех слов (простые предложения). Уже на четвертом году жизни развивается умение строить предложения разных типов – простые и сложные. С этой целью используют картинки, коммуникативные ситуации, дидактические игры, игры-драматизации. Материалом могут служить игрушки, предметы одежды, посуда, обувь, пища.

Составление предложения по картинке облегчается тем, что действие не изменяется, оно зафиксировано. В играх-драматизациях слово сочетается с движением, демонстрируемое действие помогает ребенку строить предложение. Предложения, составленные по демонстрируемым действиям, проговариваются детьми. Учить детей построению фраз можно в любой игровой ситуации.

Работа над предложением начинается с работы над простым нераспространенным предложением. На этом этапе дети учатся чувствовать синтаксическую основу предложения, т.е. подлежащее и сказуемое. Дальнейшая работа направлена на распространение и грамматическое оформление предложений. Развивая у ребенка умение полно и грамматически правильно выражать свои мысли, мы подводим его к овладению связной речью.

Рассматривая картинку, ребенок учится односложно отвечать на вопросы:

Что делает мама? (Читает)

Что делает собака? (Лает)

Что делают дети? (Поют)

Затем детей учат строить простые предложения путем полных ответов на вопросы (чтобы ребенок ощутил основу предложения – подлежащее и сказуемое). Можно использовать картинки из альбома О. И. Соловьевой.

Что девочка делает? – Девочка рисует.

Что делают ребята? – Ребята слушают радио.

Работа над грамматическим оформлением предложения и его распространением проводится параллельно.

Формированию умения строить распространенные предложения способствуют задания типа «закончи предложение»:

Учитель учит кого? (Учеников)

Почтальон разносит что? (Письма, газеты)

Часовщик чинит что? (Часы)

Врач лечит кого? (Больных)

Рассматривая картинки или игрушку, дети распространяют предложение с помощью воспитателя.

Это кто? – Кошка.

Какая кошка? Кошка. – говорит воспитатель, понижая голос…

...пушистая, – договаривают дети.

Что делает пушистая кошка?

Пушистая кошка. лежит на коврике.

Правильно, пушистая кошка лежит на коврике.

Далее детям предлагают повторить предложение (термин не дается).

В младшей группе детей учат распространять предложения за счет однородных членов.

Перед детьми наборы картинок: овощи (морковь, лук, огурцы, картошка), фрукты (яблоки, апельсины, лимоны), животные (кошка, собака, корова, теленок), мебель (столы, стулья, шкафчики). Сначала составляются предложения о том, что (кто) нарисовано на картинке.

Затем воспитатель начинает предложение, а дети продолжают:

Мама купила в магазине морковь, лук.

У бабушки в деревне живут кошка, собака, корова и теленок.

Далее называются обобщающие слова («Как можно одним словом назвать столы, стулья, шкафчики?» – «Мебель»).

Дети упражняются в употреблении обобщающих слов перед однородными членами предложения. Воспитатель начинает:

В детский сад привезли новую мебель: столы, стулья, шкафы.

В овощном магазине продают вкусные фрукты: лимоны, яблоки, апельсины.

Дети продолжают предложение, а потом вслед за воспитателем повторяют его.

Сюжетная картинка дает больше возможностей для составления предложения, нежели предметная, потому что она, как правило, динамична. Педагог задает, например, ребенку вопрос «Что делают дети?» и тем самым подводит его к построению простого предложения, к интуитивному осознанию синтаксической основы предложения. В его ответе «Дети идут в лес» наличествуют подлежащее, сказуемое и обстоятельство.

Помимо построения предложений дети упражняются в изменении глаголов.

А как сказать, если дети только собираются идти в лес? (Дети пойдут в лес)

А если дети уже были в лесу? (Дети ходили в лес)

Для упражнения детей в построении предложений можно использовать следующие игры-драматизации:

«День куклы». (Что делает кукла? Кукла рисует. Кукла поет. Кукла спела песенку (что сделала?).

«Мишкина гимнастика». (Что делает Мишка? Мишка скачет. Что он делал? Он скакал)

Динамика игрового действия способствует заинтересованности детей и облегчает решение дидактической задачи.

Таким образом, можно проследить последовательность работы над формированием синтаксических умений у детей младшего возраста: дети учатся односложно отвечать на вопросы, строить простое предложение, оформлять и распространять его (с помощью

воспитателя) за счет однородных членов, а затем – употреблять обобщающие слова перед однородными членами; наконец они подводятся к составлению сложных предложений.

Все упражнения должны проходить в игровой занимательной форме, даваться в контексте игрового сценария, игровой ситуации или игры с использованием игрушек и картинок, сюрпризных моментов, сказочных персонажей или героев литературных произведений (Знайка и Незнайка).

Составление предложений на занятиях в младших группах, как отмечают многие практики, вызывает значительные трудности. На занятии эта деятельность становится преднамеренной, произвольной, в ней исчезает непринужденность живого разговорного общения, что отражается на детской речи. Дети затрудняются отвечать на вопрос предложением и ограничиваются отдельными словами. Вместе с тем те же дети, рассказывая воспитателям о своем доме, о братьях, о любимых игрушках, не только правильно строят предложения, но и объединяют их в высказывания.

Продуктивным является такой прием обучения детей навыкам составления предложений, как создание коммуникативной ситуации, в которой встречаются игровые персонажи и ведут между собой диалог. Очень важно также создавать условия в повседневном общении для высказываний детей, для диалога воспитателя и ребенка, использовать художественную литературу для воспитания правильной литературной речи.

Формирование синтаксической стороны речи у детей пятого года жизни (средняя группа) связано со становлением связной речи, и в первую очередь с монологической ее формой.

В речи ребенка пятого года жизни увеличивается количество простых распространенных и сложных предложений. Вместе с тем замечено, что дети не всегда правильно строят предложения, нарушают порядок слов, употребляют по два подлежащих («папа и мама, они...»), переставляют слова, опускают или заменяют союзы, мало используют определений и обстоятельств.

В содержание обучения входит закрепление умений правильно строить предложения, согласовывать слова в предложении, использовать в речи простейшие виды сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

Продолжается работа над грамматическим оформлением предложения и его распространением.

Детям предлагают несколько картинок: 1) девочка моет пол щеткой; 2) мальчик делает девочке лодочку; 3) девочка рисует клоуна. Отвечая на вопросы (кто? что делает?), дети сначала строят предложения из двух слов, затем с помощью вспомогательных вопросов распространяют их.

1. Мальчик делает лодочку.

Мальчик делает лодочку девочке.

Мальчик маленькой девочке делает бумажную лодочку.

2. Девочка рисует клоуна.

Девочка рисует клоуна карандашами.

Девочка рисует клоуна цветными карандашами.

Для правильного построения предложений существенное значение имеет овладение глагольной лексикой. В процессе обучения детей составлению словосочетаний, предложений с глаголами ребенка подводят к построению связного высказывания. С этой целью используют упражнения типа «Закончи предложение» или специально созданные бытовые ситуации.

Маша взяла утюг, она будет (гладить белье).

Дима взял пилу, он будет (пилить бревно).

Юра взял топор, он будет (рубить).

Папа купил Алеше велосипед, Алеша будет (кататься на велосипеде).

Продуктивны упражнения, в которых ребенок должен отвечать на вопросы полным предложением.

Кого ведут в детский сад?

Кого учит учитель?

Что рисует художник?

Овладение навыками построения сложных предложений требует осмысления значений союзов сочинения и подчинения. Необходимо активизировать в речи дошкольников употребление сочинительных союзов (а, но, и, то-то), служащих для связи слов в предложении и для связи предложений, и подчинительных союзов (что, чтобы, потому что, если, когда, так как) для связи предложений.

Вводить союзы в речь можно путем упражнений, в которых требуется отвечать на вопросы целым предложением или заканчивать предложение. Такие упражнения способствуют формированию умения пользоваться сложными предложениями.

«Закончи предложение».

Маленькая Настя скатилась с горки на санках, хотя (ей было страшно).

Тане подарили куклу, потому что. Мы пошли гулять на улицу, когда. Дети пошли в школу, чтобы. Надя не послушалась маму, поэтому. Пошел дождь, но мы.

«Ответь на вопросы».

Почему птицы осенью улетают на юг? Когда можно переходить улицу? Для чего нужен пылесос? Зачем Миша пошел в библиотеку?

Вопросы «почему?», «когда?», «зачем?», «для чего?» развивают у ребенка умение устанавливать причинно-следственные, временные, целевые связи и отношения.

Появление в речи детей сложноподчиненных предложений свидетельствует о познании и осмыслении ребенком связей и отношений, существующих в реальной жизни. В 5 – 6 лет, как отмечают многие исследователи, наблюдается осознание причинных зависимостей. В речи связь между причиной и следствием выражается придаточными предложениями.

Овладению детьми навыками конструирования сложных предложений способствуют специально разработанные приемы. Благодаря их использованию ребенок ставится в такие ситуации, которые побуждают его высказываться в форме сложных предложений. Приведем примеры упражнений.

Составление сложносочиненных предложений по двум картинкам.

Дети рассматривают близкие по сюжету картинки и по образцу воспитателя, а затем самостоятельно составляют предложение.

Белка сидит на елке. Заяц сидит под елкой.

Девочка разбирает постель. Девочка спит.

Дети пошли в лес. Девочка сидит на скамейке.

Девочка подметает пол. Мальчик убирает посуду.

Самостоятельное придумывание ребенком предложений:

· с трудными в морфологическом отношении словами: пальто, метро, радио; надеть, раздеть, снять, одеть;

· со словосочетаниями: мяукающая кошка, лающая собака, летящий самолет, журчащий ручей; желтый, пушистый цыпленок; с несколькими словами: девочка, мальчик, мяч; мальчик, собака, санки;

· с союзами если, так как, поэтому (Мы с папой не смогли покататься на коньках, так как шел мокрый снег).

Рекомендуемые выше приемы построения и оформления предложений могут быть использованы в средней и старшей группах детского сада в зависимости от сформированности этих навыков у детей. Упражнения проводятся преимущественно в игровой форме.

В старшем дошкольном возрасте значительно совершенствуется синтаксическая сторона речи. Ребенок овладевает многообразием простых и сложных синтаксических конструкций в связи с развитием диалогической и монологической форм речи.

Дети в основном правильно строят простые распространенные предложения с однородными членами, с обособленными оборотами; используют в речи сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, прямую речь, употребляя соединительные, противительные и разделительные союзы. Речь детей характеризуется большей связностью, отсутствием зависимости от наглядной ситуации, т.е. контекстностью.

Продолжается формирование простых и сложных предложений. В связи с этим особое внимание уделяется умениям употреблять правильный порядок слов, согласовывать слова в предложении, пользоваться прямой и косвенной речью. Необходимо формировать у детей элементарное представление о предложении и его структуре, умение пользоваться союзами, вводить языковые средства для соединения структурных частей предложения (потому что, ведь, всегда, например).

С целью развития синтаксической стороны речи используются дидактические игры, сюжетные картинки, словесные упражнения, коммуникативные ситуации, художественные тексты. Рассмотрим содержание образовательного материала.

Подбор однородных определений для согласования существительного с прилагательным в роде и числе.

Какая сегодня погода? (Хорошая)

Почему хорошая? (Светит солнце, тепло, нет ветра, нет дождя)

Какой бывает день, когда тепло? (Теплый)

Какой бывает день, когда светит солнце? (Солнечный)

А когда нет ветра? (Безветренный) И т.д.

Прослушивание предложений и составление ответов на вопросы с правильным употреблением предлогов.

Предложения

Дети были в школе. Мальчик зашел за дом.

Снег лежал на крыше. Кошка залезла под пол.

Воробей сидел на заборе. Пловец нырнул под воду.

Теплоходы пристают к пристани. Человек завернул за угол.

Посуду поставили на стол.

Вопросы

Откуда пришли дети? (Из) Откуда вышел мальчик? (Из-за)

Откуда сбрасывали снег? (С) Откуда вылезла кошка? (Из-под)

Откуда слетел воробей? (С) Откупа вынырнул пловец? (Из-под)

От чего отходят пароходы? (От) Откуда вышел человек? (Из-за)

Откуда убрали посуду? (Со)

Начиная со средней группы рекомендуется вводить разработанную еще Е. И. Тихеевой «ситуацию письменной речи» (ребенок диктует, а взрослый записывает).

Этот прием активизирует употребление сложных предложений, способствует совершенствованию синтаксической структуры предложения.

Развитие синтаксической стороны речи осуществляется и на занятиях по обучению монологической речи. Разные виды рассказов побуждают ребенка использовать различные синтаксические структуры. В описании наиболее часто используются простые предложения, поскольку это необходимо для характеристики героя или предмета. Повествовательные рассказы требуют изложения событий в определенной временной последовательности, поэтому возникает необходимость в употреблении глагольной лексики и разных видов предложений.

Еще более сложные в синтаксическом отношении задачи ставятся в связных высказываниях типа рассуждений. Причинно-следственные, временные и другие отношения выражаются в предложениях с сочинением и подчинением.

При пересказывании литературных текстов дети употребляют прямую и косвенную речь. Особенно сложен пересказ с перестройкой текста, когда содержание и способы передачи чужой речи перестраиваются в зависимости от позиции героя, его точки зрения на события, участия в них.

Задание дополнить сложное предложение можно провести в интересной форме, используя игру «Размытое письмо» (методический прием разработан Ф. А. Сохиным и М. С. Лаврик).

Воспитатель обращается к детям: «К нам в гости пришел зайчонок. Он очень огорчен, потому что получил от друга письмо, а прочесть его не может – дождем размыло некоторые слова. Зайчонок не может догадаться, что там было написано. Давайте поможем ему». Воспитатель читает зайкино письмо, в котором содержатся незаконченные предложения, например: «Мы сделали лодку, чтобы…» и т.д.

Упражнения по составлению сложных предложений путем добавления придаточных предложений (Занятия в детском саду/Под ред. А. П. Усовой. – М., 1954. – С.275–276. 200).

Воспитатель начинает фразу, дети заканчивают ее.

– Сегодня нужно надеть галоши, потому что… (на дворе лужи).

Сережа взял карандаш, чтобы… (рисовать).

Сережа не достает до звонка, потому что он… (маленький).

Дети поливают морковь для того, чтобы… (она хорошо росла).

«Один начинает – другой продолжает».

Воспитатель предлагает детям продолжить предложение:

Мама купила Коле… красный флажок.

Утром дети идут… в детский сад.

Воспитатель начинает. У нас на клумбе. Кто хочет продолжить? Галя. Распустилась красная гвоздика. Воспитатель. А можно еще продолжить? Витя. Она очень хорошо пахнет. Воспитатель. Теперь скажите все сразу.

Галя. У нас на клумбе распустилась красная гвоздика, она очень хорошо пахнет. И т. п.

Упражнения на построение предложений с глаголами сослагательного наклонения. «Закончи предложение».

Мы пойдем гулять, если... (не будет дождя).

Цветы засохнут, если... (их не поливать).

Если бы я не помог Наташе, она бы... (могла упасть).

Чашка разобьется, если... (ее уронить).

§ 7. Методика формирования способов словообразования

Для самостоятельного словообразования важно, чтобы дети хорошо понимали услышанное, поэтому необходимо развивать речевой слух, обогащать детей знаниями и представлениями об окружающем мире и соответственно словарем, прежде всего мотивированными словами (образованными от других), а также словами всех частей речи, обогащать смысловую сторону грамматических средств.

В процессе словообразования простое повторение и запоминание слов малопродуктивно, ребенок должен узнать его механизм и научиться им пользоваться. Следует обратить внимание детей на способ образования слов при помощи суффиксов (учитель – учительница) или приставок (ехал – уехал – переехал – выехал); сформировать навыки образования слов по аналогии.

В младшем дошкольном возрасте дети усваивают способы словообразования существительных с суффиксами, обозначающими детенышей животных, посуды; некоторые способы образования глаголов с приставками.

Рассматривая, например, парные картинки (кошка и котенок, мышь и мышонок, лошадь и жеребенок и др.), воспитатель учит детей образованию названий детенышей с помощью суффиксов -онок, -ёнок, формирует представление о том, что у кошки детеныш называется котенок, у мышки – мышонок, у утки – утенок, у медведицы – медвежонок, у лисы – лисенок.

Можно поиграть в игру с картинками. Воспитатель показывает картинку и говорит: «У меня котенок. А у тебя кто?» Ребенок отвечает: «А у меня котята».

В игре-драматизации «Кто пришел?» детей учат образовывать уменьшительно-ласкательные названия детенышей животных, употреблять их наименования в единственном и множественном числе.

Приходит котенок, здоровается с детьми.

–Кто к нам пришел? (Котенок.) Как назовем его ласково? (Котеночек.)

Появляются котята.

Кто это еще пришел? (Котята.) А как их назвать ласково? (Котятки.)

Какой котеночек? (Маленький, пушистый.)

А какие котятки? (Маленькие, пушистые.)

Воспитатель обобщает: «Это котята. Они маленькие, пушистые. Их зовут ласково – котятки. Котятки любят свою маму-кошку».

Так же обыгрываются зайчонок и зайчата. К зайчатам и котятам приходят в гости утенок и утята. Все они играют, веселятся, затем уходят.

В игре «Кто у кого» (у лисы – лисята, у ежа – ежата, у коровы – телята) детей учат употреблять названия животных и их детенышей в именительном падеже единственного и множественного числа, в игре «Кого не стало» – употреблять названия животных в родительном падеже единственного и множественного числа (не стало ежат, лисят, цыплят, щенят).

Обучение образованию названий посуды при помощи суффиксов проводится аналогично в играх-драматизациях и дидактических играх. Возможно создание игровых ситуаций: куклы пришли в гости, сели пить чай, на столе чайная посуда, сухари – в сухарнице, сахар – в сахарнице, хлеб – в хлебнице и т.д.

В младшей группе детей также учат образованию глаголов разными способами.

Образование глаголов от звукоподражательных слов:

Кря-кря-кря! Кто это? (Уточка) Что она делает? (Крякает)

Ква-ква-ква! Кто это? (Лягушка) Что она делает? (Квакает)

Хрю-хрю-хрю! Кто это? (Свинка) Что она делает? (Хрюкает)

Образование глаголов при помощи приставок: ходить – заходить – уходить – приходить; вошел – вышел, пришел – ушел.

Знакомство детей со способами образования глаголов осуществляется в дидактических играх («Что делают на музыкальных инструментах?», «Кто что делает?», «Добавь слово»), в играх-драматизациях с игрушками и в игровых ситуациях.

Напомним, что дети допускают ошибки в трудных формах словообразования. Чтобы предупреждать ошибки, взрослому целесообразно использовать речевой образец.

В среднем дошкольном возрасте проводится работа по обучению разным способам образования слов, относящихся к разным частям речи.

Детей учат соотносить названия животных и их детенышей, употреблять эти названия в единственном и множественном числе, в родительном падеже множественного числа.

Проводятся те же дидактические игры, что и в младших группах: «Кто у кого», «Угадай, кого не стало», «Магазин игрушек». Содержание речевого материала в них меняется, становясь более сложным. Вводятся такие наименования животных, у которых детеныш называется по-другому: у лошади – жеребенок, у коровы – теленок, у свиньи – поросенок, у овцы – ягненок.

Педагог объясняет, что не у всех детенышей животных есть имя, их так и называют: детеныш жирафа, детеныш обезьяны.

Методика проведения игр тоже усложняется, дети уже самостоятельно образовывают названия детенышей по аналогии с тем, что уже знакомо, что было в их опыте. Игры и упражнения с грамматическим содержанием эффективны только тогда, когда в их основе лежат знания ребенка, его представления об окружающей действительности, опыт.

Для формирования грамматических навыков в средней группе можно использовать игры-драматизации и дидактические игры с игрушками. Если же нужных игрушек не окажется (ежиха и ежата, медведица и медвежата), целесообразно использовать фланелеграф или теневой театр. Фигурки животных для них могут изготовить воспитатели.

Приведем пример драматизации.

– Однажды осенью я пошла в лес. Было тепло, солнечно. Я присела на пенек и вдруг вижу: на полянке появилась большая кто? (Ежиха.) А вслед за ней маленькие колючие шарики катятся. Кто это? Да, правильно, это ежата. Маленькие ежики. Что стали делать (ежата)? Что же они делают? (Ежата играют.) Стали (ежата) играть, кувыркаться. Носиками сопят. А потом. (ежата) решили испугать маму и спрятались за кустик. Ежиха ищет их. Кто их ищет? (Ежиха.) Никак не может найти мама-ежиха своих (ежат). Ежата сами прибежали к ней. Пошли они домой друг за другом. Впереди кто? (Ежиха.) За мамой-ежихой кто? (Ежата.) Сначала один. (ежик), затем второй. (ежик).

Сначала не стало видно кого? (ежихи), а потом первого (ежика) и, наконец, не стало второго (ежика). Не стало ни… (ежихи), ни ее… (ежат или ежиков).

А я встала с пенька и тоже пошла домой вслед за ежихой с ежатами.

В средней группе проводятся занятия по формированию навыка образования названий посуды суффиксальным способом. Детям на примерах показывают, что одинаковые значения бывают выражены разными морфологическими средствами: есть слова с суффиксом -ниц (сухарница, хлебница), но есть и другие, которые тоже обозначают посуду, но звучат не так – солонка, масленка (суффиксы -онк, -ёял:), чайник, кофейник (с суффиксом -ник).

Проиллюстрируем примерами.

Перед драматизацией «В гостях у куклы» создается игровая ситуация. Воспитатель говорит:

К Маше придут в гости подружки, а она не знает, во что положить хлеб, конфеты, сахар. Давайте подумаем вместе и поможем ей. Есть специальная посуда. Как она называется?

Для хлеба есть что? (Хлебница)

Значит, Маша положит хлеб во что? (В хлебницу)

(Слово повторяется хором.)

Как называется посуда для конфет? (Конфетница)

Куда Маша положит конфеты? (В конфетницу)

С целью закрепления навыка образования наименований посуды подходит игра в магазин, где продается посуда. В магазине продается посуда. Воспитатель и дети рассматривают посуду.

Хлебница. Для чего она? (Для хлеба)

Дети видят новый предмет.

А это что?

Продавец отвечает, что это посуда для сухарей.

Как она называется? Для хлеба – хлебница, для сахара – сахарница. А для сухарей.

Сухарница, – отвечают дети, самостоятельно образуя форму по аналогии. И т. п.

На этом возрастном этапе особое внимание уделяется образованию разных форм глаголов, спряжению глаголов по лицам и числам.

Продолжается работа по образованию звукоподражательных глаголов (ворона каркает, кошка мяукает, петух кукарекает, воробей – чик-чирик – чирикает). Детей обучают способам отыменного образования глаголов (мыло – мылит, краска – красит, учитель – учит, строитель – строит).

В старшем дошкольном возрасте программа рекомендует знакомить детей с типичными способами словообразования.

Прежде всего закрепляют полученные на предыдущих возрастных этапах такие грамматические навыки, как навыки образования наименований посуды и детенышей животных и птиц с помощью суффиксов (грачонок – грачата, снегирь – снегирята – один и много, но один птенчик – ласточка, синичка, много – ласточки, синички).

Здесь уместны задания на объяснение значения слов: «О чем говорит слово воробьишкой» (Детеныш воробья, маленький, шаловливый, а воробей большой)

В основном при этом используются словесные игры и упражнения: «Магазин», «Зоопарк», «Угадай, чего не стало».

Закрепление наименований детенышей может осуществляться в процессе рассматривания картин из серии «Дикие и домашние животные» (корова с теленком, лошадь с жеребенком и др.).

Более сложная задача – образование названий профессий от разных частей речи с помощью суффиксов, приставок и других средств. Ребенок учится вычленять части слова (приставки, корни, суффиксы, окончания), осмысливать их, оперировать ими.

Чтобы уточнить, какие профессии знают дети, можно провести игру «Знаешь ли ты профессии?» (упражнение в образовании существительных, обозначающих лиц по профессии).

Все вокруг нас трудятся. Часто название профессии (кем работает человек) очень похоже на его дела или его инструменты, машины: детей учит учитель, работает на кране

крановщик. Если вам скажут, что делает человек, вы можете правильно назвать его профессию.

Чинит часы… (часовщик).

Дома строит… (строитель).

Чинит сапоги… (сапожник).

Проверяет билеты… (билетер).

Работает в библиотеке… (библиотекарь). И т.д.

В игре «Кто он такой?» дети учатся образовывать существительное от глагола.

Образец: если он за всех заступается, он заступник. Он много работает. Он… (работник). А когда часто дерется. Он (драчун). Много-много говорит. Он… (говорун). И т.д.

В игре «И я тоже» дети образуют с помощью суффиксов существительные женского рода.

Он летчик – я тоже (летчица). Он плясун – я тоже (плясунья). Он умник – я тоже (умница). И т.д.

Детей учат подбирать однокоренные слова («слова-родственники») (береза, березовый, подберезовик; лист, лиственный, листопад). «Слова-родственники» должны иметь похожую часть и быть связаны по смыслу.

Одна из задач – научить детей разным способам образования степеней сравнения прилагательных. Сравнительная степень образуется при помощи суффиксов -ее(-ей), -е-, -те(синтетический способ) и при помощи слов более или менее (аналитическим способом): чистый – чище – более чистый.

Превосходная степень образуется путем прибавления к основе прилагательного суффиксов -ейш-, -айш(синтетический способ) (высочайший, умнейший) и при помощи вспомогательных слов самый и наиболее (аналитический способ) (самый высокий, наиболее правильный).

Целесообразно проводить небольшие по продолжительности упражнения (5 – 6 мин):

· на образование прилагательных от основ существительных:

Какое варенье из малины? (Малиновое) из клубники? (Клубничное) из смородины? (Смородиновое);

· на употребление суффиксов существительных мужского и женского рода:

Занимается спортом (спортсмен). Играет в футбол (футболист). Катается на лыжах (лыжник). Катается на велосипеде (велосипедист). Хорошо прыгает (прыгун);

· на образование притяжательных прилагательных (значение принадлежности):

В доме жила коза. Чей дом? (Козий) В другом доме жил верблюд. Чей дом? (Верблюжий) В этом доме хрюкает поросенок. Чей дом? (Поросячий) Дружно в доме крякают утки. Чей дом? (Утиный)

Учитывая растущее у ребенка осознание особенностей своей и чужой речи, особую чувствительность к языку, следует шире использовать вопросы проблемного характера.

Мясорубка. Для чего она нужна? Почему ее так назвали? (Рубит мясо) Соковыжималка. Для чего она нужна? Почему ее так назвали? (Выжимает сок)

Вопросы

1. Раскройте содержание понятия «формирование грамматического строя речи».
2. Какие задачи стоят перед воспитателем в области формирования грамматической правильности речи детей?
3. Что называют грамматическим значением слова?

4. Каковы типичные морфологические ошибки детей? Какими закономерностями усвоения морфологической стороны речи они объясняются?

5. Назовите основные направления и задачи работы по формированию грамматического строя речи.

6. Как исправлять грамматические ошибки детей?

7. Раскройте последовательность работы по формированию синтаксической стороны речи у детей.

8. С какими способами словообразования знакомят детей в детском саду?

Глава VI. Методика воспитания звуковой культуры речи детей

§ 1. Понятие звуковой культуры речи, ее значение для развития личности ребенка

Воспитание звуковой культуры – одна из важных задач развития речи в детском саду, так как именно дошкольный возраст является наиболее сензитивным для ее решения.

Из материалистического учения о языке и мышлении следует, что звуковой язык был всегда единственным языком общества. Язык является важнейшим средством человеческого общения в силу своей звуковой материи.

Звуковая сторона речи представляет единое целое, но весьма сложное явление, которое необходимо исследовать с разных сторон. В современной литературе рассматриваются несколько аспектов звуковой стороны речи: физический, физиологический, лингвистический.

Изучение различных аспектов звуковой стороны речи способствует пониманию закономерностей постепенного формирования ее у детей и облегчает руководство развитием этой стороны речи.

Каждому языку свойственна та или иная система звуков. Поэтому звуковая сторона каждого языка имеет свои особенности и отличительные качества. Для звуковой стороны русского языка характерны певучесть гласных звуков, мягкость в произношении многих согласных, своеобразие произношения каждого согласного звука. Эмоциональность, щедрость русского языка находят свое выражение в интонационном богатстве.

Звуковая культура речи – понятие достаточно широкое, оно включает в себя фонетическую и орфоэпическую правильность речи, выразительность ее и четкую дикцию.

Воспитание звуковой культуры предполагает:

1. формирование правильного звукопроизношения и словопроизношения, для чего необходимо развитие речевого слуха, речевого дыхания, моторики артикуляционного аппарата;

2. воспитание орфоэпически правильной речи – умения говорить согласно нормам литературного произношения. Орфоэпические нормы охватывают фонетическую систему языка, произношение отдельных слов и групп слов, отдельных грамматических форм. В состав орфоэпии входит не только произношение, но и ударение, т.е. специфическое явление устной речи. Русский язык обладает сложной системой разноместного и подвижного ударения;

3. формирование выразительности речи – владение средствами речевой выразительности предполагает умение пользоваться высотой и силой голоса, темпом и ритмом речи, паузами, разнообразными интонациями. Замечено, что ребенок в повседневном общении владеет

естественной выразительностью речи, но нуждается в обучении произвольной, осознанной выразительности при чтении стихов, пересказе, рассказывании;

4. выработка дикции – отчетливого, внятного произношения каждого звука и слова в отдельности, а также фразы в целом;

5. воспитание культуры речевого общения как части этикета.

Понятие звуковой культуры речи, задачи работы по ее воспитанию раскрываются О. И. Соловьевой, А. М. Бородич, А. С. Фельдберг, А. И. Максаковым, М. Ф. Фомичевой и другими в учебных и методических пособиях.

В звуковой культуре речи выделяют два раздела: культуру речепроизношения и речевой слух. Поэтому и работа должна вестись в двух направлениях:

1. развитие речедвигательного аппарата (артикуляционного аппарата, голосового аппарата, речевого дыхания) и на этой основе формирование произношения звуков, слов, четкой артикуляции;

2. развитие восприятия речи (слухового внимания, речевого слуха, основными компонентами которого являются фонематический, звуковысотный, ритмический слух).

Звуковые единицы языка различаются по их роли в речи. Одни, соединяясь, образуют слова. Это линейные (расположенные в линию, один за другим) звуковые единицы: звук, слог, фраза. Только в определенной линейной последовательности сочетание звуков становится словом, приобретает определенный смысл.

Другие звуковые единицы, просодемы, – надлинейные. Это ударение, элементы интонации (мелодика, сила голоса, темп речи, ее тембр). Они характеризуют линейные единицы и являются обязательным признаком устной звучащей речи. Просодические единицы участвуют в модулировании артикуляционных органов.

Для дошкольников в первую очередь особое значение имеет усвоение линейных звуковых единиц речи (звукои словопроизношение), так как самым трудным для ребенка бывает овладение артикуляцией отдельных звуков (р, л, ж, ш). В фонетических и логопедических пособиях работа органов артикуляции описана детально. Участие просодем в модулировании звуков менее изучено.

Исследователи детской речи и практические работники отмечают значение правильного произношения звуков для формирования полноценной личности ребенка и установления социальных контактов, для подготовки к школе, а в дальнейшем и для выбора профессии. Ребенок с хорошо развитой речью легко вступает в общение со взрослыми и сверстниками, понятно выражает свои мысли и желания. Речь с дефектами произношения, наоборот, затрудняет взаимоотношения с людьми, задерживает психическое развитие ребенка и развитие других сторон речи.

Особое значение правильное звукопроизношение приобретает при поступлении в школу. Одной из причин неуспеваемости учащихся начальной школы по русскому языку называют наличие у детей недостатков звукопроизношения. Дети с дефектами произношения не умеют определить число звуков в слове, назвать их последовательность, затрудняются в подборе слов, начинающихся на заданный звук. Нередко, несмотря на хорошие умственные способности ребенка, в связи с недостатками звуковой стороны речи у него наблюдается отставание в овладении словарем и грамматическим строем речи и в последующие годы. Дети, не умеющие различать и выделять звуки на слух и правильно их произносить, затрудняются в овладении навыками письма.

Однако, несмотря на столь очевидное значение этого раздела работы, детские сады не используют все возможности для того, чтобы каждый ребенок уходил в школу с чистой речью. По материалам обследования, 15–20% детей поступают в школу из детского сада с несовершенным произношением звуков, таких детей в пятилетнем возрасте около 50%.

Проблема формирования звуковой стороны речи не потеряла своей актуальности и практической значимости в настоящее время.

§ 2. Особенности усвоения звуковой стороны речи дошкольниками

В педагогической и психологической литературе процесс овладения звуковым строем русского языка детьми дошкольного возраста изучен и описан достаточно полно в работах А. Н. Гвоздева, В. И. Бельтюкова, Д. Б. Эльконина, М. Е. Хватцева, Е. И. Радиной. Само освоение звуков начинается на первом году жизни, когда ребенок овладевает своими речевым и слуховым аппаратами. Вначале на основе определенного эмоционального состояния появляется лепет, не имеющий еще социального значения. Усвоение звуковой стороны языка, по мнению Д. Б. Эльконина, начинается с того момента, когда язык начинает служить средством общения. С одной стороны, это понимание обращенных к ребенку слов, с другой – первые самостоятельные слова.

Раннее восприятие ребенком слов идет на основе ритмико-мелодической структуры. Фонематический состав слова не воспринимается. Н. Х. Швачкин назвал этот этап «дофонемное развитие речи». В 10–11 мес. слово начинает служить средством общения и приобретает характер языкового средства. Начинается период фонемного развития речи.

К концу первого года появляются первые слова. С начала второго года жизни начинается дифференциация звуков. Вначале дифференцируются (отделяются) гласные звуки от согласных. Дальнейшая дифференциация идет внутри группы согласных. Противопоставляются сонорные – шумным, глухие – звонким, твердые – мягким и т.д. Далее начинается усвоение социально закрепленных гласных звуков.

Характерной особенностью становления звуков в начальном периоде является неустойчивость артикуляции при их произношении. Даже в одном слове, произнесенном несколько раз подряд, на месте одного звука чередуется несколько звуковых вариантов.

Новые фонетические элементы появляются группами, а порядок усвоения групп согласных находится в зависимости от артикуляционных особенностей звуков, составляющих эти группы. Большинство звуков формируется в правильном виде не сразу, а постепенно, через промежуточные, переходные звуки.

Большое значение имеет изучение смены «звуков-заместителей». Процесс замещения звуков сложный и своеобразный. А. Н. Гвоздев считал, что отсутствующие в произношении звуки в процессе развития речи замещаются другими звуками, которые есть в распоряжении ребенка. Система замены одних звуков другими базируется, главным образом, на артикуляционном родстве звуков, в первую очередь на группировке их по месту образования, реже – по способу образования»

Овладение новым типом артикуляционных движений вызывает к жизни ряд родственных звуков. Новый звук при его усвоении появляется лишь в части слов, а в других словах по-прежнему – субститут (заместитель). Согласные, подчеркивал М. Е. Хватцев, дифференцируются постепенно через переходные звуки, например с переходит в ш через стадии: с – съ – ш.

Дети при переходе к правильному произношению звуков начинают пользоваться ими в нужных и ненужных случаях, заменяя ими даже те звуки, которые сами были заместителями первых. Овладев произношением звука ш (раньше произносился с), ребенок говорит «шобака», «волоши». М. Е. Хватцев объясняет это явление «переупотребления» или обратной замены звука тем, что вновь приобретенный звук на некоторое время становится сильным раздражителем – доминантой и вследствие недостаточной еще дифференциации с заместителем последний вытесняется даже из законно занимаемых им мест.

Основной путь развития фонетической стороны речи ребенок проходит в преддошкольном возрасте. К трем годам ребенок овладевает всей системой звуков языка, с некоторыми исключениями. Труднее ему даются шипящие (ш, ж), сонорные (р, л) и свистящие (с, з) звуки.

Для правильного решения проблемы воспитания звуковой культуры важное значение имеет рассмотрение анатомо-физиологических и психологических предпосылок овладения правильным произношением звуков в дошкольном возрасте. Речь осуществляется деятельностью сложного анатомо-физиологического аппарата, состоящего из центрального и периферических органов. Все органы речи неразрывно связаны и взаимодействуют под регулирующим воздействием коры головного мозга.

В основе звукопроизносительного процесса, как известно, лежат речевое дыхание и деятельность речедвигательного аппарата.

Речь формируется под контролем слуха. В исследованиях отмечается возможность очень раннего формирования деятельности слухового анализатора, что обеспечивает раннее развитие звуковой стороны речи.

К концу второго года жизни ребенок пользуется при понимании речи фонематическим восприятием всех звуков русского языка (Н.Х. Швачкин).

Имеется определенная взаимосвязь в деятельности слухового и речедвигательного анализаторов.

Способствуют формированию правильного звукопроизношения особая восприимчивость детей к звуковой стороне языка, интерес ребенка к звукам речи, стремление овладеть их произношением.

Следовательно, важной предпосылкой овладения чистым звукопроизношением в дошкольном возрасте является соответствующее развитие слухового анализатора и фонематического слуха, дополняемое особой восприимчивостью к звуковой стороне языка, любовью детей к звукам речи, стремлением овладеть ими.

Большое значение в произношении имеет деятельность речедвигательного аппарата, который к дошкольному возрасту сформирован, но имеет некоторые особенности.

Умение произносить звуки и слова развивается постепенно, в ходе накопления ребенком жизненного опыта. Как известно, процесс артикуляции звуков человеческой речи состоит в образовании связей между ощущениями, вызываемыми сокращением мышц речевого аппарата, и слуховыми ощущениями от звуков, которые человек произносит. К этим связям присоединяются еще и зрительные ощущения (от восприятия артикуляции говорящего). Зрительное восприятие помогает улавливать видимую артикуляцию звуков и тем сам уточнять свои собственные движения (Ф. Ф. Рау).

Одной из важных предпосылок формирования речи является способность ребенка к подражанию.

Фонетической стороной речи ребенок овладевает, повторяя речь окружающих взрослых. Наличие речевой подражательности отмечают многие исследователи.

Подражание звукам речи возникает во втором полугодии первого года жизни, особенно интенсивно оно развивается на втором году. В 8–9 мес. можно развить такое подражание, когда ребенок, способен повторить за взрослым произносимый им звук. В 10–11 мес. возникает умение повторять за взрослым новые звуки, которые ребенок сам еще не произносил в лепете.

Таким образом, в дошкольном возрасте имеются все предпосылки для успешного овладения звуковой стороной русского языка. К ним можно отнести соответствующее развитие коры головного мозга в целом, фонематического восприятия речи и речедвигательного аппарата. Способствуют овладению звуковым составом речи и такие

особенности ребенка-Дошкольника, как высокая пластичность нервной системы, повышенная подражательность, особая восприимчивость к звуковой стороне языка, любовь детей к звукам речи.

По мнению большинства ученых, дошкольный возраст является наиболее благоприятным для окончательного становления всех звуков родного языка.

Всякое отступление от правильного произношения в возрасте свыше пяти лет, утверждает Е. Ф. Рау, необходимо рассматривать уже как затянувшееся косноязычие, которое может превратиться в привычку ребенка. Поэтому именно в этот период необходимо особенно серьезно следить за произношением детей и вовремя предупреждать косноязычие.

Причины речевых нарушений у детей можно классифицировать как:

1. органические – прирожденные и приобретенные в результате травмы, заболевания, изменения центрального отдела нервной системы, связанного с речевой функцией. Обратному развитию они не подлежат;
2. функциональные – когда нет изменений анатомических структур или тяжелых болезненных процессов в речевых органах и в отделах центральной нервной системы.

В зависимости от локализации дефекты нарушения делятся на:

1. центральные – поражение какого-либо отдела центральной нервной системы;
2. периферические – повреждение или врожденные аномалии периферического органа или нерва.

В возрасте до пяти лет причиной неправильного произношения (при отсутствии органических нарушений) является недостаточное развитие речевого аппарата, как его центрального отдела, так и периферического. У детей недостаточно развиты центры, управляющие речевоспринимающим и речедвигательным аппаратами, речевой слух и дыхательная система, несовершенен артикуляционный аппарат (голосовые связки и гортань короче, чем у взрослого; язык менее гибкий и подвижный, занимает большую, чем у взрослого, часть полости рта и т.д.). Здесь следует говорить о возрастных, функциональных несовершенствах речи детей.

После пяти лет недостатки звукопроизношения объясняются педагогической запущенностью детей, отсутствием надлежащего воспитания.

Несовершенное произношение закрепляется в результате неправильной речи окружающих, а также неблагоприятной обстановки, среди которой живет ребенок в период развития речи (шум, крики, суета, утомляющие и мешающие четко воспринимать речь).

Одной из причин неправильной речи детей М. Е. Хватцев называет также «недостаточный учет взрослыми тенденций ребенка к усвоению речи окружающих» (не показывается артикуляция звука, не вызывается интерес к правильному произношению).

Непосильная для ребенка речевая нагрузка, с другой стороны, ведет к переутомлению физиологических механизмов речи и недостатки звукопроизношения еще более закрепляются.

§ 3. Типичные фонетические возрастные особенности речи детей и содержание обучения

Задачи и содержание обучения правильному произношению звуков различны на разных возрастных этапах и обусловлены особенностями фонетической стороны речи детей.

К трем годам дети в основном овладевают звукопроизношением. Однако речь их еще несовершенна в фонетическом отношении. Для нее характерна общая смягченность («зюк» – жук, «сюба» – шуба, «петь» – нет и т. п.); замена заднеязычных звуков к, г переднеязычными

– т, д («тутолка» вместо куколка, «дуси» вместо гуси), иногда замена звонких звуков глухими.

Значительная часть трехлетних детей не умеет произносить шипящие звуки, чаще всего заменяя их свистящими («сапка», «коска», «зук»). Отмечается неумение произносить звук р (пропуск или замена его), искажение звука л.

Словопроизношение младших дошкольников тоже имеет свои особенности, к ним можно отнести: сокращение (элизия) слов («тул» вместо стул, «весипед» вместо велосипед), перестановки (метатезы) слов и звуков («шапля» вместо шляпа, «гофли» вместо гольфы, «корвик» вместо коврик); уподобление (ассимиляция) одного звука другим («баба-ка» вместо собака); слияние (контаминация) двух слов в одно («Мафеда» вместо Мария Федоровна); добавление звуков («реблята», «иржавая») и преждевременное произнесение последующего звука (антиципация).

К началу четвертого года жизни ребенок при благоприятных условиях воспитания усваивает звуковую систему языка. Значительная часть детей овладевает многими звуками; совершенствуется словопроизношение; речь ребенка становится понятной для окружающих. Вместе с тем в речи детей имеется еще ряд несовершенств. В речевых нарушениях детей наблюдаются индивидуальные различия.

Заметим, в практике распространено мнение, что к четырем годам произношение детей соответствует возрастным особенностям и требованиям программы, больших отклонений от нормы не наблюдается. Несовершенства произношения детей младшего дошкольного возраста принято рассматривать как возрастную закономерность, которая изживается сама собой. Отсюда и недооценка необходимости обучения в сфере формирования звуковой стороны речи на этом этапе.

На самом деле это кажущееся благополучие, потому что к пяти годам без специального обучения около 50% детей не усваивает всех звуков родного языка.

Овладение правильным произношением в младшем дошкольном возрасте затрудняется недостаточным развитием моторики речевого аппарата и фонематического слуха, недостаточной устойчивостью нервных связей. У детей пока еще отсутствует сознательное отношение к несовершенствам своего произношения. Вместе с тем положительными факторами являются большая подражательность, стремление детей к игровым действиям, к подражанию, эмоциональность при восприятии звуков.

Особенности возраста определяют и содержание обучения: преодоление общей смягченности произношения; воспитание правильной артикуляции и внятного произношения гласных звуков: а, у, и, о, э; уточнение и закрепление произношения согласных звуков л, б, м т, д, и, г, ф, в свистящих звуков – С з ц развитие у детей речевого дыхания, слухового внимания и фонематического слуха, моторики речевого аппарата; подготовка артикуляционного аппарата к произношению шипящих и сонорных (л, р) звуков.

Дети среднего дошкольного возраста овладевают произношением всех звуков родного языка, в том числе и трудными в артикуляционном отношении звуками. Процесс овладения звуками сложный, для него характерна неустойчивость произношения, когда в одном звукосочетании ребенок правильно произносит звуки, а в другом – неправильно. Типичны «обратная замена» звуков или «переупотребление звука» (вместо старого заменителя ставится вновь усвоенный звук – «шлон», «шобака»).

У части детей наблюдается несовершенное произношение свистящих, шипящих и сонорных (р, л) звуков в силу недостаточного развития речедвигательных механизмов.

В развитии звуковой стороны речи у детей на пятом году наблюдается своего рода противоречивость. С одной стороны – особая чувствительность, особая восприимчивость к звукам речи, в достаточной степени развитый фонематический слух; с другой стороны – недостаточное развитие артикуляционного аппарата и полное безразличие к артикуляции.

В этом возрасте у ребенка формируется осознание своих произносительных умений. Под влиянием обучения значительная часть детей начинает правильно оценивать произношение товарищей и свое собственное.

В программе детского сада стоит задача к пяти годам научить детей правильно произносить все звуки родного языка. Однако у части дошкольников в возрасте пяти лет наблюдаются дефекты в произношении свистящих, шипящих и сонорных (р, л) звуков. Вызывает беспокойство, что эти несовершенства присущи значительному числу детей пяти лет, несмотря на имеющиеся возможности для их преодоления.

Содержанием обучения являются закрепление произношения гласных и согласных звуков, отработка произношения свистящих, шипящих и сонорных (р, л) звуков. Продолжается работа над дикцией, а также развитие фонематического слуха и интонационной выразительности речи.

Несовершенства произношения в старшем дошкольном возрасте нетипичны: при правильной постановке работы дети к этому времени могут овладеть произношением всех звуков.

Звукопроизношение совершенствуется, но у части детей еще окончательно не сформированы трудные в артикуляционном отношении звуки (шипящие и р). Процесс становления этих звуков даже при условии целенаправленного систематического обучения идет медленно, так как навык неправильного произношения становится более прочным, а особая восприимчивость к звуковой стороне языка в силу перестройки умственной деятельности и переключения внимания на смысловое значение слов до некоторой степени угасает (со звуком ш дети подбирают слова – шкаф, стол, сервант).

Однако к старшему дошкольному возрасту у детей развиваются способность к самоконтролю, осознание несовершенства своей речи и соответственно необходимости приобретения знаний и потребность в обучении. Поэтому учебная деятельность приобретает более серьезный характер. У детей наблюдаются случаи проявления взаимопомощи – внимание к речи друг друга, желание помогать товарищам.

К старшему дошкольному возрасту при правильной постановке работы дети овладевают произношением всех звуков родного языка. У них в достаточной степени развиты речевой слух, артикуляционный аппарат и речевое дыхание. Развиваются фонематическое восприятие и способность к звуковому анализу речи.

Ребенок начинает критически относиться к своему произношению, осознает его дефекты, смущается из-за них, иногда отказывается отвечать.

Из-за нарушений произношения дети заменяют в речи слова с дефектным звуком теми, где он отсутствует (не «огуец», а огурчик). По той же причине они могут неправильно выполнять задание, заменяя нужные слова другими, сходными с первыми по значению (вместо лошадка – конь, вместо мишка – медведь, вместо машина – грузовик).

Стремление овладеть правильным произношением звуков, интерес к языку, самоконтроль по отношению к собственной речи особенно характерны для детей, готовящихся к поступлению в школу.

Воспитание звуковой культуры речи в старшем дошкольном возрасте направлено на совершенствование произношения звуков, на выработку отчетливого произношения слов, умения различать и правильно произносить смешиваемые звуки, дифференцировать звуки с – з, с – ц, с – ш, ш – ж, ч – ц, ж – з, л – р. В подготовительной к школе группе основное внимание уделяется развитию звукового анализа слов (вычленение в словах и фразах нужных звуков, называние слов с заданным звуком), определению места звука в слове (начало, середина, конец).

Продолжается работа по выработке внятности произношения, умения правильно пользоваться ударениями, паузами, интонациями (выразительность речи), силой голоса, темпом речи.

Закономерности овладения звуковой стороной речи дают возможность определить приоритетные линии формирования того или другого механизма на разных возрастных этапах. На ранних этапах происходит преимущественное развитие речевого слуха и слухового внимания, восприятия и понимания устной речи окружающих (ее смысла, звукового оформления, интонационной выразительности и др.).

На четвертом году жизни осуществляются развитие речевого слуха и моторики артикуляционного аппарата (равнозначно), работа над дикцией, подготовка к произношению трудных в артикуляционном отношении звуков.

На пятом году происходит становление всех звуков родного языка; поскольку все фонетические дифференцировки закончены и у детей в достаточной степени развит речевой слух, приоритетным является развитие моторики артикуляционного аппарата; в связи с правильным и четким произношением всех звуков становится возможным совершенствовать силу голоса и темп речи.

На шестом году совершенствуют артикуляцию звуков, дифференциацию смешиваемых звуков, продолжают развивать восприятие речи; воспитывают звуковую выразительность речи – развивают силу голоса и его тембр, темп и ритм речи, мелодику, навыки использования разной интонации.

На седьмом году происходит преимущественное развитие фонематического восприятия и звукового анализа речи; воспитание интонационно-звуковой выразительности речи; работа над орфоэпически правильной речью.

§ 4. Формы работы по воспитанию звуковой культуры речи

Овладение произношением всех звуков родного языка к пяти годам возможно при правильном руководстве развитием речи детей. Целенаправленное обучение, использование соответствующей методики создают условия для реализации имеющихся у детей предпосылок. Формирование звуковой стороны речи осуществляется в условиях детского сада в двух формах: в форме обучения на занятиях и воспитания всех сторон звуковой культуры речи вне занятий.

Главная роль в обучении принадлежит специальным занятиям, сочетающим показ-образец произношения с активным упражнением детей. Занятия дополняются и взаимодействуют со специальными упражнениями вне занятий.

Ведущей формой обучения являются коллективные (а не индивидуальные) занятия с детьми. В условиях социальной среды воспитание речевых навыков протекает особенно благоприятно и дает более стойкие результаты, чем в условиях индивидуальной работы (А. П. Усова, М. Е. Хватцев). Коллектив является для детей сильным фактором взаимного влияния. В коллективных занятиях продуктивность работы повышается, а утомляемость уменьшается,

В формировании правильного звукопроизношения решающую роль играет своевременно начатое обучение, опирающееся на возрастные особенности детей.

Наибольший эффект дает обучение, которое начали на более ранних этапах дошкольного детства. Возраст детей к началу обучения является более важным фактором, чем длительность самого обучения.

В процессе систематического обучения необходимо использовать методику, обеспечивающую развитие моторики речевого аппарата, речевого дыхания и речевого слуха, учитывая, что эти процессы взаимосвязаны.

В ходе обучения следует также формировать у ребенка осознание особенностей своего произношения. Это оказывает положительное влияние на становление фонетической стороны речи, ведет к пониманию необходимости обучения для овладения правильными навыками речи и вызывает желание учиться.

Общегрупповые занятия по обучению звукопроизношению достаточно проводить 1–2 раза в месяц. Помимо этого отдельные упражнения включаются в другие занятия по развитию речи, а также в музыкальные, в занятия гимнастикой и подвижными играми. Количество занятий определяется уровнем развития речи детей.

§ 5. Этапы обучения правильному звукопроизношению

Обучение звукопроизношению осуществляется в соответствии с этапами работы над звуками, принятыми в логопедии.

I этап, подготовительный, предполагающий подготовку речевого аппарата к овладению звуками речи. Он включает подготовку речедвигательного аппарата, его моторики, речевого слуха, речевого дыхания.

Правильное произношение звуков зависит от деятельности речевого аппарата в целом и от деятельности органов артикуляции (Логопедия//Под ред. проф. Л. С. Волкопой. – М., 1989. – С. 521) (языка, губ, мягкого нёба, зубов и т.д.), от их подвижности и гибкости, от координации артикуляционных движений, их силы и точности. Так, трудный для произнесения звук р требует гибкости движений языка, быстрой вибрации его кончика. Шипящие звуки требуют сильной воздушной струи, подъема языка в форме «ковшика», округления губ и вытягивания их слегка вперед и т.д.

Поэтому необходимо систематически упражнять органы артикуляции, проводить упражнения, направленные на тренировку мышц языка с целью придания ему нужного положения; на подвижность губ, челюстей, щек, на выработку воздушной струи, правильного дыхания.

С целью подготовки речевого аппарата используются разнообразные упражнения, которые проводят в основном в игровой форме, что создает условия для многократного их повторения.

Развитию моторики артикуляционного аппарата служат различные игры на звукопроизношение: «Кто как кричит?», «Что звучит?», «Чей домик?» и др. Используются звукоподражания шуму ветра, рокоту самолета, карканью вороны, жужжанию жука, цоканью копыт лошади и др. Повторение лишенных смысла слогов (ша – шо – шу, ра – ро –ру) быстро утомляет и не дает положительных результатов, в то время как ребенку не надоедает щелкать языком, «как кучер», жужжать, «как пчела», гудеть, «как паровоз». В связи с этим следует заметить, что дети усваивают речь, подражая людям, а не звукам природы, мычанию коровы и пр., т.е. подражание звукам животных осуществляется опосредованно, через речь воспитателя.

Для развития речевого дыхания проводят игры на поддувание: сдувание снежинок (кусочков ваты), поддувание карандашей, плавающих рыбок, лодочек. Однако дети не сразу справляются с заданием. Многие напрягаются, раздувают щеки и не могут сдуть лежащую пушинку. Этому детей надо учить. От простых игр переходят к более сложным, где требуется сильная воздушная струя воздуха, – детям предлагают подуть на плавающих в воде уток, гусей, лодочку; подуть на воду до образования брызг.

В процессе дыхательных упражнений ребенок учится правильно дышать, делать короткий, быстрый вдох и длительный, сильный, плавный выдох. Не следует допускать, чтобы дети напрягались и уставали. Упражнения проводятся сидя, не более 1,5 мин (начиная с 0,5 мин).

Для развития речевого слуха, слухового внимания рекомендуются игры «Угадай, кто позвал?», «Угадай, что я сказала?», «Что делает Петрушка?», «Эхо» и др.

В индивидуальной работе используется артикуляционная гимнастика: облизывание языком верхней и нижней губы (слизывание меда); язык делается «жалом», «широкой лопаткой» и др.

II этап - становление звуков речи, или постановка звука. Это создание новой нервной связи между звуковыми (восприятие произнесенного звука), двигательно-кинестетическими (самостоятельное воспроизведение звука) и зрительными (зрительное восприятие артикуляции звука) ощущениями. В большинстве случаев необходимо одновременно затормозить неправильную связь между представлением о звуке и его произношением (Правдина О. В. Очерки по патологии речи и голоса. – Т. 1. – М., 1960.)

Постановка звуков начинается с легких по артикуляции звуков и кончается более трудными; последовательность их сохраняется как для фронтальной, так и для индивидуальной работы (шипящие, свистящие, р, л).

При полном отсутствии звука или при его неустойчивом произношении, что часто наблюдается у дошкольников, бывает достаточно фиксировать внимание ребенка на звуке. Это так называемая постановка звука по подражанию или вызывание звука. Обучение здесь основано на подражании детьми речи воспитателя, четкому произношению звука. Такой прием обучения возможно использовать только в легких случаях. Фиксация внимания на звуке происходит благодаря выделению звука в слове, более длительному и напряженному его произношению воспитателем и восприятию ребенком в этот момент его звучания и артикуляции.

Если невозможно поставить звук на основе подражания, используют объяснение артикуляции нужного звука и образец его произношения, сопровождаемые упражнением детей.

Доступно для детей объясняется положение зубов, губ и языка при произношении какого-либо звука. Дается образец, он повторяется детьми индивидуально, вначале теми, кто произносит его хорошо (дополнительный образец произношения), а затем теми, у кого наблюдаются недостатки. Наконец звук повторяют все хором.

В период становления звука надо быть внимательными к его появлению. Следует постоянно поддерживать новый звук, создавать необходимые условия. Воспитателю нужно прислушиваться к произношению детей. При нарушениях звука педагог напоминает существенные моменты его артикуляции, дает образец правильной речи.

Для упражнений необходимо давать детям новый речевой материал, так как хорошо знакомые ребенку стихи, картинки вызовут у него старое, привычное произношение звука.

III этап – закрепление и автоматизация звуков. С точки зрения высшей нервной деятельности, автоматизация звука есть введение вновь созданной и закрепленной относительно простой связи – речевого звука – в более сложные последовательные речевые структуры - в слова и фразы, в которых данный звук или пропускается совсем, или произносится неправильно (О. В. Правдина).

Работу на этом этапе можно рассматривать как затормаживание старых неправильных динамических стереотипов и выработку новых.

Это трудная для нервной системы работа. Она требует большой осторожности и постепенности, что обеспечивается доступностью и систематичностью речевого материала (переход от изолированно произносимого звука к включению этого звука в звукосочетание, слово, фразу). Звук дается в разных звукосочетаниях, в начале слова, в середине, в конце.

Вначале создаются облегченные условия для произношения звука (звук в открытом слоге, в сочетании с двумя гласными, в закрытом слоге), затем они усложняются.

В этот период полезно сочетание нового материала со старым. Важны контроль за детской речью и контрольные упражнения (пересказ рассказов, рассказывание по картине). Для закрепления и автоматизации нового звука требуются систематическая тренировка, создание таких условий, чтобы в течение дня ребенок произносил его не менее 10–20 раз. Воспитатель показом артикуляции, напоминанием о своих прежних указаниях помогает ребенку овладеть речевым навыком.

Вновь появившийся звук надо поддерживать всеми средствами (одобрение ребенка, поощрение и т.д.). Большую устойчивость звука обеспечивает использование разных анализаторов: слухового - как ведущего, зрительного (показ артикуляции), тактильно-вибрационного (ощущение рукой дрожания гортани), осязательного (ощущение пальцами вытянутых губ), кинестетического (ощущение дрожания кончика языка при звуке р).

IV этап - этап дифференциации смешиваемых звуков. В основе его лежит дифференцировочное торможение. Работа над дифференциацией звуков начинается только тогда, когда оба смешиваемых звука могут быть правильно произнесены ребенком в любом сочетании и все же употребляются не всегда верно и один звук подменяется другим.

Дети не отличают новый звук от некоторых сходных с ним звуков и путают их (вместо сушка – «шушка», вместо Саша – «Шаша»).

Для дифференциации звука эффективен прием сравнения двух артикуляционных укладов и установление их различия. При сопоставлении двух звуков не следует сравнивать правильный звук с его искаженным вариантом.

Рекомендуется проводить занятия по дифференциации звуков с использованием доступного детям игрового материала. Так, можно подобрать картинки по категориям: одежда, обувь, игрушки, цветы, овощи и т.д. В названиях предметов чередуются смешиваемые звуки (вишня – слива). Сначала детям дают две картинки, потом, усложняя игру, количество картинок доводят до трех-четырех (шуба – сапоги – шапка; кошка – собака – лошадь – свинья). Далее детям предлагают отдельные пары слов, которые обозначают предметы, не принадлежащие к одной группе. Фонетически эти слова различаются по одному звуку (усы - уши, мышь – мыс). Вначале в слове один из дифференцируемых звуков, затем оба звука (руль, орел, стрела, Лариса), далее – словосочетание, предложение (У Веры ручка лучше, чем у меня), потешки, пословицы, стихи («Прилетели голуби, сели возле проруби», «Зайка летом серый, зимой белый») Можно проводить упражнения и без картинок, на одном только словарном материале (нос – нож, коза – кожа, Юра – юла, коробка – колобок). Использование этих слов возможно в игре или разговоре:

Как позовешь кошку? – Кис-кис!

Как прогонишь воробья с огорода? – Кыш-кыш!

Благодаря таким упражнениям дети начинают быстрее и лучше улавливать смысловую разницу между словами. Затем переходят к заучиванию стихов, чистоговорок, содержащих те или другие звуки, нужные для дифференциации.

На всех этапах обучения звукопроизношению рекомендуются упражнения в форме игр: с картинками, игрушками, звукоподражанием, с элементами движений, с пением; чтение и заучивание стихов, прибауток, потешек, чистоговорок. Пересказ коротких рассказов и рассказывание по картинкам с учетом возраста и стоящих задач обучения начинается с этапа автоматизации звука.

§ 6. Методика обучения звукопроизношению на занятиях

Четвертый год жизни

Содержание и методические приемы обучения определяются возрастными особенностями развития речи детей.

На специальных занятиях развивают моторику речедвигательного аппарата, слуховое восприятие, речевой слух и речевое дыхание; уточняют и закрепляют артикуляцию звуков.

Обучение произношению начинается с гласных (а, у, и, о, э), затем отрабатываются легкие в артикуляционном отношении согласные. М. Е. Хватцев рекомендует такую последовательность, которая, по его мнению, соответствует онтогенезу звуков и обусловлена характером артикуляции: п – б – т – д – к – г; ф – в; т – с – з – ц.

А. И. Максаков предлагает работать над согласными в таком порядке: М., п, б, т, д, н, к, г, х (твердые и мягкие).

В обучении звукопроизношению наиболее эффективны следующие виды занятий: дидактические игры с игрушками на звукоподражание типа «Чей домик?»; «Угадай, кто кричит»; рассказ-драматизация с игрушками; рассказ воспитателя с включением высказываний детей; игры с элементами движений типа «Поезд», «Автомобили».

На этих занятиях необходимо обеспечивать четкий показ образца для подражания, показ артикуляции звука. Восприятие образца должно быть полноценным. Не следует отвлекать детей движениями, игрушками и др.

В основе обучения детей четвертого года жизни лежит подражание образцу – четкому, ясному произношению воспитателя. Нужный звук выделяется голосом, произносится несколько утрированно, более длительно и напряженно, чем обычно. Внимание детей привлекают не только к звучанию, но и к артикуляции. Наиболее целесообразно такое построение занятий, где подача образца, обеспечивающая полноценное его восприятие (включая артикуляцию), сочетается с последующими упражнениями.

Важным условием успешного обучения на занятиях является также речевая активность самих детей на основе подражания образцу. Она выражается в повторении одних и тех же звуков и звукосочетаний. Однако многократное однообразное повторение надоедает детям, быстро утомляет их. В связи с этим возникает вопрос об использовании таких приемов обучения, которые обеспечивали бы сочетание многократных повторений речевого материала с эмоциональной настроенностью детей. Таковыми являются общепринятые в работе с младшими дошкольниками игровые приемы: использование элементов подвижной игры, сюрпризных моментов и ожидания («Вдруг появляется кто-то, прислушались. и услышали»); имитационные движения с элементами звукоподражания (дети изображают большие и маленькие колеса, деревья и подражают их стуку, шуму); чтение художественных произведений со звукоподражаниями (веселые песенки, потешки, загадки); использование наглядного материала (игрушки, картинки, персонажи кукольного театра и др.). Важно умелое использование и правильное чередование этих приемов.

Неоднократные повторения звуков и слов с этими звуками могут быть хоровыми и индивидуальными. Занятия с трехлетними детьми на первых порах целесообразно строить на хоровых ответах, так как малыши еще не умеют слушать своих товарищей. По мере того как дети овладевают умением заниматься в коллективе, возможно чередование и сочетание хоровых и индивидуальных ответов, ответов подгруппами.

В методических пособиях по обучению правильному произношению детей младшего дошкольного возраста рекомендуются игры с элементами движений и звукоподражанием: «Совушка-сова», «Поезд», «Автомобили» и др. Главными в этих играх для детей являются движение, динамика, а речь (звукоподражание) отодвинута на второй план, и задача звукопроизношения не решается. Поэтому на начальном этапе обучения не следует использовать эти игры и ставить перед детьми одновременно две задачи – выполнения движений и звукопроизношения. Моторные проявления тормозят речевую деятельность.

Одновременный показ артикуляции и выполнение движений не дает также ребенку возможности полноценно воспринимать произношение звука или звукосочетания на слух и зрительно. Таким образом, последующие упражнения не основываются на подражании детей образцу воспитателя. Поэтому вышеназванные игры можно использовать в конце года, когда дети овладеют двигательными навыками, и выполнение движений не будет вызывать никаких затруднений. Поскольку подобные игры не способствуют сосредоточению внимания ребенка на звуковой стороне речи, а, наоборот, отвлекают его, необходимо выбирать приемы, содействующие полноценному восприятию звуков и создающие хорошие условия для упражнения. В большей степени этим целям соответствуют дидактические игры и рассказы-драматизации с игрушками. Однако и здесь имеются отрицательные факторы.

Одновременное восприятие образца произношения и игрушек вызывает зрительное сосредоточение, зрительную доминанту. В результате возникает сопряженное торможение речевых навыков, что задерживает процесс овладения произношением звуков.

Полноценное восприятие образца произношения и активную подражательность обеспечивает такая методика проведения занятий, в основе которой лежит постепенность восприятия: вначале идет рассматривание игрушки, далее одновременно осуществляются восприятие слышимого образца и демонстрация артикуляции, затем происходит воспроизведение образца, подкрепляемое повторным восприятием игрушки.

Такое расчлененное восприятие произношения и игрушек сосредоточивает внимание детей на звуковой стороне речи, создает возможность для полноценного восприятия образца и дальнейшего подражания ему.

В дидактических играх показ правильного произношения отдельных звуков и звукосочетаний проводится после рассматривания игрушки или при объяснении правил игры.

Во второй части занятия дети упражняются в многократном повторении речевого материала на основе действий с игрушками и с опорой на речь (произношение) педагога. Динамика игровых действий способствует активизации детской речи.

В качестве примера приведем дидактическую игру «Кто как кричит».

Программное содержание: учить внятному произношению слов без смягчения, закреплять произношение гласных звуков, развивать слуховое внимание и речевой слух.

Материал: игрушки – корова, кошка, собака, курица с цыплятами.

Ход занятия.

Педагог заинтересовывает детей корзиночкой, в которой находятся игрушки («К нам сегодня кто-то в гости пришел»). По одной достает игрушки. Вначале сам отчетливо, медленно называет игрушку, затем это делают дети.

Это корова. Кто это? (Игрушка убирается.)

Корова мычит: му-у-у. Посмотрите на меня и послушайте, как мычит корова: му-у-у.

– Как корова мычит? Скажем все вместе. (Дети повторяют звукоподражание несколько раз хором и индивидуально 1–2 ребенка)

Игрушка вновь перед детьми.

Таким же образом детям показывают другие игрушки (при показе образца они убираются).

С той же целью закрепления четкого произношения гласных звуков и развития речевого слуха можно рекомендовать дидактическую игру *«Что как звучит».*

Методика проведения этой игры сходна с методикой игры, описанной выше. Воспитатель по очереди показывает игрушки или картинки с изображениями предметов. Дети вслед за взрослым называют картинки и произносят звукоподражания (машина едет и гудит: би-би-

би; часы идут и тикают: тик-так, тик-так; трамвай едет и звонит: динъ-динъ-динь; на барабане барабанят: тра-та-та, тра-та-та на дудочке играют: ду-ду-ду, тру-ру-ру).

Подобные игры описаны в методических пособиях.

В рассказе-драматизации образец обеспечивается первоначальным рассказом воспитателя (без демонстрации игрушек). Здесь используется тот же принцип постепенности восприятия образца для подражания и игровых действий с игрушками. Во второй части занятия создается возможность в процессе разыгрывания сценок с игрушками упражнять детей в многократном повторении речевого материала.

Такие рассказы просты по содержанию и структуре и могут быть придуманы самими воспитателями.

Приведем пример рассказа-драматизации «Девочка Маша и ее друзья».

Программное содержание: упражнять речедвигательный аппарат, упражнять детей в произнесении звуков без смягчения, с четкой дикцией.

Ход занятия.

Дети слушают рассказ и смотрят на педагога.

–Жила-была девочка Маша, и были у нее друзья: собачка Жучка, кошка Мурка, Свинка-белоспинка, Уточка-беляночка. Жила она в домике на лужайке. Проснулась Маша как-то утром. Вышла на крылечко. Ярко светит солнышко. Так хорошо! Только она присела, к ней собачка Жучка бежит: «Гав-гав», – будто «здравствуй» говорит. «Здравствуй, Жучка», - отвечает Маша. Услышала кошка Мурка и тоже пришла к Маше поздороваться. «Мяу-мяу», - говорит. «Здравствуй, кисонька-мурысонька», - ответила ей Маша и погладила пушистую шерстку. А Мурка запела Маше свою песенку: «Мур-мур-мур!»

Пошли они втроем гулять: Маша, собачка Жучка и кошка Мурка. А навстречу им Свинка-белоспинка идет, тоже поздороваться захотела: «Хрю-хрю-хрю». «Здравствуй, Свинка-белоспинка, пойдем с нами гулять», - говорит ей Маша.

Подходят к пруду, а там Уточка-беляночка плавает. «Кря-кря-кря», – здоровается с Машей и ее друзьями. Они в ответ тоже поздоровались.

Хорошо погуляли и пришли домой: Маша, собачка Жучка, кошка Мурка и Свинка-белоспинка.

Педагог в процессе рассказа привлекает внимание детей к звучанию слов, к артикуляции, несколько утрирует произношение звуков. Далее предлагает детям не только послушать рассказ снова, но и посмотреть на Машу и ее друзей и принять участие в рассказывании.

Рассказ сопровождается драматизацией с игрушками и словесными реакциями детей.

–Жила-была девочка. Как ее звали? (Маша) Были у нее друзья. Кто ее друзья? (Собачка Жучка) И т.д.

Полезно предоставлять детям возможность в свободной деятельности самостоятельно разыгрывать такие сценки под руководством взрослого.

С целью упражнения детей в правильном произношении шипящих звуков целесообразно провести игру-драматизацию «Матрешка».

Из волшебного мешочка воспитатель достает матрешку, называет. Затем игрушку называют дети. Из большой матрешки педагог достает матрешку поменьше, а из той маленькую. Называет: большая Маша, поменьше Саша, а совсем маленькая Аленушка. Убирает матрешек. Рассказывает о них, а дети слушают.

Во второй части в ходе драматизации дети помогают воспитателю.

–Это три матрешки, три подружки. Как зовут старшую? (Маша) А матрешку поменьше? (Саша.) А как зовут самую маленькую? (Аленушка)

Рассказ продолжается.

Три подружки живут вот в этом домике. На улице тепло. Пошли они погулять. Помогайте мне рассказывать.

Сначала вышла кто?... (Маша), потом (Саша) и… (маленькая Аленушка).

Заиграла музыка. Стали подружки в кружок. Почему наши подружки не пляшут? Сейчас спросим их (наклоняется к большой матрешке).

Дети, они хотят, чтобы вы их попросили поплясать. Давайте попросим.

– Ой, Машенька, попляши, Твои ножки хороши!

–А теперь попросим Сашу. Потом попросим поплясать маленькую Аленушку.

Вдруг солнышко спряталось, подул ветер, сначала тихо подул.

Как? - Ш-ш-ш (все дети изображают шум ветра). А потом ветер дул все сильнее. Как? - Ш!-ш!-ш! (Произносится с силой.) Пошел дождь – кап-кап! кап-кап! Подружки стали прятаться в шалаш. Первая побежала кто?

(Педагог берет большую матрешку.) За ней кто? (Берет среднюю матрешку.) А самая последняя побежала кто? (Аленушка)

Дождь прошел. Опять выглянуло солнышко. Первая выбежала из шалаша кто? Бежит Маша по лужам, ногами: шлеп! шлеп! шлеп! Как она шлепает ногами? (Дети повторяют звукоподражание хором.) А за ней побежала Саша (звукоподражание произносят дети).

За Сашей кто?... Маленькая Аленушка тоже шлепает маленькими ножками: шлеп-шлеп! шлеп-шлеп!

Так и пришли подружки домой. Как их зовут? Большую. (Маша), поменьше. (Саша), а самую маленькую. (Аленушка).

Позднее возможно проведение занятий словесного характера, в содержание которых входит рассказ воспитателя без наглядного сопровождения, включающий в себя высказывания детей («Поездка на дачу»).

Подведем итог сказанному выше. Наиболее целесообразно такое построение занятия по обучению звукопроизношению, когда в первой его части обеспечивается показ образца, во второй части – речевая активность детей, основанная на подражании образцу. Основной прием обучения – вызывание звука на основе подражания.

Цель этих занятий – упражнять артикуляционный аппарат и речевой слух, чтобы научить детей четко и внятно, без смягчения произносить звуки и правильно их воспринимать. На занятиях используются игровые упражнения для развития речевого дыхания, внимания, речевого слуха. Примером может служить игра «Что делает Петрушка». Петрушка перелистывает за ширмой странички книги, помешивает ложечкой в стакане, хлопает в ладоши, чихает или кашляет, а дети отгадывают, что он делает (развитие слухового внимания). Петрушка может также шепотом давать детям задания типа «Найди на столе игрушку, назови ее и покажи всем» (развитие речевого слуха) и т. п.

Специалисты-дефектологи рекомендуют задания на составление детьми чистоговорок (бы-бы-бы – идет дым из трубы; за-за-за – к нам идет коза и т. п.).

В работе с малышами возможно повторение отдельных занятий и упражнений. Ребенка привлекают уже знакомые ему образы и сюжеты, он с удовольствием повторяет звуки и звукоподражания, стихотворный текст. В свою очередь, возможность повторения одного и того же материала способствует закреплению навыков произношения, выработке динамического стереотипа.

Проводя занятия, воспитатель должен учитывать такие особенности детей, как неустойчивость внимания, быстрая отвлекаемость, повышенная эмоциональная возбудимость. На занятиях можно часто видеть, как внимание детей отвлекается от

артикуляции педагога, если демонстрируется новая игрушка. Повышенный интерес к ней вызывает нежелательную в данном случае речевую реакцию. Игрушка остается достаточно сильным раздражителем даже после того, как ее убирают: дети продолжают о ней говорить. В связи с этим целесообразно заранее знакомить детей с игрушками, которые будут использованы на занятии.

На последующих этапах работы методика обучения усложняется. Кроме подражания необходима дополнительная установка на звук, привлекающая внимание к артикуляции. С этой целью наряду с показом образца вводятся небольшие пояснения к артикуляции сначала простых, а затем и более сложных звуков. Например, в игре «Чей домик?» при объяснении ее правил воспитатель говорит: «Корова мычит как? (Му-у-у.) Губы вытянуты вперед трубочкой. Козочки кричат: ме-е-е. Сложите губы так, как будто вы улыбаетесь». Такие объяснения помогают детям осознать, что при произношении разных звуков положение органов артикуляции меняется, и подготавливают к восприятию объяснения артикуляции трудных звуков в дальнейшем.

В этом возрасте особенно важно установить взаимосвязь и взаимодействие между учебной деятельностью, осуществляемой на занятиях, и воспитанием звуковой культуры речи в других видах деятельности. Помимо занятий следует проводить разнообразные упражнения для развития моторики речедвигательного аппарата, а также для развития речевого дыхания, слуха и слухового внимания.

Наибольший эффект дают упражнения, которые проводят в игровой форме с учетом основных положений методики. В зависимости от цели использования эти упражнения можно разделить на две группы. В первую группу входят упражнения, подготавливающие детей к занятиям (на развитие слухового внимания, речевого дыхания, артикуляционного аппарата). Ко второй группе относятся упражнения, закрепляющие программный материал занятий (различные дидактические игры на звукоподражание и игры с речевым материалом).

Так, предваряя рассказ-драматизацию «Матрешки», следует рассмотреть с детьми матрешек, дать им имена – Маша, Саша, Аленушка. Поупражнять детей в произнесении этих имен. Затем прочитать стихотворение «Матрешки» Г. Браиловской:

Глядела в окошко игрушка матрешка,

В красивой косынке, на юбке рябинки.

Глядела, стояла, да вдруг заскучала:

Ведь даже игрушке нельзя без подружки.

Пришла на окошко вторая матрешка.

Коса под платочком, платье в цветочках.

Стоят не грустят, друг на дружку глядят.

Вот третья матрешка пришла на окошко.

Стоят они рядом в красивых нарядах.

Смеются друг дружке матрешки-подружки.

Им Галя сказала: – В кроватку пора!

Спите, матрешки мои, до утра!

С окошка матрешек взяла друг за дружкой

И спать положила на мягкой подушке.

Всех вместе троих уложила она,

А на подушке игрушка… одна!

Это стихотворение можно обыграть.

Упражнения для артикуляционного аппарата можно проводить во время одевания на прогулку. Воспитатель говорит, что на улице дети будут играть в лошадки, и предлагает поцокать язычком так, как лошадки цокают копытами. Дети прищелкивают языком. Упражнение длится 1–2 мин.

В утренние часы можно провести игру-упражнение «Лес шумит». Дети изображают деревья. Руки у них подняты – это ветки. Воспитатель изображает ветер. Ветер подул: Ш-ш-ш! Ветви закачались и тоже шумят, шелестят листочками. (Ш-ш-ш!) Ветер подул сильнее, деревья сильно шумят. (Ш-ш-ш – дети произносят звукоподражание громче) Ветер стал дуть тише и листья шелестят тише. И т.д. Всякий раз при изменении силы голоса воспитатель дает образец произнесения звукоподражания. Дети повторяют.

В утренние часы с небольшими подгруппами проводятся игры на развитие речевого дыхания: дети сдувают с ладошки кусочки ватки, дуют на висящие на ниточке бумажные бабочки. При этом педагог должен видеть ребенка, следить, чтобы он не напрягался, не надувал щеки (выдох плавный, вдох быстрый).

В летнее время на прогулке подвижные игры со звукоподражанием дают возможность упражнять речедвигательный аппарат. В игре «Гуси» дети в ответ на обращение «Гуси-гуси» отвечают «га-га-га»; в игре «Автомобили» гудят «ду-ду-ду» или «би-би-би»; в игре «Пузырь» на слова «пузырь лопнул» повторяют «ш-ш-ш!».

Пятый год жизни

Обучение осуществляется на занятиях и вне их. Специальные занятия проводятся один и даже два раза в месяц. Количество занятий определяется уровнем развития речи детей. Отдельные упражнения – звукоподражательные, интонационные и др. – входят в другие занятия по развитию речи.

Методика проведения занятий определяется не только особенностями произношения детей, но и предшествующей работой. Если с детьми на предыдущем этапе не проводилась специальная работа и уровень их произношения низкий, необходимо несколько форсировать процесс обучения, по возможности восполняя имеющийся пробел. Поэтому с детьми пятого года при наличии большого количества дефектов произношения в течение первых двух месяцев можно проводить занятия, которые рекомендуются для дошкольников четвертого года жизни. При этом целесообразно усложнить методику подачи образца и сопровождать показ краткими пояснениями о положении органов артикуляции.

Следующий этап – работа над трудными для произношения звуками – свистящими и шипящими. Показ артикуляции должен сопровождаться объяснением ее. Но этот прием не всегда доступен детям без соответствующей подготовительной работы.

Переходной ступенью от использования игровых приемов, направленных на вызывание звука на основе подражания, к специальным, более эффективным на данном этапе обучения приемам может быть подведение детей к восприятию объяснения артикуляции в образной форме в процессе рассказывания сказки или чтения рассказа.

Тексты сказок можно найти в книге Н. А. Герман и М. Г. Генинг «Воспитание у дошкольников правильной речи» (Чебоксары, 1971). В интересной детям форме даются четкие указания в отношении артикуляционного уклада. Так, в «Сказку веселого язычка» включается рассказ о звуке. Воспитатель знакомит детей со звуком, связывая его с конкретным образом (з-з-з – песня комара, ж-ж-ж – жужжание жука, с-с-с – вода льется из крана).

Примером может служить сказка «О веселом ветре». Детям предлагают слушать сказку, внимательно смотреть, как говорит педагог, и помогать, когда потребуется. В сказке говорится о старом ветре, у которого было три сына. Каждый сын дул по-своему. Старший, например, дул так: вытянет губы вперед, как будто хочет потушить свечку, и подует и т.д. В образной, доступной детям форме сказка дает детям ясное представление об

артикуляционном укладе. Дети, подражая педагогу, вытягивают губы, растягивают их в улыбку.

Систематические пояснения о положении органов артикуляционного аппарата вырабатывают у детей привычку не только слушать, но и смотреть, как произносит воспитатель, а затем следовать этому образцу. Поэтому примерно со второй половины учебного года при постановке и закреплении шипящих и сонорных (л, р) звуков вводится объяснение артикуляции и усложняется структура занятия.

При обучении звукопроизношению следует опираться на различные анализаторы: слуховой, зрительный, тактильный, кинестетический. Слух дает ребенку возможность воспринимать речь окружающих и контролировать собственное произношение.

Помимо слухового восприятия большое значение имеет зрительное восприятие артикуляции. Но движения голосовых связок, мягкого нёба и частично движения языка детям не видны. Здесь приходит на помощь объяснение. Объяснение артикуляции помогает ребенку осознать положение губ, зубов, языка при произнесении звука, а показ - увидеть положение органов артикуляции. Кроме того, показ дает детям возможность контролировать собственное произношение. Важно использовать также тактильно-вибрационные ощущения, которые возникают, если прикасаться к гортани, щеке, носу, груди говорящего или подносить руку ко рту (дрожание гортани при произнесении звука ж, наличие теплой и широкой струи воздуха при произнесении ш), а также кинестетический анализатор (ощущение вибрации кончика языка при произнесении р).

На занятиях используются показ и простое, доступное детям объяснение артикуляции звука. Дети активно воспринимают показ и объяснение, реагируют вытягиванием губ, произнесением звука, стараясь придать нужное положение органам артикуляции. Объяснение артикуляции повышает активность детей на занятиях, вызывает интерес к артикуляции, стимулирует процесс овладения навыком.

Для успешного введения нового приема обучения необходимы четкое выдвижение перед детьми учебной задачи («Будем учиться произносить звук ш») и мотивация деятельности, особенно на первоначальном этапе. Нужно подчеркнуть, что происходит перестройка деятельности ребенка. Если прежде детям предлагалось поиграть, то теперь ставится новая задача – учиться и научиться произносить звук. Постановка учебной задачи способствует более сознательному выполнению указаний воспитателя в процессе занятия. Этому же способствует мотивация учебной деятельности (для чего нужно учиться произносить звук).

Структура занятия меняется. В нем условно можно выделить три части. В первой части перед детьми ставится учебная задача, даются показ и объяснение артикуляции звука. Затем дети упражняются в произнесении изолированного звука. Повторные упражнения на этот звук возможны и в форме звукоподражаний (шум ветра, жужжание жука и др.).

Вот примерное начало такого занятия.

Педагог говорит детям, что сегодня они будут учиться произносить звук ш. Показывает и объясняет артикуляцию звука: «Чтобы правильно сказать звук ш, нужно губы слегка вытянуть вперед кружочком, зубы слегка сомкнуть (чтобы между ними мог пройти ноготок), язык поднять к верхним зубам». Объяснение повторяется, и дети выполняют эти движения.

Педагог использует разные анализаторы: слуховой («Послушайте, как я произношу звук»), зрительный («Посмотрите, как я говорю, посмотрите на мои губы и зубы»); обращает внимание детей на выдыхаемую струю воздуха («Если вы правильно произнесете звук ш, то почувствуете на руке теплую струю воздуха»). Звук все произносят хором и несколько детей по одному. Вначале вызывают детей с правильным произношением, затем – с несовершенным. Им предлагают повторить звукоподражания («Как шелестят ветки деревьев, когда ветер дует тихо? Когда ветер дует сильнее? Как паровоз выпускает пар?»). Путем

таких упражнений у одних детей можно впервые вызвать звук, у других - закрепить произношение уже имеющегося звука.

Во второй части занятия дети выполняют упражнения на закрепление произношения звука в словах. Поскольку длительное повторение бессмысленных звукосочетаний (ша, шо, шу) непонятно и неинтересно ребенку и быстро утомляет его, упражнения следует проводить в осмысленной и доступной детям форме. Можно использовать дидактические игры с игрушками, рассказы-драматизации, чтение и пересказ коротких рассказов (СНОСКА: Практический материал (игры, стихи, прибаутки, рассказы и др.) см. в кн.: Рождественская В. И. и Радина Е. И. Воспитание правильной речи. – М., 1968, и в других пособиях) на основе принципа постепенности восприятия образца для подражания и игровых действий с игрушками.

В этой части занятия следует строго индивидуализировать процесс обучения, учитывая особенности произношения детей. Тем, у кого звук еще не появился, предлагают для упражнения звукоподражания с изолированным звуком. Остальным детям для закрепления вновь появившегося звука создают облегченные условия его произношения (звук в начале слова, в сочетании с гласными). На более позднем этапе звук дается в разных положениях, в сочетании с согласными. Педагог следит за правильным положением органов артикуляции.

Занятие заканчивается хоровым произнесение стихов, потешек, рифмованных строк, насыщенных определенным звуком. Произнесение сопровождается изменением силы голоса (громко, тихо, шепотом). Речевой материал подбирают так, чтобы его можно было использовать для закрепления произношения звука и для выработки дикции.

Приведем пример занятия по обучению детей правильному произношению звука *ж*.

Программное содержание: уточнять и закреплять произношение звука ж, изолированного, в словах, в связном тексте; развивать артикуляционный аппарат, фонематическое восприятие, речевое дыхание; воспитывать желание научиться правильно произносить все звуки.

Развернутый план занятия.

Перед детьми ставится учебная задача - учиться правильно произносить звук ж.

В доступной форме объясняется артикуляция звука (рот слегка приоткрыт, губы округлены и вытянуты вперед, зубы не сжаты, сближены, язык поднят вверх, к зубам не прижимается). Дается образец произношения.

Дети произносят изолированный звук, сначала хором, затем по одному. Обращается внимание на дрожание горлышка. Можно предложить детям положить руку на горло (включается осязание).

Упражнение детей в звукоподражании.

–Дети, вы слышали, как жужжит жук? Летом вы были в лесу. Кто там ползает по коре деревьев и летает? Как жужжат жуки? В лесу на полянках растут цветы, над цветами летают пчелы. Как они жужжат?

Закрепление звука ж в игре «Телефон» и развитие фонематического слуха.

Дети садятся на стулья в ряд, воспитатель говорит первому сидящему слова тихо, на ухо (жук, ружье, лыжи, ножик, флажок), ребенок передает эти слова соседу и т.д. Первый исказивший слово садится в конец ряда.

Чтение рассказа «Кошка и еж».

Закрепление звука в связной речи.

Пришли дети из лесу и принесли домой ежа. Побежал еж по комнате. Увидела его кошка, легла на пол и смотрит. Еж остановился и тоже смотрит. Вдруг кошка прыгнула и цап лапкой ежа. Еж быстро спрятал головку и подставил кошке свои острые иглы. Уколола кошка лапку и ушла в угол. Долго сидела там кошка, а на ежа не смотрела.

Вопросы по содержанию рассказа:

Кого принесли дети из лесу?

- Кто увидел ежа?

Что сделала кошка?

Как защищался еж?

Повторное чтение и пересказ рассказа (2–3 раза).

Отгадывание загадок.

Мягкие лапки, а в лапках – цап-царапки. (Кошка.)

Иголки лежали, лежали, да под пол убежали. (Еж.)

Нам нужны иголки для шитья, а кому нужны иголки для житья? (Ежу.)

Повторение загадки «Иголки лежали, лежали, да под пол убежали» с разной силой голоса. Упражнение для закрепления звука и развития дикции.

Подводится итог занятия.

Подобные занятия проводятся как для постановки, так и для закрепления звуков. Их структура меняется: при закреплении произношения звука нет необходимости в показе и объяснении артикуляции. Со временем дети уже сами бывают способны сказать, в каком положении должны быть губы, зубы, язык. Иногда достаточно ограничиться напоминанием («Вспомните, что нужно сделать, чтобы правильно сказать звук ж»). На занятиях по закреплению звуков проводятся упражнения, направленные на формирование фонематического восприятия: подобрать слова с нужным звуком, подобрать слова так, чтобы этот звук находился в разных позициях: в начале, середине, конце слова; четко назвать предложенные игрушки и отобрать те, в названиях которых есть искомый звук. Такие упражнения проводят на материале изучаемых звуков.

А. И. Максаков предлагает игры с целью узнавания звука в слове и выделения его из слов:

· дети должны посадить в машину только тех животных, в названиях которых есть звук с (слон, собака);

· из предложенных картинок с изображениями животных ребенок должен отобрать те, в названиях которых есть звук з (коза, заяц);

· отгадывание детьми хорошо знакомых им загадок с дальнейшим определением, есть ли в названии отгадки заданный звук («У кого из всех зверей хвост пушистей и длинней?» – У лисы. – «В слове лиса есть звук с? А в слове зверь есть звук с?»).

На занятиях необходимо использовать приемы, которые создают соответствующий эмоциональный настрой, разнообразят процесс повторения, доставляют ребенку удовольствие и вызывают интерес к занятию.

В средней группе, в отличие от младшей, осуществляется индивидуальная работа с детьми, имеющими дефекты в произношении звуков. В ней важны планомерность, систематичность, соответствие этапам обучения звукопроизношению, учет индивидуальных особенностей детей.

Помимо обучения произношению звуков проводится работа по воспитанию умения пользоваться силой голоса, темпом речи, разнообразными интонациями в зависимости от задач и условий общения. В методической литературе описаны интересные приемы работы с детьми.

Старший дошкольный возраст (шестой и седьмой год жизни)

Работа по воспитанию звуковой культуры речи проводится, как и на предыдущих возрастных этапах, в форме фронтального и индивидуального обучения. Специальные

занятия организуют один раз в два месяца, отдельные упражнения включают в занятия по развитию речи (как часть занятия) не реже двух раз в месяц.

Сначала закрепляется произношение смешиваемых звуков, а затем дети упражняются в их дифференциации.

В структуре занятия можно выделить четыре части. В первой части занятия даются показ и объяснение артикуляции звука либо сравнение двух артикуляционных укладов (при дифференциации звуков); проводятся упражнения на произношение этих звуков.

Во второй части занятия звук включают в слова или фразы. Упражнения проводят с целью закрепления и дифференциации звуков.

Например, в игре «Кто ушел и кто пришел?» детей учат различению звуков на слух. Для дифференциации свистящих сиз подбирают такие игрушки: слона, лису, собаку, зебру, зайца, козу, корову, петуха. Игрушки то убирают (кто ушел?), то показывают вновь (кто пришел?). Дети должны назвать животное и сказать, есть ли в этом слове звук с или з. Воспитатель говорит, что в гости к детям пришли слон и зебра. Спрашивает, кто пришел в гости. Дети называют животных несколько раз. Педагог повторяет названия, выделяя нужный звук голосом, и спрашивает: в каком слове есть звук с?

Можно предложить детям хлопать в ладоши, когда слышится звук с, и поднимать руку, когда слышится звук з. Выполнив указанное действие, дети должны произнести слово.

Третья часть занятия включает в себя упражнения на произношение звуков в связной речи: чтение и пересказ коротких рассказов; рассказывание по картинке, на предложенную тему. Эти упражнения являются обучающими и контролирующими одновременно. С их помощью можно проверить, насколько устойчиво произношение детей.

С целью закрепления и автоматизации звука р можно использовать рассказ Е. Чарушина «Как мальчик Женя научился говорить букву «р». После чтения рассказа надо провести беседу по его содержанию. Вопросы следует задавать так, чтобы в каждом ответе был звук р.

После беседы можно еще раз прочитать рассказ и предложить пересказать его двум-трем детям.

Можно дать детям задание составить предложение из слов ворона, прыгать, забор, двор, играть, ребята; ворона, каркать, крыша (слова из рассказа Е. Чарушина).

Такие упражнения дают возможность не только закрепить произношение звука, но и проверить, насколько он автоматизирован в речи детей, так как, стараясь запомнить текст, ответить на вопросы, а потом воспроизвести содержание, они не контролируют свое произношение.

Занятие заканчивается (четвертая часть) хоровым произнесением чистоговорок, скороговорок, потешек с целью упражнения детей в умении изменять силу голоса, темп речи, в отчетливом произношении звуков и слов или в навыке использования вопросительной и повествовательной интонаций.

Например, для отработки четкого произношения звука р, для упражнения детей в умении изменять силу голоса можно предложить им встать, вдохнуть воздух и всем вместе сказать скороговорку «Тридцать три вагона в ряд тараторят, тарахтят» сначала громко, затем тише, совсем тихо и шепотом.

Приведем фрагменты записи занятия по закреплению и дифференциации звуков рил.

Программное содержание: учить детей четко произносить звуки р и л, дифференцировать их, выделять в словах, правильно произносить в тексте; воспитывать умение изменять силу голоса.

План занятия.

Описание детьми артикуляции звуков р и л, произнесение этих звуков изолированно и в словах.

Подбор слов со звуками р и л.

Чтение и пересказ рассказа.

Отгадывание загадки и произнесение ее с разной силой голоса:

«Белое одеяло землю покрывало. Солнце припекло, одеяло потекло».

Вначале воспитатель напомнил детям, что они учились правильно произносить звуки р и л, и предложил вспомнить их артикуляцию («Что нужно сделать, чтобы сказать звук р!»).

Дети справились с заданием: поочередно громко хором и подгруппами повторили звуки изолированно и во фразах, отвечая на вопросы:

Что делают пилой? (Пилой пилят дрова)

Что делают топором? (Топором рубят)

На лугу цвели цветы с желтой серединочкой. Какие это цветы? (На лугу цвели ромашки)

На чем дети сидят за столом? (На стульях)

Заметим, звук р дети усиленно артикулировали, выделяли голосом (р-р-ромашка).

Ознакомление детей с фонетической стороной речи способствует осознанию ребенком речевой действительности, оказывает влияние на формирование интереса к языковым явлениям.

Подобные занятия важны для всех детей и особенно для тех, у кого имеются недостатки произношения, так как учебная деятельность в коллективе облегчает процесс формирования звукопроизношения, повышает общий уровень речевого развития детей, дает каждому ребенку возможность дополнительно получить речевые образцы, оказать кому-то помощь или получить ее, проявить внимание к товарищам. Доброжелательная атмосфера занятий, общий положительный настрой создают условия не только для успешного формирования фонетической стороны речи, но и для воспитания у детей уверенности в себе, смелости, желания научиться говорить правильно.

Методика занятия может меняться в зависимости от его программного содержания и этапа обучения. Нет необходимости на каждом занятии объяснять артикуляцию звука, достаточно ограничиться напоминанием, указанием.

Значительное место на занятиях по воспитанию звуковой культуры речи и на других занятиях по развитию речи занимают упражнения, направленные на формирование интонационной выразительности речи, воспитание умения пользоваться разной силой голоса, темпом и ритмом речи, а также упражнения на развитие силы голоса, речевого дыхания, четкой дикции.

При этом целесообразно использовать потешки, чистоговорки, скороговорки. Дети должны повторять их громко, тихо, шепотом, в умеренном темпе и быстро.

Для закрепления звука р можно предложить детям повторить скороговорку «Мамаша Ромаше дала сыворотку из-под простокваши» в умеренном темпе. Затем те, кто говорит хорошо, произносят ее быстро, а те, у кого речь нечеткая, – замедленно.

В следующий раз дети хором и по одному произносят этот текст медленно, в умеренном темпе и быстро (3–4 раза). Позднее скороговорку можно произносить не только с изменением темпа речи, но и силы голоса (тихо, громче, громко, и наоборот – громко, тише, шепотом).

Разделив детей на две подгруппы, можно предложить одной подгруппе читать первую часть стихотворения, а другой – вторую часть (с целью выработки четкой дикции).

Кто хочет разговаривать,

Тот должен выговаривать

Все правильно и внятно,

Чтоб было всем понятно

Мы будем разговаривать.

И будем выговаривать

Все правильно и внятно,

И будет все понятно.

В таком чтении хорошо использовать мотив соревновательности (кто лучше скажет) и упражнять детей в интонационной выразительности, четкости дикции.

Отгадывание загадок можно также сочетать с подобными упражнениями:

–Течет, течет – не вытечет,

Бежит, бежит - не выбежит. (Речка) - Лежал, лежал, да в речку побежал. (Снег)

–Скатерть бела все поле одела. (Снег)

После отгадывания дети повторяют загадки индивидуально или подгруппами, упражняясь в правильном использовании пауз, интонационной выразительности.

Занятия по воспитанию звуковой культуры важны и для подготовки детей к обучению грамоте. На стадии овладения грамотой перед ребенком стоят задачи не только правильно слышать и произносить звуки, но и научиться анализировать звуковой состав слова, а затем соотносить звуки с буквами.

Упражнения на произношение и дифференциацию звуков целесообразно сочетать с подготовкой к звуковому анализу речи. Дети должны научиться слышать каждый звук в слове, отделять его от рядом стоящего, знать, определять, из каких звуков состоит слово и какова их последовательность. Можно рекомендовать игры-упражнения типа «Угадай, где находится звук в слове»; «Подбери слово с определенным звуком»; «Отбери картинки, изображающие предметы, в названиях которых есть данный звук».

Специальные занятия по обучению звукопроизношению с использованием приемов фиксации внимания на звуке (показ и объяснение артикуляции звука, выделение его голосом, интонирование) и упражнения в многократном повторении звука подводят детей к звуковому анализу.

С другой стороны, систематическая работа по звуковому анализу речи влияет на искоренение недостатков произношения звуков.

§ 7. Формирование звуковой выразительности речи

Важным качеством детской речи является выразительность.

«Выразительность речи - умение внятно, убедительно и в то же время по возможности сжато выражать свои мысли и чувства; умение интонацией, выбором слов, построением предложений, подбором фактов, примеров действовать на слушателя и читателя», – писал Н. С. Рождественский (Рождественский Н. С. Речевое развитие младших школьников.– М.: Просвещение, 1970. – С. 10.)

Выразительностью речи называют такое ее качество, в котором выраженное суждение связано с отношением к нему говорящего. Выразительность речи основывается на осознанной передаче мысли.

В связи с воспитанием звуковой культуры речи следует говорить о фонетико-интонационном аспекте выразительности. Под интонацией понимается целый комплекс компонентов: ударение, мелодика, темп, ритм, сила, тембр. Интонационно-звуковая

выразительность важна для связной речи. От того, как ребенок владеет произношением звуков и какие просодические единицы использует, будет зависеть стиль его связной речи.

Раннее восприятие ребенком слов осуществляется на основе ритмико-мелодической структуры. Н. Х. Швачкин отмечал, что в начальный период развития речи «интонация, ритм и общий звуковой рисунок слова получают смысловую нагрузку».

По словам С. Л. Рубинштейна, речь маленького ребенка часто обладает яркой выразительностью, но она непроизвольна, неосознанна, выразительные моменты проявляются в качестве импульсивной эмоциональности. Чтобы добиться сознательной выразительности, необходима тщательная работа.

А. М. Леушина наметила три ступени в развитии выразительной речи. На ранних ступенях детства речь выполняет эмоциональную функцию. Эмоциональность речи является отражением отношения к миру, ребенок не контролирует ее.

По мере усвоения требований со стороны взрослых ребенок овладевает средствами интонационной выразительности и начинает сознательно пользоваться ими. Эта ступень не ограничена возрастом, она зависит от воспитателя.

Наиболее высокая ступень характеризуется переходом от интонационной выразительности к языковой. Ребенок осваивает средства образной речи: метафоры, эпитеты, сравнения для образной передачи мысли. Эта ступень тоже не имеет определенных возрастных границ. Она появляется к концу дошкольного детства и развивается на протяжении всей жизни.

Надо помнить, что без умения правильно произносить звуки речь детей не будет выразительной. Однако, умея правильно произносить все звуки, ребенок может говорить невнятно, небрежно, невыразительно в силу плохой дикции. Поэтому с младшего дошкольного возраста необходимо учить ребенка отчетливому, внятному произношению каждого звука, слов и фраз.

Выразительная речь зависит также от правильного дыхания, звучного голоса, четкой дикции, нормального темпа, соответствующего цели высказывания. Умение регулировать силу и высоту голоса способствует развитию его гибкости и подвижности. Постепенно формируется умение пользоваться разным темпом речи.

Зачастую в процессе речи дети, не владеющие дыханием, умением постепенно расходовать воздух, теряют звучность голоса, комкают слова, преждевременно заканчивают фразу, начинают говорить на вдохе, «захлебываются».

Дети младшего возраста говорят медленно, потому что им трудно справиться с выговариванием звукосочетаний и слов. По мере развития навыков владения артикуляционным аппаратом создаются предпосылки для формирования естественного темпа речи.

Таким образом, совершенствование звуковой стороны речи: четкости произношения, звучности и подвижности голоса, умения пользоваться темпом и ритмом речи, правильного дыхания является необходимым этапом подготовки к выразительной речи.

Большую роль в речи играет интонация. Она усиливает значение слова. Вместе с тем иногда с ее помощью можно придавать высказыванию смысл, противоположный тому, что выражает само слово.

Умение осознанно пользоваться интонацией в процессе высказывания развивается с помощью специальных упражнений.

Приведем несколько примеров таких упражнений.

Для правильного использования вопросительной и утвердительной интонации детям предлагают прочитать стихотворение «Каша».

Говорила наша Маша:

- Не хочу я кушать кашу.

Каша Машу услыхала

- Зашипела, убежала.

Первую строчку можно предложить проговорить с выразительной интонацией одной подгруппе («Говорила наша Маша?»). Другая подгруппа должна ответить с утвердительной интонацией («Говорила наша Маша»).

С целью выработки умения выделять в тексте слова можно прочитать детям скороговорку «Маленькая болтунья молоко болтала, да не выболтала» и предложить повторить ее, сначала с выделением слова болтунья, затем слова болтала.

В методических пособиях (СНОСКА: См.: Типовые методические рекомендации к программе подготовительной к школе группы детского сада. (Развитие речи). – М., 1980) рекомендуется ряд интересных упражнений для формирования интонационной выразительности:

1. Цель: учить детей передавать интонацией различные чувства (радость, безразличие, огорчение).

Воспитатель называет предложение: «Дождь идет». Дети должны повторить его с разной интонацией – так, чтобы было понятно, что они довольны, рады; что они недовольны, их это огорчает и т. п. То же задание выполняется с другими предложениями (Солнце светит. Снег идет. Грибной дождь. Подснежник расцвел. Змея ползает).

2. Цель: учить детей придумывать предложения и произносить их с различной эмоциональной окраской, передавая голосом радость, огорчение и др.

Воспитатель предлагает детям сказать что-то о весне или зиме, чтобы было понятно, что это радует, что увидено что-то красивое, интересное. (Весна пришла! Трава зеленеет!) Но весной что-то может и огорчить. Надо придумать предложение и сказать его так, чтобы было ясно, что ты огорчен, недоволен (Дождь некстати. Дует холодный ветер).

3. Контрольным может быть упражнение на использование и различение интонаций.

Сначала дети должны произнести предложение так, чтобы было понятно, что они удивлены (3 – 4 высказывания); ответы оцениваются.

Далее предлагается сказать какое-нибудь предложение или радостно, или вопросительно, или выразить сочувствие, или просто о чем-то сообщить. «Все внимательно слушайте интонацию. Будете узнавать, что выражено в предложении», – говорит педагог.

Дети определяют характер интонации, если нужно, воспитатель помогает.

Одним из эффективных приемов является чтение детьми в лицах стихов, потешек, считалок:

- Заяц белый,

Куда бегал?

- В лес зеленый!

- Что там делал?

- Лыки драл!

– Кисонька-мурысонька,

Где была?

– На мельнице.

– Кисонька-мурысонька,

– Что там делала?

– Муку молола.

И т.д.

Для более эффективного формирования у детей фонетической стороны речи необходима тесная взаимосвязь обучения на занятиях и воспитания звукопроизношения в повседневной жизни.

Подобная взаимосвязь (в содержании и методах работы) состоит в том, что на всех этапах обучения на занятиях и в упражнениях в повседневной жизни решаются одни и те же программные задачи. Во всех видах деятельности по обучению звукопроизношению внимание детей постоянно фиксируют на звуковой стороне речи.

Взаимосвязь между обучением на занятиях и упражнениями вне их определяется, естественно, и этапом работы над звуком. Постановку звука целесообразнее давать на занятиях. Упражнения, закрепляющие данный звук, следует проводить как на занятиях, так и вне их. Подготовительную работу, предшествующую постановке звука, удобнее и легче проводить не на занятиях. По утрам и вечерам, на прогулках организуются разнообразные игры и упражнения для развития речевого слуха и слухового внимания, дыхания и моторики артикуляционного аппарата.

Вопросы

1. Что входит в понятие «звуковая культура речи»?
2. Какова роль слухового и речедвигательного анализаторов в становлении звуковой речи?
3. Какие виды нарушений звукопроизношения у дошкольников вы знаете?
4. Почему возможно становление всех звуков родного языка к 5 годам (в соответствии с программными требованиями)?
5. Почему часть детей (15–20%) уходят из детского сада в школу с дефектами звукопроизношения?
6. Почему необходимы специальные занятия по обучению правильному произношению звуков? В чем отличие их построения в младшей, средней и старшей группах?
7. Каковы основные приемы формирования правильного звукопроизношения на занятиях в младшем и старшем дошкольном возрасте?
8. Что такое фонематический слух?
9. Каков основной путь формирования интонационной выразительности речи ребенка?

Глава VII Методика развития связной речи

§ 1. Понятие связной речи и ее значение для развития ребенка

Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание. Связность, считал С. Л. Рубинштейн, это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» (СНОСКА: Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1989. – С.468). Следовательно, основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника.

Связная речь – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи.

В методике термин «связная речь» употребляется в нескольких значениях: 1) процесс, деятельность говорящего; 2) продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание; 3) название раздела работы по развитию речи. Как синонимические используются термины «высказывание», «текст». Высказывание – это и речевая деятельность, и результат этой деятельности: определенное речевое произведение, большее, чем предложение. Его стержнем является смысл (Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов и другие). Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки.

Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Каждая из этих форм имеет свои особенности, которые определяют характер методики их формирования.

В лингвистической и психологической литературе диалогическая и монологическая речь рассматриваются в плане их противопоставления. Они отличаются по своей коммуникативной направленности, лингвистической и психологической природе.

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Ученые называют диалог первичной естественной формой языкового общения, классической формой речевого общения. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Важно, что в диалоге собеседники всегда знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Отсюда и языковое оформление диалога. Речь в нем может быть неполной, сокращенной, иногда фрагментарной. Для диалога характерны: разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюзные предложения; кратковременное предварительное обдумывание. Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками. Диалогическая речь отличается непроизвольностью, реактивностью. Очень важно отметить, что для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикрепленных к определенным бытовым положениям и темам разговора (Л. П. Якубинский). Речевые клише облегчают ведение диалога.

Монологическая речь – связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. Она имеет несравненно более сложное строение, выражает мысль одного человека, которая неизвестна слушателям. Поэтому высказывание содержит более полную формулировку информации, оно более развернуто. В монологе необходимы внутренняя подготовка, более длительное предварительное обдумывание высказывания, сосредоточение мысли на главном. Здесь тоже важны неречевые средства (жесты, мимика, интонация), умение говорить эмоционально, живо, выразительно, но они занимают подчиненное место. Для монолога характерны: литературная лексика; развернутость высказывания, законченность, логическая завершенность; синтаксическая оформленность (развернутая система связующих элементов); связность монолога обеспечивается одним говорящим.

Эти две формы речи отличаются и мотивами. Монологическая речь стимулируется внутренними мотивами, и ее содержание и языковые средства выбирает сам говорящий. Диалогическая речь стимулируется не только внутренними, но и внешними мотивами (ситуация, в которой происходит диалог, реплики собеседника).

Следовательно, монологическая речь является более сложным, произвольным, более организованным видом речи и поэтому требует специального речевого воспитания (Л. В. Щерба, А. А. Леонтьев).

Несмотря на существенные различия, диалог и монолог взаимосвязаны друг с другом. В процессе общения монологическая речь органически вплетается в диалогическую, а монолог

может приобретать диалогические свойства. Часто общение протекает в форме диалога с монологическими вставками, когда наряду с короткими репликами употребляются более развернутые высказывания, состоящие из нескольких предложений и содержащие различную информацию (сообщение, дополнение или уточнение сказанного). Л. П. Якубинский, один из первых исследователей диалога в нашей стране, отмечал, что крайние случаи диалога и монолога связаны между собой рядом промежуточных форм. Одной из последних является беседа, отличающаяся от простого разговора более медленным темпом обмена репликами, большим их объемом, а также обдуманностью, произвольностью речи. Такую беседу называют в отличие от спонтанного (неподготовленного) разговора подготовленным диалогом.

Взаимосвязь диалогической и монологической речи особенно важно учитывать в методике обучения детей родному языку. Очевидно, что навыки и умения диалогической речи являются основой овладения монологом. В ходе обучения диалогической речи создаются предпосылки для овладения повествованием, описанием. Этому помогает и связность диалога: последовательность реплик, обусловленная темой разговора, логико-смысловая связь отдельных высказываний между собой. В раннем детстве формирование диалогической речи предшествует становлению монологической, а в дальнейшем работа по развитию этих двух форм речи протекает параллельно.

Ряд ученых считают, что хотя овладение элементарной диалогической речью первично по отношению к монологической и подготавливает к ней, качество диалогической речи в ее зрелой развернутой форме во многом зависит от владения монологической речью. Таким образом, обучение элементарной диалогической речи должно подводить к овладению связным монологическим высказыванием и потому, чтобы последнее могло быть как можно раньше включено в развернутый диалог и обогащало бы беседу, придавая ей естественный, связный характер.

Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана с конкретной наглядной ситуацией и не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. Она понятна только при учете той ситуации, о которой рассказывается. Говорящий широко использует жесты, мимику, указательные местоимения. В контекстной речи в отличие от ситуативной ее содержание понятно из самого контекста. Сложность контекстной речи состоит в том, что здесь требуется построение высказывания без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства.

В большинстве случаев ситуативная речь имеет характер разговора, а контекстная речь – характер монолога. Но, как подчеркивает Д. Б. Эльконин, неправильно отождествлять диалогическую речь с ситуативной, а контекстную – с монологической. И монологическая речь может иметь ситуативный характер.

Важным в связи с обсуждением сущности связной речи является уяснение понятия «разговорная речь». Дети дошкольного возраста овладевают прежде всего разговорным стилем речи, который характерен, главным образом, для диалогической речи. Монологическая речь разговорного стиля встречается редко, она ближе к книжно-литературному стилю.

В педагогической литературе чаще подчеркивается особая роль связной монологической речи. Но не менее важно овладение диалогической формой общения, поскольку в широком понимании «диалогические отношения. это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни» (М. М. Бахтин).

Развитие обеих форм связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение связной речи можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи, и в то же время развитие связной речи способствует самостоятельному

использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Связная речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем.

Психологи подчеркивают, что в связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного воспитания детей. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также и совершенствует речь, учась мыслить (Ф. А. Сохин).

Связная речь выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребенку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности.

Обучение связной речи оказывает влияние и на эстетическое воспитание: пересказы литературных произведений, самостоятельные детские сочинения развивают образность и выразительность речи, обогащают художественно-речевой опыт детей.

§ 2. Особенности развития связной речи в дошкольном детстве

Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми.

В подготовительном периоде развития речи, на первом году жизни, в процессе непосредственно-эмоционального общения со взрослым закладываются основы будущей связной речи.

В эмоциональном общении взрослый и ребенок выражают разнообразные чувства (удовольствие или неудовольствие), а не мысли. Постепенно отношения взрослого и ребенка обогащаются, расширяется круг предметов, с которыми он сталкивается, а слова, которые раньше выражали только эмоции, начинают становиться для малыша обозначениями предметов и действий. Ребенок овладевает своим голосовым аппаратом, приобретает умение понимать речь окружающих. Понимание речи имеет огромное значение во всем последующем развитии ребенка, является начальным этапом в развитии функции общения. Складывается особый тип общения, при котором взрослый говорит, а ребенок отвечает мимикой, жестом, движением.

На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей. Ребенок подражает звукам и звукосочетаниям, которые произносит взрослый, сам привлекает внимание взрослого к себе, к какому-нибудь предмету. Все это имеет исключительное значение для развития речевого общения детей: зарождается намеренность голосовой реакции, ее направленность на другого человека, формируются речевой слух, произвольность произнесения (С. Л. Рубинштейн, Ф. А. Сохин).

К концу первого – началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, но они преимущественно выражают желания и потребности ребенка. Только во второй половине второго года жизни слова начинают служить для малыша обозначениями предметов. С этого момента ребенок начинает использовать слова для обращения к взрослому и приобретает возможность посредством речи вступать в сознательное общение со взрослым. Слово для него имеет смысл целого предложения. Постепенно появляются первые предложения, сначала из двух, а к двум годам из трех и четырех слов. К концу второго года жизни ребенка слова начинают грамматически оформляться. Дети выражают свои мысли и желания более точно и ясно. Речь в этот период выступает в двух основных функциях; как средство установления контакта и как средство познания мира. Несмотря на несовершенство звукопроизношения, ограниченность словаря, грамматические ошибки, она является средством общения и обобщения.

На третьем году жизни быстрыми темпами развиваются как понимание речи, так и активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети

пользуются самой простой, естественной и первоначальной формой речи – диалогической, которая сначала тесно связана с практической деятельностью ребенка и используется для налаживания сотрудничества внутри совместной предметной деятельности. Она состоит в прямом обращении к собеседнику, содержит выражение просьбы и помощи, ответы на вопросы взрослого. Такая грамматически малооформленная речь маленького ребенка ситуативна. Ее смысловое содержание понятно лишь в связи с ситуацией. Ситуативная речь больше выражает, чем высказывает. Контекст заменяют жесты, мимика, интонация. Но уже в этом возрасте дети учитывают в диалоге при построении своих высказываний то, как их поймут партнеры. Отсюда эллиптичность в построении высказываний, остановки в начатом предложении.

В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью этого возраста является возникновение планирующей функции речи. В ролевой игре, ведущей деятельности дошкольников, возникают и новые виды речи: речь, инструктирующая участников игры, речь-сообщение, повествующая взрослому о впечатлениях, полученных вне контакта с ним. Речь обоих видов приобретает форму монологической, контекстной.

Как было показано в исследовании А. М. Леушиной, основная линия развития связной речи состоит в том, что от исключительного господства ситуативной речи ребенок переходит к речи контекстной. Появление контекстной речи определяется задачами и характером его общения с окружающими. Изменение образа жизни ребенка, усложнение познавательной деятельности, новые отношения со взрослыми, появление новых видов деятельности требуют более развернутой речи, а прежние средства ситуативной речи не обеспечивают полноты и ясности высказывания. Возникает речь контекстная.

Переход от ситуативной речи к контекстной, по мнению Д. Б. Эльконина, происходит к 4–5 годам. Вместе с тем элементы связной монологической речи появляются уже в 2 – 3 года. Переход к контекстной речи тесно связан с освоением словарного состава и грамматического строя родного языка, с развитием умения произвольно использовать средства языка. С усложнением грамматической структуры речи высказывания становятся все более развернутыми и связными.

В младшем дошкольном возрасте речь связана с непосредственным опытом детей, что отражается на формах речи. Для нее характерны неполные, неопределенно-личные предложения, состоящие часто из одного сказуемого; названия предметов заменяются местоимениями. В рассказах ребенка переплетаются факты из материала на заданную тему с всплывающими на поверхность фактами из личного опыта.

Ситуативность речи не является абсолютной принадлежностью возраста ребенка. У одних и тех же детей речь может быть то более ситуативной, то более контекстной. Это определяется задачами и условиями общения.

Вывод А. М. Леушиной нашел подтверждение в исследовании М. И. Лисиной и ее учеников. Ученые доказали, что уровень речевого развития зависит от уровня развития общения у детей. Форма высказывания зависит от того, как понимает ребенка собеседник. Речевое поведение собеседника влияет на содержание и структуру речи ребенка. Например, в общении со сверстниками дети в большей мере используют контекстную речь, поскольку им надо что-то объяснить, в чем-то убедить. В общении со взрослыми, легко понимающими их, дети чаще ограничиваются ситуативной речью.

Наряду с монологической речью продолжает развиваться и диалогическая речь. В дальнейшем обе эти формы сосуществуют и используются в зависимости от условий общения.

Дети 4 – 5 лет активно вступают в разговор, могут участвовать в коллективной беседе, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по игрушкам и картинкам. Вместе с тем их связная речь еще несовершенна. Они не умеют правильно

формулировать вопросы, дополнять и поправлять ответы товарищей. Их рассказы в большинстве случаев копируют образец взрослого, содержат нарушения логики; предложения внутри рассказа часто связаны лишь формально (словами еще, потом),

В старшем дошкольном возрасте дети способны активно участвовать в беседе, достаточно полно и точно отвечать на вопросы, дополнять и поправлять ответы других, подавать уместные реплики, формулировать вопросы. Характер диалога детей зависит от сложности задач, решаемых в совместной деятельности.

Совершенствуется и монологическая речь: дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без опоры. Усложняется синтаксическая структура детских рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Вместе с тем у значительной части детей эти умения неустойчивы. Дети затрудняются в отборе фактов для своих рассказов, в логически последовательном их расположении, в структурировании высказываний, в их языковом оформлении.

Знание специфики связной речи и особенностей ее развития у детей позволяет определить задачи и содержание обучения.

§ 3. Задачи и содержание обучения связной речи

Программа детского сада предусматривает обучение диалогической и монологической речи. Работа по развитию диалогической речи направлена на формирование умений, необходимых для общения.

Диалог – сложная форма социального взаимодействия. Участвовать в диалоге иногда бывает труднее, чем строить монологическое высказывание. Обдумывание своих реплик, вопросов происходит одновременно с восприятием чужой речи. Участие в диалоге требует сложных умений: слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником; формулировать в ответ собственное суждение, правильно выражать его средствами языка; менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; поддерживать определенный эмоциональный тон; следить за правильностью языковой формы, в которую облекаются мысли; слушать свою речь, чтобы контролировать ее нормативность и, если нужно, вносить соответствующие изменения и поправки.

Можно выделить несколько групп диалогических умений:

Собственно речевые умения: вступать в общение (уметь и знать, когда и как можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, занятым, разговаривающим с другими); поддерживать и завершать общение (учитывать условия и ситуацию общения; слушать и слышать собеседника; проявлять инициативу в общении, переспрашивать; доказывать свою точку зрения; выражать отношение к предмету разговора – сравнивать, излагать свое мнение, приводить примеры, оценивать, соглашаться или возражать, спрашивать, отвечать; высказываться логично, связно; говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога.

Умения речевого этикета (СНОСКА: Речевой этикет – это правила речевого поведения, определяемые взаимоотношениями говорящих, принятые данным национальным коллективом носителей языка, а также малыми социальными группами в зависимости от возраста, социальной принадлежности, обстановки общения (Н. И. Формановская)). В речевой этикет включаются: обращение, знакомство, приветствие, привлечение внимания, приглашение, просьба, согласие и отказ, извинение, жалоба, сочувствие, неодобрение, поздравление, благодарность, прощание и др. Умение общаться в паре, группе из 3 – 5 человек, в коллективе.

Умение общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы.

Неречевые (невербальные) умения – уместное использование мимики, жестов.

Рассмотрим содержание требований к диалогической речи по возрастным группам.

В группах раннего возраста ставится задача развития понимания речи окружающих и использования активной речи детей как средства общения. Детей учат выражать просьбы и желания словом, отвечать на некоторые вопросы взрослых (Кто это? Что делает? Какой? Какая?). Развивают инициативную речь ребенка, побуждают его обращаться к взрослому и детям по различным поводам, формируют умение задавать вопросы.

В младшем дошкольном возрасте воспитатель должен добиваться, чтобы каждый малыш легко и свободно вступал в общение со взрослыми и детьми, учить детей выражать свои просьбы словами, понятно отвечать на вопросы взрослых, подсказывать ребенку поводы для разговоров с другими детьми. Следует воспитывать потребность делиться своими впечатлениями, рассказывать о том, что сделал, как играл, привычку пользоваться простыми формулами речевого этикета (здороваться, прощаться в детском саду и семье), поощрять попытки детей задавать вопросы по поводу ближайшего окружения (Кто? Что? Где? Что делает? Зачем?).

В среднем дошкольном возрасте детей приучают охотно вступать в общение со взрослыми и сверстниками, отвечать на вопросы и задавать их по поводу предметов, их качеств, действий с ними, взаимоотношений с окружающими, поддерживают стремление рассказывать о своих наблюдениях, переживаниях.

Воспитатель больше внимания уделяет качеству ответов детей: учит отвечать как в краткой, так и в распространенной форме, не отклоняясь от содержания вопроса. Постепенно он приобщает детей к участию в коллективных беседах, где требуется отвечать только тогда, когда спрашивает воспитатель, слушать высказывания товарищей.

Продолжается воспитание культуры общения: формирование умений приветствовать родных, знакомых, товарищей по группе, с использованием синонимических формул этикета (Здравствуйте! Доброе утро!), отвечать по телефону, не вмешиваться в разговор взрослых, вступать в разговор с незнакомыми людьми, встречать гостя, общаться с ним.

В старших группах следует учить более точно отвечать на вопросы, объединять в распространенном ответе реплики товарищей, отвечать на один и тот же вопрос по-разному, кратко и распространенно. Закреплять умение участвовать в общей беседе, внимательно слушать собеседника, не перебивать его, не отвлекаться. Особое внимание необходимо уделять умениям формулировать и задавать вопросы, в соответствии с услышанным строить ответ, дополнять, исправлять собеседника, сопоставлять свою точку зрения с точкой зрения других людей.

Следует поощрять разговоры по поводу вещей, не находящихся в поле зрения ребенка, содержательное речевое общение детей по поводу игр, прочитанных книг, просмотренных кинофильмов.

Дети старшего дошкольного возраста должны владеть разнообразными формулами речевого этикета (Сережа, могу я тебя попросить принести одежду из сушилки?; Алеша, помоги, мне, пожалуйста; Лена, будь добра, помоги Саше застегнуть куртку; Благодарю вас; Спасибо за все; Спасибо. Было очень интересно и т. п.), употреблять их без напоминания.

Большое место во всех возрастных группах занимает формирование культуры общения. Детей учат называть взрослых по имени и отчеству, на «вы», называть друг друга ласковыми именами (Таня, Танюша) во время разговора не опускать голову, смотреть в лицо собеседнику; разговаривать без крика, но достаточно громко, чтобы собеседнику было слышно; не вмешиваться в разговор взрослых; быть общительными и приветливыми без навязчивости.

Задачи и содержание обучения монологической речи определяются особенностями развития связной речи детей и особенностями монологического высказывания.

Всякое связное монологическое высказывание характеризуется рядом признаков. Выделяются такие основные признаки: целостность (единство темы, соответствие всех микротем главной мысли); структурное оформление (начало, середина, конец); связность (логические связи между предложениями и частями монолога); объем высказывания; плавность (отсутствие длительных пауз в процессе рассказывания).

Для достижения связности речи необходим ряд умений, а именно: умений понимать и осмысливать тему, определять ее границы; отбирать необходимый материал; располагать материал в нужной последовательности; пользоваться средствами языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания; строить речь преднамеренно и произвольно.

В современной методике программа развития связной монологической речи значительно уточнена и дополнена. В ней предусматривается формирование таких умений, как умения отбирать содержание для своих рассказов, располагать его в определенной последовательности. Кроме того, важно сообщать детям элементарные знания о построении текста и способах связи предложений.

В языке сложились типичные способы соединения фраз в тексте – цепная, параллельная и лучевая связь. Наиболее распространена цепная связь, при которой основными средствами связи являются местоимения (Митька набрал столько грибов, что ему нельзя было донести домой. Он сложил их в лесу. Л. Н. Толстой), лексический повтор (Девочка открыла глаза, увидела медведей и бросилась к окну. Окно было открыто.) и синомимическая замена (Красная Шапочка дернула за веревочку – дверь и открылась. Вошла девочка в домик. Ш. Перро).

При параллельной связи предложения не сцепляются, а сопоставляются или противопоставляются (Осенью у ежей мало добычи. Попрятались в землю черви. Скрылись юркие ящерицы).

Лучевая связь чаще используется в описании, когда называется, а затем характеризуется объект (Некрасива коровка, да молочко дает. Лоб у нее широк, уши в сторону, во рту зубов недочет. К.Д. Ушинский)

Связные высказывания детей можно охарактеризовать с разных точек зрения: по функции (назначению), источнику высказывания, ведущему психическому процессу, на который опирается ребенок.

В зависимости от функции (назначения) выделяют четыре типа монологов: описание, повествование, рассуждение и контаминацию (смешанные тексты). В дошкольном возрасте наблюдаются преимущественно контаминированные (смешанные) высказывания, в которых могут использоваться элементы всех типов с преобладанием одного из них. Воспитатель должен хорошо знать особенности каждого типа текстов: их назначение, структуру, характерные для них языковые средства, а также типичные межфразовые связи.

Описание – это характеристика предмета в статике. В описании выделяется общий тезис, называющий объект, затем идет характеристика существенных и второстепенных признаков, качеств, действий. Завершает описание итоговая фраза, выражающая оценочное отношение к предмету. Структура описания «мягкая», вариативная. При описании важными являются лексические и синтаксические средства, направленные на определение объекта, его признаков. Поэтому используются эпитеты, метафоры, сравнения. Для описания характерна перечислительная интонация.

В детском саду дети описывают картинки, игрушки, предметы, интерьер, явления природы, людей.

Пример описания. «Ходит по двору петушок: на голове красный гребешок, под носом красная бородка. Нос у Пети долотцом, хвост у Пети колесцом; на хвосте узоры, на ногах шпоры». (К. Д. Ушинский)

Повествование – это связный рассказ о каких-нибудь событиях. Его основой является сюжет, развертывающийся во времени. Повествование служит для рассказа о развивающихся действиях и состояниях (повествование о фактах, событиях, о состоянии и настроении, о переживаниях). Материал в нем излагается на основе тех смысловых связей, которые подсказаны жизненной ситуацией. Последовательность событий определяется их фактическим ходом. Поэтому структура повествования жесткая, т.е. она требует определенной последовательности, не допускает перестановки (начало события, его развитие и конец). В повествовательных монологах используются средства, передающие развитие действия: видовременные глагольные формы; лексика, обозначающая время, место, образ действия; слова для связи предложений.

Дети дошкольного возраста составляют рассказы на наглядной основе и без опоры на наглядность.

Пример повествования. К. Д. Ушинский. «Гуси».

Вышла хозяюшка и манит гусей домой: «Теги-теги-теги! Гуси белые, гуси серые, ступайте домой!»

А гуси шеи вытянули, лапы красные растопырили, крыльями машут, носы раскрывают: «Га-га-га! Мы не хотим домой идти! Нам и здесь хорошо».

Видит хозяйка, что добром от гусей ничего не добьешься, взяла длинную хворостину и погнала их домой.

Рассуждение – это логическое изложение материала в форме доказательства. В рассуждении содержится объяснение какого-либо факта, аргументируется определенная точка зрения, раскрываются причинно-следственные связи и отношения. В рассуждении обязательны две смысловые части: первая – то, что объясняется или доказывается; вторая – само объяснение или доказательство (СНОСКА: См.: Ладыженская Т. А. и др. Речь. Речь. Речь. – М., 1983. – С.115. 258). В его структуре выделяются тезис (обычно начальное предложение), доказательства выдвинутого тезиса и вывод-заключение. Если в описании преобладают средства выражения определительных отношений, а в повествовании – средства выражения последовательности действий, то в рассуждении используются различные способы выражения причинно-следственных отношений, придаточные предложения с союзом потому что, глагольные словосочетания, имена существительные в родительном падеже с предлогами от, с, из-за, вводные слова, частица ведь и бессоюзная связь, а также слова вот, например.

Дети дошкольного возраста овладевают наиболее простыми рассуждениями разговорного стиля.

Приведем пример детского рассуждения. «Мне кажется, что это огурец. Потому что огурцы всегда зеленые, и у них очень хорошие пупырышки. И еще у них на кончике иногда бывает желтый цветочек. Он растет в огороде. Значит, эта загадка про огурец». (Дима 5 лет 9 мес.)

В детском саду детей обучают двум основным типам монологов – самостоятельному рассказу и пересказу. Они отличаются друг от друга тем, что в первом случае ребенок отбирает содержание для высказывания и оформляет его самостоятельно, а во втором материалом для высказывания служит художественное произведение.

Пересказ – это осмысленное воспроизведение литературного образца в устной речи. При пересказе ребенок передает готовое авторское содержание и заимствует готовые речевые формы (словарь, грамматические конструкции, внутритекстовые связи).

Рассказ – это самостоятельное развернутое изложение ребенком определенного содержания. В методике традиционно термином «рассказ» принято обозначать самостоятельно созданные детьми монологи разного типа (описание, повествование, рассуждение или контаминация). Здесь допускается (с лингвистической точки зрения)

терминологическая неточность, поскольку рассказом мы можем назвать только повествование.

В зависимости от источника высказывания можно выделить монологи: 1) по игрушкам и предметам, 2) по картине, 3) из опыта, 4) творческие рассказы.

Рассказывание по игрушкам и рассказывание по картинам. Игрушки, предметы и картины служат прекрасным материалом для обучения разным типам высказываний, поскольку они подсказывают содержание речи. При описании дети опираются на восприятие наглядного материала, вычленяют характерные признаки предметов и явлений. Часто в описание включается и рассказ о выполненных или возможных действиях с игрушкой или предметом, о том, как появились эти вещи у ребенка (т. е. здесь имеет место контаминация). В повествовательных монологах дети передают определенный сюжет, подсказанный картиной, готовой игровой ситуацией, созданной при помощи игрушек, а также придумывают рассказ по картине, с выходом за рамки изображенного, или по игрушкам (одной или нескольким). В рассказывании по игрушкам и картинам дети учатся отбирать предметно-логическое содержание для описаний и повествований, приобретают умения выстраивать композицию, связывать части в единый текст, избирательно пользоваться языковыми средствами.

Рассказывание из опыта опирается на представления, полученные в процессе наблюдений, а также разных видов деятельности, и отражает переживания и чувства ребенка. В монологах из коллективного и индивидуального опыта формируются навыки и повествования, и описания, и рассуждения.

Творческие рассказы – это рассказы о вымышленных событиях. Под творческим рассказыванием в методике понимают деятельность, результатом которой является придумывание детьми сказок, реалистических рассказов с самостоятельно созданными образами, ситуациями, логически построенных, облеченных в определенную словесную форму. Реалистический рассказ отражает существующие в природе предметы и явления, хотя в личном опыте ребенка они не встречались. Сказки чаще всего представляют собой отражение художественного опыта, накопленного детьми при восприятии и пересказе народных и литературных сказок. Дети могут сочинять также и небылицы. Творческими могут быть сочинения не только повествовательного, но и описательного характера.

Э. П. Короткова выделила еще один вид детских рассказов – о будущих играх. По теме и содержанию это рассказы о предстоящих играх. Дети учатся в элементарной форме планировать свои игры. Поскольку речь идет об играх, которых еще не было, то эти рассказы близки к творческим. Однако отличаются от них тем, что ребенок рассказывает о себе, а не о воображаемом действующем лице.

В зависимости от ведущего психического процесса, на который опирается детское рассказывание, в методике принято выделять рассказы по восприятию, по памяти, по воображению.

Рассказывание по зрительному, осязательному или слуховому восприятию носит описательный характер и подводит ребенка к рассуждениям. Дети рассказывают о тех предметах или явлениях, которые воспринимают в данный момент. Содержание текстов, создаваемых детьми, определяют сами предметы и явления, а наглядно воспринимаемые признаки и качества облегчают выбор соответствующих языковых средств. К данному виду рассказывания относятся описания игрушек, картин, натуральных предметов, явлений природы. В рассказывании по восприятию обеспечивается единство сенсорного, умственного и речевого развития.

Рассказывание по памяти – это рассказывание из опыта, о пережитом, воспринятом ранее. Это более сложная деятельность, чем рассказывание по восприятию. Она опирается на произвольную память.

Рассказывание по воображению – это творческие рассказы детей. С психологической точки зрения основой творческих рассказов является творческое воображение. В новых комбинациях детьми используются представления, хранящиеся в памяти, ранее усвоенные знания.

В возрастных группах эти виды монологической речи занимают разное место (СНОСКА: Примерное содержание обучения монологической речи дается на основе «Типовой программы воспитания и обучения в детском саду», 1984, а также «Программы развития речи детей дошкольного возраста», составленной О. С. Ушаковой).

В раннем возрасте создаются предпосылки для развития монологической речи. На третьем году жизни детей учат слушать и понимать доступные им по содержанию короткие рассказы и сказки, повторять по подражанию отдельные реплики и фразы. В 2 – 4 фразах рассказывать по картинке или об увиденном на прогулке.

Целенаправленное обучение связной монологической речи начинается во второй младшей группе. Детей учат пересказывать хорошо знакомые им сказки и рассказы, а также рассказывать по наглядному материалу (описание игрушек, рассказывание по картине с близким детскому опыту сюжетом – из серий «Мы играем», «Наша Таня»). Дети постепенно подводятся к составлению коротких – в 3 – 4 предложения – описаний игрушек и картинок. Воспитатель через драматизацию знакомых сказок учит детей составлять высказывания и повествовательного типа. Он подсказывает ребенку способы связей в предложении, задает схему высказываний («Пошел зайчик. Там он встретил. Они стали.»), постепенно усложняя их содержание, увеличивая объем.

В индивидуальном общении детей учат рассказывать на темы из личного опыта (о любимых игрушках, о себе и семье, о том, как провели выходные дни).

В средней группе дети пересказывают содержание не только хорошо знакомых сказок и рассказов, но и тех, которые они услышали впервые. В рассказывании по картине и игрушке дети учатся сначала по вопросам воспитателя, а затем и самостоятельно строить высказывания описательного и повествовательного типа. Обращается внимание на структурное оформление описаний и повествований, дается представление о разных зачинах рассказов («Однажды», «Как-то раз» и т. п.), средствах связи между предложениями и частями высказывания. Взрослый дает детям зачин и предлагает наполнить его содержанием, развить сюжет («Как-то раз собрались звери на полянке. Стали они. Вдруг. Взяли звери. И тогда»). Необходимо учить детей включать в повествование элементы описаний действующих лиц, природы, диалоги героев рассказа, приучать к последовательности рассказывания, к концу года дети с помощью воспитателя способны составить рассказ по серии сюжетных картинок: один ребенок рассказывает по одной картинке, другой продолжает, а воспитатель помогает связать переходы от одной картинки к другой («И вот тогда», «В это время» и т. п.).

При систематической работе дети могут составлять небольшие рассказы из личного опыта сначала с опорой на картинку или игрушку, а затем и без опоры на наглядный материал.

В старшей группе дети связно, последовательно пересказывают литературные произведения без помощи воспитателя, выразительно передавая диалоги действующих лиц, характеристики персонажей.

В рассказывании по серии сюжетных картинок, по игрушкам ребенок учится составлять повествовательные рассказы: указывать место и время действия, развивать сюжет, соблюдать композицию и последовательность изложения, а в рассказах по одной картине – придумывать предшествующие и последующие события.

Старшие дошкольники дают более развернутые, чем ранее, описания игрушек, предметов и картин, учатся составлять рассказы из опыта.

Большое внимание уделяется формированию элементарных представлений о структуре описания и повествования. Предъявляются более серьезные требования к целостности, связности высказываний.

В подготовительной к школе группе детей учат строить разные типы текстов (описание, повествование, рассуждение) с соблюдением их структуры, с использованием разных типов внутритекстовых связей. Усложняются задачи и содержание обучения детей рассказыванию по игрушкам, картинам, на темы из личного опыта, творческому рассказыванию без наглядного материала.

Более высокие требования предъявляются к произвольности и преднамеренности высказываний. Дети сами анализируют и оценивают рассказы с точки зрения их содержания, структуры, связности. У них формируется элементарное осознание своеобразия содержания и формы описаний, повествований и рассуждений.

Таким образом, на протяжении дошкольного детства усложняются требования к детским монологам разных типов.

§ 4. Обучение диалогической речи в процессе повседневного общения

Одним из условий развития диалогической речи является организация речевой среды, взаимодействия взрослых между собой, взрослых и детей, детей друг с другом.

Основным методом формирования диалогической речи в повседневном общении является разговор воспитателя с детьми (неподготовленный диалог). Это наиболее распространенная, общедоступная и универсальная форма речевого общения воспитателя с детьми в повседневной жизни.

Общение воспитателя с детьми должно строиться с учетом изменяющейся на протяжении дошкольного детства потребности ребенка в общении. Следует правильно организовывать диалог с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, потребностей каждого ребенка, его интересов, уровня речевого развития.

Разговор воспитателя с детьми только тогда оказывает на них развивающее влияние, когда в группе создана доброжелательная атмосфера, обеспечено их эмоциональное благополучие, когда господствует личностно-ориентированная модель взаимодействия взрослого с ребенком. В этом случае главным в общении являются понимание, признание и принятие личности ребенка. Ребенок охотно вступает в контакт со взрослым, если чувствует внимание, интерес и доброжелательность взрослых, комфортность, свою защищенность.

Важно помнить, что воспитатель занимает особое место в жизни ребенка. А. Н. Леонтьев причислял воспитателя к малому, интимному кругу общения ребенка, обращал внимание на то, как своеобразно отношение детей к воспитателю, как необходимо им его внимание и как часто они прибегают к его посредничеству в своих отношениях друг с другом. При доверительных отношениях с воспитателем дети даже чаще, чем родителям, рассказывают ему о своих переживаниях.

Воспитатель разговаривает с детьми по любому удобному поводу, в разное время. Разговор проходит в непринужденной обстановке, ребенок свободно общается с воспитателем, спрашивает его, рассказывает о чем-то. Речь воспитателя может быть оформлена по-разному: и в виде вопросов, и в виде пояснений, и в виде указаний, и в виде объяснений.

Разговор имеет большое значение. С его помощью можно оказывать влияние на все стороны речи ребенка: исправлять ошибки, давать образец правильной речи, развивать навыки диалогической и монологической речи. В индивидуальном разговоре легче сосредоточить внимание ребенка на отдельных ошибках в его речи. Воспитатель может

изучить все стороны детской речи, выявить ее недостатки, определить, в чем следует поупражнять ребенка, узнать его интересы, стремления, настроение.

Разговоры с детьми могут быть индивидуальными и коллективными.

Например, девочка принесла в группу своего зайчика. Она застенчива и молчалива. Воспитательница подошла к ней и спросила: «Ты дома своего зайчика накормила?» – «Да». – «А что ты ему давала?» – «Чайку». – «Чай он пил. А что ел?» – «Булку». – «А сейчас что твой зайчик делает?» – «Спит». – «Вот ты и белого зайчика покорми и уложи их вместе спать».

В коллективном разговоре участвуют несколько детей или вся группа.

Например, однажды дети нарвали одуванчиков и поставили в вазу. Вечером, уходя домой, Юра подошел к букету, посмотрел на него, очень удивился и позвал других детей: «Смотрите, смотрите, цветы закрылись!» «Это они спать хотят», – сказала Люся. «Нет, они завяли», – сказала другая девочка. Так возник непреднамеренный разговор. Далее воспитатель поддержал его и объяснил, почему одуванчики закрылись. Утром, когда дети увидели вновь распустившиеся цветки, разговор продолжился.

Самое лучшее время для коллективных разговоров – прогулка. Для индивидуальных разговоров больше подходят вечерние и утренние часы. Но когда бы воспитатель ни говорил с детьми, разговор должен быть полезным, интересным и доступным.

Разговоры с детьми могут быть преднамеренными и непреднамеренными. Преднамеренные разговоры планируются воспитателем заранее. Непреднамеренные разговоры воспитатель не планирует, они возникают по инициативе детей или его самого во время прогулок, игр, режимных процессов.

Для разговоров с детьми воспитатель использует все моменты жизни детского сада. Встречая детей в утренние часы, воспитатель может поговорить с каждым ребенком, спросить о чем-то (кто сшил платье? куда ездила в выходной день с папой и мамой? что видел интересного?).

Тематика и содержание разговоров определяются задачами воспитания и зависят от возрастных особенностей детей. В младшей группе круг разговоров связан с тем, что окружает детей, что они непосредственно наблюдают; с игрушками, транспортом, улицей, семьей. В средней и старших группах тематика разговоров расширяется за счет новых знаний и опыта, которые дети получают из окружающей жизни, книг, телевидения. С ребенком можно говорить о том, что он не видел, но о чем ему читали в книгах, о чем он слышал. Тематика разговоров определяется интересами и запросами детей.

Большое влияние на речь детей оказывает воспитатель. В связи с этим его собственная речь должна прежде всего учитывать возраст детей.

Педагог должен воспитывать своей речью. «Слово воспитателя, не согретое теплотой его убеждения, не будет иметь никакой силы» (К. Д. Ушинский).

Не следует злоупотреблять ласкательными, уменьшительными суффиксами, особенно если речь по содержанию не соответствует форме («Юрочка, ты себя плохо ведешь, я тобой недовольна»). Ребенок должен понять содержание речи и по ее тону. Воспитатель не должен допускать неточностей и небрежностей в своей речи. Она должна быть эмоциональной, образной, культурной. Следует к месту использовать произведения устного народного творчества: пословицы, поговорки, потешки, загадки.

В первые дни пребывания детей в детском саду в младшей группе преобладают индивидуальные разговоры. Очень важно расположить ребенка к себе, заинтересовать его. Следует использовать привлекательные игрушки, яркие картинки, животных из уголка природы. Воспитатель вовлекает малышей в коллектив, приучает слушать взрослых и друг друга и постепенно переходит к разговорам с подгруппами детей. В процессе общения

недопустимы молчаливое рассматривание предметов, молчаливое выполнение просьб молчаливых детей.

Воспитатель обращается к детям с общими вопросами. Малыш не всегда относит к себе речь, обращенную ко всей группе, поэтому следует конкретизировать свое обращение («Дети, подойдите ко мне. И Ваня подойди, и Катя»).

К поведению детей во время разговора еще не предъявляется строгих требований. Допустимы коллективные ответы, ребенок может прервать собеседника, закончить разговор на полуслове. Постепенно воспитатель приучает детей слушать не перебивая, говорить громче или тише, смотреть на собеседника.

В средней и особенно в старших группах начинают преобладать коллективные разговоры. Дети уже умеют слушать воспитателя и товарищей не перебивая, ждать очереди высказаться; способны более длительное время слушать других и говорить сами. Разговоры их более длительны, поскольку запас знаний больше, а интересы шире. Если в младших группах воспитатель в основном побуждает детей к инициативным высказываниям, то теперь большее внимание он обращает на содержание детской речи, ее правильность. С детьми можно разговаривать о том, что они видели на улице, о прочитанных книгах. Они вспоминают ход событий, используют образные выражения, сравнения, красивые описания. Повышаются требования к поведению детей во время разговора: они не могут прерывать разговор и уходить; должны говорить спокойно, четко, не торопясь, поочередно.

В непосредственном общении с воспитателем дети задают много вопросов, которые показывают, как растут их сознание, интересы, расширяется круг знаний. Они живо интересуются жизнью взрослых, окружающими предметами, природой. Воспитатель внимательно вслушивается в вопросы и понятно отвечает на них, организует их обсуждение. При ответах на вопросы следует опираться на опыт детей, на наглядность. Иногда при нежелательных вопросах о вульгарных словах целесообразно, кратко объяснив, что это слово нехорошее, переключить внимание детей на что-нибудь другое. Бывают такие вопросы, на которые воспитатель не знает ответа. В подобных случаях следует говорить, что он почитает об этом и расскажет в следующий раз.

Нужно обращать внимание на правильность построения детьми вопросов.

Для формирования диалогической речи используется прием словесных поручений (попросить у помощника воспитателя тряпочку для мытья кубиков, сходить в соседнюю группу за книгой и т. п.). Особенно велико значение этого приема в освоении речевого этикета. Сначала к таким поручениям привлекают самых общительных детей, а постепенно и менее активных. Педагог дает образец словесной просьбы, который дети могут повторить. «Ира, пожалуйста, пойди к Анне Ивановне и скажи: «Анна Ивановна, если вам не трудно, поменяйте нам воду в тазу, мы моем кубики». По мере накопления опыта общения надобность в образце отпадает и ребенок сам выбирает подходящую формулу.

Для развития диалогической речи в старшем дошкольном возрасте большое значение имеет совместная деятельность. В процессе ее возникают задачи инструктирования, обсуждения, согласования, оценки действий. Устанавливается контакт и поддерживается взаимосвязь, происходит обмен мнениями, замыслами, возникает взаимопонимание, стимулируется активность. При этом главными условиями для развития диалогической речи являются инициативность и активность самого ребенка, которые должны всемерно побуждаться и поощряться. Установлено, что влияние совместной деятельности детей на диалогическую речь значительно повышается, если им показать, что ее успех зависит от умения общаться, договариваться. Совместная деятельность способствует осознанию детьми необходимости владения диалогическими умениями, а следовательно, и развивает их.

Подлинной социальной практикой ребенка является игра (А. В. Запорожец). Известно, что в игре развиваются два типа отношений: а) реальные детские взаимоотношения и б) игровые

отношения. Оба типа отношений включают диалогическое общение, причем уже в средней группе в играх наблюдаются диалоги с монологическими вставками.

Для обучения детей способам общения в игре можно применять беседы-обсуждения игровых ситуаций, предложенных воспитателем; беседы по содержанию художественных произведений, отображающих общение детей; игры-драматизации и беседы по ним, вовлечение в совместную деятельность и обсуждение ее организации и результатов.

Эффективным методом развития диалогической речи является дидактическая игра. В младших группах особенно полезны игры с образными игрушками. Воспитатель разыгрывает инсценировки (с куклой, мишкой, Незнайкой) и ведет разговор от имени персонажа. Сюжеты для сценариев берутся из детской жизни, из хорошо знакомых детям художественных произведений.

В методике разработано много дидактических игр, направленных на комплексное развитие речи. Задачи обучения диалогической речи решаются во взаимосвязи с задачами развития словаря, грамматической и фонетической сторон речи.

Полезно использовать подвижные игры, которые содержат диалоги («Гуси-лебеди», «Обыкновенные жмурки», «Фанты», «Краски», «Коршун» и др.). В них закрепляются умения адресовать речь собеседнику, вдумываться в сказанное партнерами, выражать свою точку зрения, формулировать вопрос правильно.

Целенаправленное обучение диалогической речи происходит в специально организованных речевых ситуациях. Они направлены на развитие умений договариваться во время общения, расспрашивать собеседника, вступать в чей-то разговор, соблюдать правила речевого этикета, высказывать сочувствие, убеждать, доказывать свою точку зрения.

Методика использования речевых ситуаций может включать решение коммуникативных задач: 1) на вербальной основе и 2) на основе изображения детьми определенных ситуаций по заданию воспитателя. В первом случае предлагается ситуация типа речевой логической задачи, завершающейся вопросом к детям, на который они должны ответить. Во втором случае дети выполняют задачу в практическом плане (СНОСКА: Материалы исследования А. А. Лукьяницы и М. В. Ремизовой (научный руководитель В. И. Яшина)).

Приведем примеры ситуаций для средней группы:

1. Воспитатель рассказывает: «Антоша, Кирюша и Незнайка решили построить из кубиков дом. Антоша говорит: «Я предлагаю построить дом, а рядом гараж». Кирюша сказал: «Я согласен, у нас будет дом для людей, а в гараже уместятся все машины». В разговор вступил Незнайка: «Глупости вы говорите, нужен не один дом, а много». Кирюша ему ответил: «Незнайка, если ты не согласен с нами, скажи об этом, не надо нас обижать». «Очень надо! Вы еще маленькие и глупые, строить не умеете!» – возразил Незнайка. Антоша грустно покачал головой и сказал: «Прости, Незнайка, но мы не будем с тобой строить».

Ребята, как вы думаете, почему он так сказал? Как надо относиться к собеседникам во время разговора?»

2. а) Воспитатель говорит: «У Тани день рождения. Ребята пришли ее поздравить. Покажите, как они будут это делать».

б) «Сегодня открылся книжный магазин, я – продавец, жду покупателей. Покажите, как надо вести разговор с продавцом».

Коммуникативные ситуации могут отражать разные задачи диалога: вступать в разговор, договариваться в ходе общения о чем-либо, расспрашивать, получать необходимую информацию, пользоваться формулами речевого этикета.

В старшем дошкольном возрасте детям предлагают более сложные задачи: выполнить какое-либо действие (нарисовать что-то), расспросив предварительно партнера; договориться с паромщиком о переправе на другой берег реки; поговорить с Незнайкой на

определенную тему (о любимом животном); проанализировать и оценить поведение Незнайки в гостях у Чебурашки и т. п.

Следует отметить, что отдельные диалогические умения (адресовывать речь собеседнику, привлекать его внимание к себе, общаться в доброжелательной форме) проявляются лишь под контролем взрослого. Необходимо создавать условия для переноса этих умений в повседневную жизнь, поощрять позитивное диалогическое общение детей («Всегда приятно общаться с вежливым человеком!» или: «Когда обращаются в вежливой форме, невозможно отказать в просьбе!»).

§ 5. Беседа как метод обучения диалогической речи

Беседа – это целенаправленное обсуждение чего-либо, организованный, подготовленный диалог на заранее выбранную тему. Беседа рассматривается в дошкольной педагогике как метод ознакомления с окружающим и одновременно как метод развития связной речи. Е. И. Радина в своем исследовании подробно раскрыла значение беседы для умственного и нравственного воспитания детей. В одних беседах систематизируются и уточняются представления, полученные ребенком в процессе его повседневной жизни, в результате наблюдений и деятельности. Путем других педагог помогает ребенку полнее и глубже воспринимать действительность, обращать внимание на то, что недостаточно им осознается. В результате знания ребенка становятся четче и осмысленнее.

Ценность беседы заключается в том, что взрослый учит ребенка логически мыслить, помогает думать, поднимает от конкретного способа мышления на более высокую ступень простейшего абстрагирования. В беседе ребенок должен припоминать, анализировать, сравнивать, высказывать суждения и делать умозаключения, выводы. В беседе вместе с мышлением развивается речь. Формируются диалогические и монологические формы связной речи, и прежде всего речи разговорной: умения слушать и понимать собеседника, давать понятные ответы на поставленные вопросы, ясно выражать свои мысли в слове, высказываться в присутствии других детей. Обучение детей умению вести разговор, участвовать в беседе всегда сочетается с воспитанием навыков культуры поведения: ребенок должен научиться внимательно слушать того, кто говорит, не отвлекаться, не перебивать собеседника, сдерживать свое непосредственное желание сразу отвечать на вопрос, не подождав вызова. В беседе, следовательно, воспитываются сдержанность, вежливость и в целом культура речевого общения.

Высказываясь в беседе, ребенок формулирует свои мысли не в одном, а в нескольких предложениях. Вопросы воспитателя требуют более подробного описания увиденного, пережитого, побуждают к выражению оценок, личного отношения к обсуждаемой теме. Давая развернутый ответ, дети употребляют для связи слов союзы (и, а, но, чтобы), разнообразную лексику. Речевая деятельность ребенка в беседе отличается от разговора прежде всего внутренним программированием, обдумыванием своего высказывания, большей произвольностью. Дети учатся речи-доказательству, умению обосновывать свою точку зрения, вступать в «дискуссию». Словарный запас детей активизируется, уточняется и дополняется.

Е. И. Радина предостерегала от одностороннего подхода в понимании беседы, когда сильно подчеркивается лишь речевой момент. Она отмечала важное значение беседы для формирования положительного отношения к окружающей действительности, к людям, к родной стране и родному городу, к родным и близким.

Содержанием бесед является программный материал по ознакомлению детей с окружающей жизнью: бытом и трудом людей, событиями общественной жизни, деятельностью детей в детском саду (игры, труд, взаимопомощь, друзья). Содержание должно быть педагогически обосновано, способствовать решению задач всестороннего воспитания, доступно, психологически близко дошкольнику. Беседы протекают живо и

непринужденно, удерживают внимание ребенка, активизируют его мысль в том случае, если программный материал, для усвоения которого проводится беседа, понятен и близок опыту детей.

В прошлом веке при отборе содержания бесед важнейшим был принцип близости и доступности обсуждаемых явлений. Считалось возможным беседовать с детьми лишь о непосредственно окружающих ребенка вещах. Содержание бесед, таким образом, ограничивалось наличием у ребенка совершенно конкретного чувственного опыта, касающегося тех явлений, которые становились предметом беседы.

В наше время проблема содержания бесед с дошкольниками исследовалась многими учеными (А. П. Усова, Е.А. Флерина, Е. И. Радина, Э. И. Залкинд, Э. П. Короткова, Н. М. Крылова). Сделаны следующие выводы: по отношению к современным детям содержание «простого» и «сложного», «далекого» и «близкого» в эпоху развития техники, культуры изменилось. Картинки, книги, кинофильмы, детские телепередачи, иллюстрации, альбомы, компьютерные программы расширяют круг детских представлений и понятий, будят у ребенка новые интересы. С детьми можно беседовать о том, чего не было в их чувственном опыте, но что им психологически близко и понятно. Современность подсказывает новую тематику. Так, беседа о космонавтах может сочетаться с рассматриванием иллюстраций, рассказом воспитателя, чтением литературы. Каждая беседа должна сообщать что-то новое: или давать некоторые новые знания, или показывать знакомое в новом аспекте. Содержанием беседы должны быть явления, знакомые ребенку, но требующие дополнительных пояснений, поднимающие сознание ребенка на более высокую ступень знания.

Тематика бесед определяется конкретными задачами воспитательной работы с детьми, их возрастными особенностями, запасом знаний, приобретенных в процессе экскурсий и наблюдений, а также ближайшим окружением.

Приведем примерную тематику бесед.

Темы, отражающие явления общественной жизни: «Наш детский сад», «Москва – столица нашей Родины», о школе, о родном городе, о том, что видели на почте, и др.

Темы труда: работа родителей, сотрудников детского сада, труд почтальона, строителя: результаты труда, трудовые процессы (как шьют одежду, выращивают фрукты и овощи); домашний труд мамы, бабушки.

Беседы, отражающие труд самих детей: «Мы – дежурные», «Как мы помогаем маме», «Что мы вырастили на нашем огороде».

Беседы об использовании техники в домашнем труде: «Что машины помогают делать в детском саду», «Как машины помогают строить дом», «На чем ездят люди и перевозят грузы», «Какой речной транспорт мы видели на нашей реке».

Цикл бесед на бытовые темы: об игрушках, посуде, об одежде, школьных и умывальных принадлежностях.

Беседы о природе: «Наш парк весной», «Зимующие и перелетные птицы», «Времена года», «Фрукты и овощи».

Беседы на морально-этические темы: о культуре поведения, «Уважай труд старших», «Будь хорошим товарищем».

Важным является вопрос о месте беседы среди других методов работы. Неправильное понимание роли словесных методов в 20-е годы и реализации принципа комплексности (увязки всех занятий между собой) привело к неправильному определению места беседы. В результате она превратилась в стержень, вокруг которого группировались все другие виды работы в детском саду. Между тем беседа – лишь одно из средств обучения детей. Ее роль может быть выполнена, если она опирается на другие методы ознакомления с окружающим

(экскурсии, наблюдения, прогулки), если у детей есть знания и опыт, требующие упорядочения.

Остановимся на классификации бесед.

Е. А. Флерина классифицировала беседы, исходя из дидактических задач. Она выделила три типа бесед. 1. Беседа вводная, организующая детей на тот или иной вид деятельности. 2. Беседа, сопутствующая деятельности и наблюдениям детей. 3. Беседа заключительная, уточняющая и расширяющая опыт детей. Каждая из названных бесед своеобразна по целевой установке и методу. В основу этой классификации положено взаимодействие между детским опытом и выражением его в речи.

М. М. Конина выделяет два типа бесед, дополняющих классификацию Е. А.Флериной. В основу их положен материал (картина, книга), в связи с которым проводится беседа.

С точки зрения содержания можно условно выделить беседы познавательного характера (о школе, о родном городе) и этические (о нормах и правилах поведения людей в обществе и дома).

Остановимся на характеристике и особенностях проведения этих бесед.

Вводная беседа, или беседа, предваряющая получение новых знаний, является обычно связующим звеном между имеющимся у детей опытом и тем, который они приобретут. Роль вводной беседы ограниченна. Цель ее – выявить разрозненный опыт и создать интерес к предстоящей деятельности. На практике часто предварительная работа либо вообще отсутствует, либо проводится беседа, которая выходит за пределы предстоящего наблюдения, когда словесно прорабатывается то, что дети могут увидеть сами. Последующие наблюдения превращаются в иллюстрацию к слову. Ребенок, по словам Е. А. Флериной, лишается возможности самому «добывать» знания и получать радость от новизны восприятия.

Вводные беседы успешны, если они кратки, эмоциональны, проводятся в непринужденной обстановке, не выходят за пределы детского опыта, а ряд вопросов остается неразрешенным («Посмотрим, увидим, проверим»).

Беседа, сопровождающая приобретение нового опыта, является переходной от разговора к беседе. Она проводится в процессе детской деятельности, экскурсий, наблюдений и объединяет детей общими интересами и коллективными высказываниями. Цель ее – стимулировать и направлять внимание детей на более богатое и целесообразное накопление опыта. Задача воспитателя – обеспечить наиболее полное восприятие, помочь детям получить ясные, отчетливые представления, дополнить их знания.

Содержание беседы определяется процессом наблюдения. Что и в каком порядке заметят дети и что они скажут, заранее предвидеть нельзя. Дети, наблюдая, высказывают свои мысли в форме отдельных реплик и отдельных слов. Происходит обмен мнениями. Во время беседы слово педагога играет объяснительную роль, раскрывает содержание того материала, который дети воспринимают. В процессе наблюдения педагог направляет восприятие детей, поддерживает интерес к наблюдению.

В чем особенности методики проведения таких бесед? Как правило, беседа проходит непринужденно, дети могут свободно двигаться, переходить с одного места на другое. Воспитатель не добивается строгого соблюдения правил поведения, не требует от детей дополнительных ответов.

Он дает детям возможность наблюдать, незаметно для них руководит ими, не отнимая инициативу; помогает осознавать явления, связи причины и следствия, подводит к выводу.

Для этого вида беседы характерно участие разных анализаторов: зрения, слуха, осязания, мускульно-двигательной сферы, моторной деятельности. Вторая сигнальная система (слово) углубляет впечатления, которые ребенок получает чувственным путем. Ребенку дают возможность наблюдать, трогать. Предусматривается большая активность детей, они могут

рассматривать, действовать. Их не следует одергивать, так как они бывают увлечены. Нужны гибкость, тактичность, находчивость. План беседы может быть изменен, потому что он корректируется ходом наблюдения. Во время такой беседы недопустимо отвлекать детей от наблюдаемого, не стоит вдаваться в подробности и рассказывать о том, чего они не видят. Поскольку в процессе бесед имеет место разнообразная деятельность, дети не утомляются, чувствуют себя легко и свободно. Заметим, что в процессе первичных наблюдений нет возможности для развертывания беседы и для развития диалогической речи, она возникает при повторных наблюдениях, на основе уже имеющихся представлений и знаний.

Основной в детском саду является беседа заключительная, ее принято называть обобщающей. Цель обобщающей беседы – систематизировать, уточнить и расширить опыт детей, полученный в процессе их деятельности, наблюдений, экскурсий. Следует отметить, что этот тип беседы в большей степени, чем два предыдущих, способствует развитию диалогической речи, в первую очередь благодаря вопросно-ответной форме общения.

Остановимся в связи с этим подробнее на методике проведения обобщающей беседы. Рассмотрим наиболее важные для руководства беседой вопросы: отбор содержания, определение структуры беседы и характера вопросов, использование наглядного материала и индивидуальный подход к детям.

Планируя беседу, педагог намечает тему и отбирает соответствующее содержание (СНОСКА: Содержание бесед рассматривалось выше). С учетом опыта и представлений детей определяются познавательные (сумма знаний для закрепления и новый материал) и воспитательные задачи; объем словаря для активизации.

Например, в беседе на тему «Кто строит дом» (подготовительная к школе группа) могут быть закреплены знания о труде строителей, об их профессиях и сообщены новые знания – о профессии архитектора. В программное содержание необходимо включить задачу развития навыков разговорной речи, умения высказываться в коллективе, доказывать свою точку зрения, предусмотреть воспитательные задачи: воспитание уважения к людям труда; воспитание культуры речевого общения.

Словарь: введение новых слов (план, архитектор), закрепление и активизация слов (каменщик, плотник, штукатур, маляр, фундамент, подъемный кран).

Предшествующая работа: в течение двух месяцев дети наблюдали за строительством дома; воспитатель знакомил их с деятельностью и профессиями тех, кто строил дом.

Систематизировать знания в беседе возможно при условии четкого, последовательного расположения материала, т. е. при правильном его структурировании. Е. И. Радина выделила такие структурные компоненты беседы, как:

вызывание в сознании детей живого образа в начале беседы на основе воспоминания о близких жизненному опыту явлениях;

анализ этих явлений в ходе беседы, выделение наиболее существенных частностей, подводящих к выводам;

элементарное обобщение, уточняющее представления детей, способствующее выработке соответствующего отношения к явлениям и стимулирующее детей на определенное поведение в дальнейшем.

Начало беседы должно быть образным, эмоциональным, восстанавливать у детей образы тех предметов, явлений, которые они видели, мобилизовать детей, быстро собрать их внимание и возбуждать интерес к предстоящему занятию, вызывать желание участвовать в беседе. Начать беседу можно по-разному – с воспоминания, с рассказа педагога, с рассматривания игрушки, предмета. В качестве эмоционального средства можно использовать картину, загадку, стихотворение, которые имеют прямое отношение к теме беседы.

Так, беседу об осени можно начать с вопроса «Почему осень называют золотой?», беседу «О культуре поведения» – тоже с вопроса, заключающего в себе элемент проблемности: «О каком человеке можно сказать, что он культурный, вежливый?» Для беседы о Москве удачным началом может быть показ картины или фотографии с изображением Кремля и Красной площади. Беседу о зиме можно начать с загадки: «Снег на полях, лед на реках, вьюга гуляет. Когда это бывает?»

В основной части беседы в ходе анализа явлений раскрывается ее содержание. С этой целью перед детьми последовательно ставят вопросы, активизирующие их мышление и речевую деятельность. Педагог дает объяснения, подтверждает детские ответы, обобщает их, вносит добавления, поправки. Цель этих приемов – уточнить мысль ребенка, ярче подчеркнуть факт, возбудить новую мысль. Детям сообщают новые сведения, чтобы уточнить или углубить знания о сущности явления, о предметах и др. Успех беседы обеспечивают живость и эмоциональность ее проведения, использование стихов, загадок, наглядного материала, участие и активность всех детей группы.

В основной части беседы может быть несколько логически законченных частей. Это уточнение в структуру обобщающей беседы внесено В. И. Логиновой. Она выделяет определенные смысловые логические части, каждая часть заканчивается обобщением педагога.

В беседе «О маме», например, можно выделить три смысловые части: труд мамы на производстве, домашний труд мамы, помощь детей маме. В беседе о школе: школьное здание и класс, учение и учителя, школьные принадлежности, 1 сентября в школу.

Окончание беседы характеризуется определенной завершенностью. Чаще всего оно связано с обобщающими выводами по всей беседе. Концовка беседы может быть различной в зависимости от ее характера и содержания.

Если беседа познавательного характера, дети или воспитатель делают обобщение (заключительный рассказ).

Этическая беседа может быть закончена установкой на выполнение правила: «Вежливые люди, входя, первыми здороваются со всеми, наклоняют голову, улыбаются. Вежливые дети никогда не забудут поздороваться первыми. Помните всегда об этом».

Беседа может быть закончена загадкой, чтением стихотворения, пословицей, слушанием магнитофонной записи, связанной с темой беседы.

Иногда в заключение беседы целесообразно ставить перед детьми четкие задачи для последующих наблюдений, задания, связанные с трудовой деятельностью (повесить кормушку для зимующих птиц, нарисовать в подарок маме рисунок).

Беседа строится на постоянной мобилизации детского внимания, памяти, мышления. Ребенку приходится все время следить за ходом беседы, не уклоняясь от темы, слушать собеседников, самому формулировать свои мысли и высказывать их.

Беседа считается одним из наиболее сложных методов развития речи. Основным приемом в методике ее проведения являются вопросы. Эффективность беседы зависит от умелого подбора и постановки вопросов. Еще К. Д. Ушинский отмечал, что правильно поставленный вопрос включает в себя половину ответа. Поставить вопрос – значит выдвинуть мыслительную задачу, которая должна быть посильной дошкольнику, но не очень простой. Вопросы нацеливают на выводы, обобщения, классификацию, установление причинно-следственных связей. Методика использования вопросов в беседе разработана Е. И. Радиной. Ею же дана классификация вопросов, которая с некоторыми дополнениями применяется и в настоящее время.

В зависимости от того, какую мыслительную задачу содержит вопрос, можно выделить две группы вопросов.

Вопросы, требующие простой констатации – называния или описания знакомых ребенку явлений, предметов, фактов; т.е. он должен точно назвать предмет, его части, выделить характерные признаки (кто? что? где? когда? какой?). Это репродуктивные вопросы.

Например, в беседе о зиме они могут быть сформулированы так: какие деревья бывают зимой? Какая зимой бывает погода? Какой сейчас месяц? Это начало зимы или конец?

Другая группа вопросов – поисковые – направлена на раскрытие доступных ребенку связей между предметами и явлениями. Такие вопросы требуют некоторых логических операций, активизации мыслительной деятельности, умения сопоставлять, сравнивать и оценивать; обобщать, делать выводы и умозаключения; устанавливать причинноследственные, временные и другие связи и отношения (почему? отчего? зачем?).

В той же беседе о зиме они могут звучать так: почему реки и пруды замерзают зимой? Как люди спасаются от холода? А не знаете ли вы, что изменилось в природе в феврале? Почему вы любите зиму?

Вместе с тем надо учитывать, что ребенок способен самостоятельно обобщить, сделать вывод, высказать суждение лишь в том случае, если еще до беседы получил достаточный запас конкретных представлений по данной теме. В противном случае поисковые вопросы окажутся для него непосильными. Вопросы, требующие умозаключений, выводов, обобщений, нуждаются в тщательной, точной формулировке.

В зависимости от полноты и степени самостоятельности раскрытия темы можно выделить основные и вспомогательные вопросы. Основные вопросы – это стержень беседы. Важнейшее требование к ним – логическая связь друг с другом и последовательность в постановке. Они могут быть и репродуктивными, направленными на то, чтобы выявить имеющиеся у детей представления, и поисковыми, требующими установления связей и умозаключений.

Если дети самостоятельно не справляются с ответом на основной вопрос, им можно задать вспомогательный вопрос – наводящий или подсказывающий. Ребенок не улавливает смысл вопроса иногда из-за недостаточно конкретной, общей его постановки (Что вы знаете о корове?), а иногда из-за наличия в вопросе непонятных слов (Как называется должность у тети Кати?). Наводящие вопросы помогают ребенку не только понять смысл вопроса, но и отыскать правильный ответ. Они активизируют мысль, помогают ответить на сложные вопросы, требующие выводов, суждений, обобщений,

В беседе «Кто строит дом?» воспитатель задает очередной вопрос: «Мы забыли что-то еще, без чего не может быть хорошего дома. Что это?» Дети молчат. Тогда задается наводящий вопрос: «Что нужно для того, чтобы дождик не лил в комнаты?» (Крыша)

Подсказывающие вопросы уже содержат в себе ответ. Применение их оправданно по отношению к неуверенным в себе, недостаточно развитым детям. Подобные вопросы не только не тормозят развитие ребенка, но порой даже подталкивают на самостоятельные высказывания.

Продолжая беседу о строительстве дома, воспитатель спрашивает: «Кто кроет крышу?» Дети затрудняются ответить. Тогда задается подсказывающий вопрос: «А не кровельщик ли кроет крышу?» – «Да! Да! – восклицают дети, – кровельщик!»

Следует подчеркнуть, что вопросы в беседе, независимо от их типа, должны быть простыми и понятными для дошкольников. Если вопрос труден, воспитателю целесообразно самому ответить на него.

В беседе помимо вопросов используются такие приемы, как указания, объяснение, рассказ, обобщение, ответы самого воспитателя. Указания имеют большое воспитательно-образовательное значение. Прежде всего они помогают установить четкую внешнюю организацию ведения беседы, дисциплинирующую детей. Указания определяют порядок и

правила высказывания, привлекают внимание детей к содержанию вопроса («Подумай хорошенько, прежде чем ответить»). Указания относятся и к уточнению детской речи.

Существенную роль в уточнении и систематизации знаний играют обобщения, которые делает педагог, его рассказ.

В ходе беседы о зиме, обобщая детские ответы, воспитатель говорит: «Сейчас зима. Зимой холодно. На улице много снега, деревья стоят голые. Зимой бывают сильные морозы и метели».

В этой же беседе он рассказывает, за что любит зиму. «Я люблю зиму, потому что зимой весело и интересно, потому что зимой полезно гулять; воздух чистый, прозрачный, свежий, здоровый. Зимой бывает очень красиво. Снег блестит на солнце, небо бывает голубым, а когда солнце заходит, оно становится розовым. О зиме нарисованы картины, написаны стихи. Я прочитаю вам фрагмент из поэмы Николая Алексеевича Некрасова «Мороз–Красный Нос».

В обобщающей беседе в целях активизации мыслительной и речевой деятельности используется наглядный материал. Чтобы дать зримый образ предмета, уточнить представления детей, поддержать интерес к беседе, можно показать картину, игрушку, предмет в натуре. Иллюстративный материал применяется по-разному: одни предметы раздают каждому ребенку (листья деревьев, семена цветов, предметные картинки), другие показывают всем детям (картина, животное, предметы посуды, одежды).

Время демонстрации наглядного материала в процессе беседы зависит от цели. Так, в самом начале беседы показывают букет цветов, фотографию для того, чтобы создать настроение, вызвать интерес, напомнить о чем-либо; рассматривание портфеля организуют в середине беседы о школе для уточнения знаний о школьных принадлежностях. Использование наглядного материала должно быть кратковременным. Не следует превращать все в самостоятельное занятие.

Руководя беседой, необходимо учитывать индивидуальные особенности детей, разную степень активности. Одни дети очень активны, быстро реагируют на любой вопрос, всегда отвечают правильно. Другие молчаливы, не вступают в беседу по собственной инициативе. Значительная часть детей слушает, но не высказывается в силу разных причин: из-за застенчивости и замкнутости, из-за повышенной самооценки (боятся высказаться хуже других), из-за речевых недостатков. Кроме того, в группе есть дети с неустойчивым вниманием, с ограниченным кругозором.

При проведении беседы задача педагога – добиваться, чтобы все дети были активными участниками обсуждения поставленных перед ними вопросов. Вопрос задают всем, неправильно обращаться только к активной части детей. Стеснительным ребятам следует помогать, задавая простой вопрос, поддерживая их высказывания. Застенчивых детей можно подготовить к беседе предварительно. К невнимательным и шаловливым детям следует также найти подход: может быть, поближе усадить, почаще обращаться к ним с вопросами и выслушивать их мнение, одобрять. Особого внимания требуют дети с речевыми недостатками. Не стоит вовлекать их в общую беседу, пока речь не станет более совершенной. В связи с этим следует воспитывать у остальных детей группы спокойное, доброжелательное отношение к товарищам.

Индивидуальные особенности детей заставляют по-разному ставить один и тот же вопрос: кому-то – в формулировке, требующей умозаключения, вызывающей раздумье; кому-то – в подсказывающей форме.

Речевая активность детей в беседе – один из показателей ее эффективности. Педагог должен стремиться к тому, чтобы как можно большее количество детей приняли участие в коллективном разговоре. Дети и взрослые должны соблюдать правила речевого общения, этикета. Детям следует отвечать по одному, не перебивать говорящего, уметь молчать, быть

сдержанными, не повышать голоса, употреблять формулы вежливости. Воспитатель должен корректно формулировать и задавать вопрос, не прерывать без особой надобности отвечающего ребенка, приходить на помощь затрудняющемуся, соблюдать эталонную речь, обучать детей умению вести разговор.

Ответы детей во время беседы носят характер кратких или развернутых реплик; допустимы и однословные ответы, если содержание вопроса не требует большего. Если дети отвечают на репродуктивные вопросы, тем более нельзя добиваться, чтобы каждый ответ был полным. Подобное требование ведет к искажению языка.

Приведем хрестоматийный пример «полного» ответа ребенка на вопрос «Какое сейчас время года?» – «Сейчас время года весна». В данном случае для полного ответа достаточно одного слова «весна».

Важно воспитывать «чутье языка», чтобы ребенок интуитивно чувствовал, когда можно ответить на вопрос одним словом, а когда – целой фразой или несколькими фразами. Здесь поможет пример речи взрослого.

Однако для совершенствования диалогической речи и развития ее связности необходимо побуждать детей к развернутым целенаправленным высказываниям. Этому способствуют поисковые вопросы, которые активизируют логическое мышление, побуждают к сопоставлению фактов, сравнению и ставят ребенка перед необходимостью отвечать не одним предложением, а целым высказыванием, развивая и обосновывая свою мысль. В связи с этим целесообразно предусмотреть наиболее оптимальное соотношение репродуктивных и поисковых вопросов, усилив роль последних в зависимости от темы и содержания беседы, объема и сложности знаний, подлежащих обобщению.

Одобрение воспитателя, подтверждение детских ответов, его указания также стимулируют детей на высказывания. Особого внимания заслуживают детские вопросы, возникающие в беседе, обмен мнениями между детьми, их споры. Необходимо учить детей задавать вопросы, обосновывать свое мнение, доказывать его. Эффективными приемами, вызывающими детей на спор, на обсуждение сложных проблемных вопросов, являются отгадывание загадок, решение речевых логических задач. Речевая логическая задача – это рассказ-загадка, ответ на которую может быть получен благодаря установлению связей и зависимостей между явлениями, их анализу, сравнению, обобщению. Содержание логических задач может отражать социальные явления, жизнь природы (СНОСКА: Интересные логические задачи на природоведческую тематику содержатся в книге Н. Ф. Виноградовой «Умственное развитие детей в процессе ознакомления с природой», М., 1978).

Методически важен вопрос о соотношении в беседе речи взрослого и детей. Как показывают наблюдения, часто речевая активность педагога превалирует над детской. Иногда воспитатели, ставя вопрос, не дают детям возможности сосредоточиться и подумать, торопятся ответить сами, начиная рассказывать о том, что наблюдали, например, на экскурсии. Детям не остается ничего другого, как пассивно слушать. Другая крайность заключается в «вытягивании» у детей ценой значительных усилий правильных ответов. Эффективность беседы в значительной степени зависит от умения педагога целенаправленно вести за собой детей, направлять детскую мысль и активизировать речевую деятельность.

В методике определено, в каких возрастных группах проводятся занятия-беседы. В отношении младшего дошкольного возраста используется беседа-разговор в процессе получения опыта. Беседой сопровождается рассматривание игрушек, картинок.

В среднем дошкольном возрасте преимущественно используются беседы, которые сопровождают получение новых знаний, сопутствуют наблюдениям (из чего сделаны предметы, наша одежда, умывальные принадлежности) и экскурсиям (что делает почтальон).

В старшем дошкольном возрасте проводятся все виды бесед.

§ 6. Приемы обучения рассказыванию

Средством обучения связной речи является рассказывание детей. В трудах Е. И. Тихеевой, Е. А. Флериной, Л. А. Пеньевской, О. И. Соловьевой, М. М. Кониной, А. М. Бородич, Э. П. Коротковой, О. С. Ушаковой и других показана роль рассказывания в развитии связности детской речи, раскрыто своеобразие использования приемов обучения разным видам монологической речи. Выделены и апробированы в многолетней практике следующие приемы.

Совместное рассказывание. Этот прием представляет собой совместное построение коротких высказываний, когда взрослый начинает фразу, а ребенок ее заканчивает. Он применяется в младших группах, преимущественно в индивидуальной работе, а в средней со всеми детьми. Воспитатель выполняет самую сложную функцию – планирует высказывание, задает его схему, называя начало предложения, подсказывает последовательность, способы связи («Жила-была девочка. Однажды она. А навстречу ей»). Совместное рассказывание сочетается с драматизацией разных сюжетов. Постепенно дети подводятся к несложным импровизациям.

Образец рассказа – это краткое живое описание предмета или изложение какого-либо события, доступное детям для подражания и заимствования.

Образец рассказа наиболее широко применяется на первоначальных этапах обучения и предназначен для подражания и заимствования детьми. Образец подсказывает ребенку примерное содержание, последовательность и структуру монолога, его объем, облегчает подбор словаря, грамматических форм, способов внутритекстовой связи. Образец показывает примерный результат, которого должны достичь дети. В связи с этим он должен быть кратким, доступным и интересным по содержанию и форме, живым и выразительным. Образец следует произносить четко, в умеренном темпе, достаточно громко. Содержание образца должно иметь воспитательную ценность.

Образец относится к прямым приемам обучения и используется в начале занятия и по его ходу для коррекции детских рассказов. Воспитатель при этом поощряет элементы самостоятельности детей, однако допускает на первых порах, особенно в младшей и средней группах, буквальное подражание образцу. Для развития самостоятельности и творчества детей рассказ-образец не должен быть исчерпывающим, охватывать, например, все содержание картины или какой-либо темы. Такой образец служит опорой для рассказывания о других эпизодах. В противном случае он будет сковывать детскую мысль, провоцировать детей на дублирование услышанного от воспитателя.

Некоторые методисты не рекомендуют предлагать образец рассказа в конце занятия, поскольку дети не смогут уже ему подражать. Однако, например в старших группах, в этом случае он может быть предложен для сравнения с детскими монологами и их оценки.

Как разновидность образца рассказа используется частичный образец – начало или конец рассказа. Этот прием также облегчает задачу самостоятельного создания детьми текста и применяется при закреплении умения рассказывать или для демонстрации детям вариантов творческого выполнения задания.

Анализ образца рассказа привлекает внимание детей к последовательности и структуре рассказа. Сначала воспитатель сам поясняет, с чего начинается рассказ, о чем говорится потом и какова концовка. Постепенно к разбору содержания и структуры образца привлекаются дети. Этот прием направлен на ознакомление детей с построением разных типов монологов, он подсказывает им план будущих рассказов.

План рассказа – это 2 – 3 вопроса, определяющие его содержание и последовательность. Сначала он применяется вместе с образцом, а затем становится ведущим приемом обучения. План рассказа используется во всех видах рассказывания. При описании игрушек, предметов он помогает последовательному вычленению и характеристике их деталей, признаков и

качеств, а в повествовании – отбору фактов, описанию героев, места и времени действия, развитию сюжета. В рассказывании из опыта вопросы в виде плана помогают вспомнить и воспроизвести события в определенном порядке.

В творческом рассказывании план облегчает решение творческой задачи, активизирует воображение и направляет мысль ребенка. Так, в творческом рассказывании на тему «Как мальчик нашел щенка» Л. А. Пеньевская предложила следующий план: где мальчик нашел щенка? (направлен на выявление обстоятельства места и времени действия); какой был щенок? (предполагает описание внешнего вида щенка); что мальчик стал с ним делать? (помогает развитию сюжетной линии). Пункты плана можно давать и в повествовательной форме.

В старшей группе дети могут допускать отклонения от плана, воспитатель постепенно приучает их к определенной последовательности в рассказе, обращает внимание на нарушение логики, неполноту рассказа. В подготовительной к школе группе дети могут воспроизводить план (термин «план» не употребляется) и контролировать следование ему рассказчиками. Здесь используется также совместное составление плана педагогом и детьми, а также самостоятельное продумывание детьми плана своих рассказов.

План рассказа может сопровождаться его коллективным обсуждением. Данный прием особенно необходим в творческом рассказывании, он помогает разнообразить и обогащать содержание монологов, закреплять представления о их структуре, выбирать наиболее подходящие языковые средства.

Коллективное составление рассказа преимущественно используется на первых этапах обучения рассказыванию. Дети продолжают предложения, начатые воспитателем или другими детьми. В процессе последовательного обсуждения плана они вместе с воспитателем отбирают наиболее интересные высказывания и объединяют их в целостный рассказ. Воспитатель может повторить весь рассказ целиком, вставляя и свои фразы. Затем рассказ повторяют дети. Ценность этого приема состоит в том, что он позволяет наглядно представить весь механизм составления связного текста, активизировать всех детей.

Другой разновидностью этого приема является составление рассказа подгруппами – «командами». Например, в рассказывании по серии сюжетных картинок дети сами определяют внутри группы, кто будет рассказывать по каждой из картинок; в рассказывании на свободную тему дети обсуждают содержание и форму рассказа, вместе составляют его текст и предлагают вниманию всей группы.

Составление рассказа по частям – по существу также разновидность коллективного рассказывания, при котором каждый из рассказчиков создает часть текста, как в приведенном выше примере рассказывания по серии сюжетных картинок. Этот прием используется при описании много-эпизодных картинок, в рассказывании из коллективного опыта, когда легко выделить отдельные объекты, подтемы.

К каждой из них составляются план, а затем 2 – 3 высказывания, которые в конце объединяются воспитателем или хорошо рассказывающим ребенком.

Моделирование используется в старшей и подготовительной к школе группах. Модель – это схема явления, отражающая его структурные элементы и связи, наиболее существенные стороны и свойства объекта. В моделях связных высказываний речи это их структура, содержание (свойства объектов при описании, взаимоотношения героев и развитие событий в повествовании), средства внутритекстовой связи.

Используются разные виды моделей. Распространенной моделью является круг, разделенный на три неравные подвижные части, каждая из которых изображает начало, основную часть и конец рассказа. Сначала модель выступает как изображение структуры воспринимаемого текста, а затем как ориентир для самостоятельного составления рассказа (исследование Н. Г. Смольниковой).

Ориентирами для последовательного, логичного описания игрушек, натуральных предметов, времен года могут выступать также схемы, отражающие посредством определенной символики основные микротемы описания. Интересный опыт применения подобных схем изложен в статье Т. Ткаченко (СНОСКА: Ткаченко Т. Использование схем в составлении описательных рассказов//Дошкольное воспитание. – 1990. – №10).

Лист картона 45 х 30 см делится на квадраты по количеству признаков предметов, о которых нужно рассказать. В каждый квадрат помещают символы, подсказывающие детям последовательность изложения. Для описания игрушек, например, предлагаются 6 квадратов: 1) цвет (цветовые пятна); 2) форма (несколько геометрических фигур); 3) величина (два мяча разной величины); 4) материал (наклеенные фольга, дерево); 5) части игрушки (пирамидка с разобранными кольцами); 6) действия с игрушкой (рука с разведенными пальцами). Символика помогает детям определить главные признаки игрушки, удержать в памяти последовательность описания.

Можно использовать также абстрактные символы для замещения слов и словосочетаний, стоящих в начале каждой части повествования или рассуждения. Например, это могут быть геометрические формы: кружок – начало рассказа, прямоугольник – основная часть, треугольник – концовка; функции заместителей детям объясняются. Сначала они обучаются конструированию таких моделей на готовых известных текстах, затем учатся воспринимать, анализировать и воспроизводить новые тексты с опорой на модель и, наконец, сами создают свои рассказы и рассуждения с опорой на картинки-заместители.

Широкую известность приобрели работы Л. А. Венгера и его учеников по проблемам моделирования в различных видах деятельности. Для обучения связной речи используются схематические изображения персонажей и выполняемых ими действий. Сначала создается картинно-схематический план смысловой последовательности частей прослушанных текстов художественных произведений. Затем осуществляется обучение умениям строить модель из готовых элементов в виде карточек с нарисованными заместителями персонажей, которые соединены между собой стрелками. Далее дети придумывают рассказы и сказки по предложенной модели. Постепенно у ребенка формируются обобщенные представления о логической последовательности текста, на которые он ориентируется в самостоятельной речевой деятельности.

Оценка детских монологов направлена на анализ раскрытия ребенком темы рассказа, его последовательности, связности, выразительных средств языка. Оценка носит обучающий характер. Прежде всего воспитатель подчеркивает достоинства рассказа, чтобы все дети могли на них учиться (интересное и оригинальное содержание, необычный зачин, диалог героев, образные слова и выражения). В младшей и средней группах оценка носит поощрительный характер, а в старших указывает и на недостатки, чтобы дети знали, чему еще им предстоит научиться. К анализу рассказов в старшей и подготовительной группах привлекаются дети.

В процессе обучения монологической речи используются и другие приемы: вспомогательные вопросы, указания, исправление ошибок, подсказ нужных слов, прослушивание детьми своих рассказов, записанных на магнитофон. Вспомогательные вопросы, как правило, задают после рассказывания для уточнения или дополнения, чтобы не нарушать связности и плавности речи. Указания могут быть обращены ко всем детям или к одному ребенку (рассказывать подробно или кратко, обдумать рассказ, говорить громко, выразительно). Прослушивание магнитофонной записи своей речи повышает самоконтроль в работе над текстом.

В обучении рассказыванию особое значение имеет обогащение мотивов речевой деятельности детей. Мотивационные установки делают процесс обучения интересным, привлекательным, повышают активность детей и качество их рассказов. В младшей и средней группах это, главным образом, игровые мотивы («Расскажем про зайчика, который

хочет поиграть с ребятами»; «Незнайка просит научить рассказывать сказку про»). В старших группах это социальные мотивы («Придумайте сказки для малышей»; «Запишем самые интересные сказки и составим книгу»).

Таким образом, приемы обучения дошкольников рассказыванию многообразны. Методика их использования изменяется на разных этапах обучения и зависит от вида рассказывания, от стоящих задач, от уровня умений детей, от их активности, самостоятельности.

§ 7. Пересказ литературных произведений

Пересказ – осмысленное воспроизведение литературного текста в устной речи. Это – сложная деятельность, в которой активно участвуют мышление ребенка, его память и воображение. Для овладения пересказом необходим ряд умений, которым детей обучают специально: прослушивать произведение, понять его основное содержание, запоминать последовательность изложения, речевые обороты авторского текста, осмысленно и связно передавать текст. Очевидно, что качество детских пересказов зависит от эффективности других видов работы по развитию речи.

Роль пересказов высоко оценивалась в классической педагогике (К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой). Вопросы обучения пересказыванию детей дошкольного возраста раскрыты в работах Е. И. Тихеевой, А. М. Леушиной, Л. А. Пеньевской, Р. И. Габовой, А. М. Бородич и других. Все авторы подчеркивают значение пересказа для умственного, нравственного, эстетического воспитания детей, для развития речи.

Пересказ художественных произведений положительно влияет на связность детской речи. Дети следуют образцу литературной речи, подражают ему. Тексты содержат образные описания, которые вызывают интерес детей, формируют умение описывать предметы и явления, совершенствуют все стороны речи, обостряют интерес к языку.

Например, в отрывке из рассказа В.Бианки «Первое яйцо» говорится о том, что ворона первая из всех птиц снесла яйцо, и дается описание ее гнезда; Ее гнездо на высокой ели, густо засыпанной снегом. Дети эту фразу стремились воспроизвести дословно, а если кто-то из них, пересказывая, останавливался после слов гнездо ее на высокой ели, то другие не могли удержаться и шептали: густо засыпанной снегом. (Пример из исследования Л. А. Пеньевской).

Подлинно художественные произведения развивают у ребенка эстетическое восприятие и чувства. Чрезвычайно важно в этом отношении эмоциональное, выразительное исполнение произведения воспитателем. Пересказы способствуют развитию навыков выразительной речи у детей.

Произведения для пересказа.

Содержанием для пересказа может быть не всякий литературный материал. Выбирать следует лишь те произведения, которые дети способны пересказать сами. При выборе произведений для пересказа учитываются следующие требования:

1. они должны иметь воспитательную ценность, обогащать моральный опыт детей; быть доступными по содержанию – в произведении должны быть знакомые герои, персонажи с ярко выраженными чертами характера, понятными мотивами поступков;
2. иметь четкую композицию с хорошо выраженной последовательностью действий (не берутся сложные описательные тексты). Особое значение имеет динамичность сюжета. Дети легко воспроизводят даже относительно длинные произведения с динамичным сюжетом; должны быть написаны образцовым языком, без сложных грамматических форм, содержать разнообразные и точные определения, сравнения, желательно прямую речь.

Детям трудны сложные и длинные предложения с причастными и деепричастными оборотами; доступны по объему. В методической литературе требования к размеру текстов

противоречивы. Некоторые исследователи считают, что важен не размер, а содержание произведения. Другие предлагают только короткие произведения. Они пересказываются детьми более уверенно, последовательно.

Этим требованиям отвечают народные сказки, короткие рассказы К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, М. Пришвина, В. Бианки, Е. Чарушина, В. Осеевой, Н. Калининой и других.

Не рекомендуется пересказывать стихотворения, так как это нарушает единство формы и содержания, воспитывает невнимание к поэтической форме. Дети стремятся читать стихи дословно, наизусть.

Существуют разные виды пересказа: подробный или близкий к тексту; краткий или сжатый; выборочный; с перестройкой текста; с творческими дополнениями. В детском саду используется, главным образом, пересказ, близкий к тексту. Он легче других и является средством закрепления в памяти содержания прочитанного, усвоения логики и структуры образца, его языка. Например, пересказ с перестройкой текста, от лица разных героев, в силу своей сложности, проводится только в подготовительной к школе группе. При пересказе с творческими дополнениями старшие дети придумывают отдельные эпизоды, начало, концовку произведения.

Требования к пересказам детей таковы:

· Осмысленность, т.е. полное понимание текста, является главным в обучении.

· Полнота передачи произведения, т.е. отсутствие существенных пропусков, нарушающих логику изложения.

· Последовательность и связность пересказа.

· Использование словаря и оборотов авторского текста и удачная замена некоторых слов синонимами.

· Плавность пересказа, отсутствие длительных, ненужных пауз.

Выразительность и фонетическая правильность речи, культура поведения во время пересказа.

Методика обучения пересказыванию в разных возрастных группах имеет как общие, так и специфические особенности.

В младших группах детей учат слушать и правильно воспринимать произведение, отвечать на вопросы. Дети третьего года жизни рассказывают вместе со взрослым, в ответ на его вопросы, поставленные обычно к последнему слову фразы, вставляют отдельные слова («Посадил дед что?» – «Репку». – «Выросла репка какая?»). Сначала на эти вопросы отвечает сам воспитатель, побуждая подключаться к совместному ответу и ребенка. Постепенно становится возможным использование подсказывающих вопросов, на которые дети отвечают сами целым предложением («Жили-были. Кто жили-были? Дед да баба?» – «Жили-были дед да баба»).

Дети четвертого года пересказывают хорошо знакомые сказки и рассказы, построенные на повторе («Колобок», «Репка»), тоже с помощью воспитателя. Педагог учит детей воспринимать сказку или рассказ, следить за развитием действия, отвечать на вопросы по тексту и таким образом постепенно подводит к его воспроизведению. Запоминанию литературных произведений помогает их драматизация с помощью игрушек, настольного, теневого, кукольного театров, подвижных картинок (на магнитной основе, на фланелеграфе).

Как и в предыдущей группе, на первых порах преобладает совместное рассказывание воспитателя и ребенка. При повторном рассказывании воспитателем сказки дети могут произносить отдельные слова и предложения. Наряду с подсказывающими вопросами используются и прямые вопросы, требующие ответа целой фразой («Что сказал заяц Колобку? Кто встретился Колобку дальше?»). Постепенно дети начинают пересказывать отдельные фрагменты текста, а затем и весь текст, опираясь на помощь взрослого.

Эта работа во второй младшей группе осуществляется в процессе ознакомления детей с художественной литературой. Большое значение имеют индивидуальные занятия, в процессе которых создаются условия для активного участия каждого ребенка в пересказе.

Начиная со средней группы программой детского сада предусмотрено систематическое обучение детей пересказыванию. Наиболее целесообразной формой организации детей при пересказывании является занятие со всей группой.

Рассмотрим сначала методические положения, которые касаются структуры и методики проведения занятий в среднем и старшем дошкольном возрасте.

Успех обучения зависит прежде всего от подготовительной работы, проведенной перед занятием. Подготовка воспитателя состоит: а) в выборе произведения с учетом речевых умений и навыков детей, воспитательных задач, времени проведения; б) в анализе произведения и работе над выразительностью исполнения; в) в отборе в тексте слов, непонятных детям, и приемов их объяснения. Подготовка детей к пересказам предполагает: а) обогащение детского опыта путем наблюдений, рассматривания картин, бесед (в соответствии с содержанием текста); б) объяснение незнакомых слов до чтения произведения; в) рисование, лепка после первичного ознакомления с текстом – это помогает уточнить характеристики действующих лиц и обстоятельств.

Типичная структура занятий по пересказу:

1. Вводная часть. Ее цель в создании интереса к занятию, подготовке детей к восприятию текста, которая может достигаться путем краткой вступительной беседы, показа картинки, напоминания о наблюдениях, загадки.

2. Первичное чтение произведения. Детям предлагается послушать произведение, сообщаются его название, автор. Новый для детей текст рассказывается (читается) без предупреждения о последующем пересказе, поскольку установка на пересказ ограничивает внимание ребенка, сосредоточивает его на запоминании и тем самым мешает целостному восприятию художественного произведения.

3. Беседа по содержанию прочитанного, направленная на анализ и запоминание текста.

4. Повторное чтение с установкой на последующий пересказ.

5. Пересказы детей.

6. Заключительная часть занятия. Здесь можно использовать драматизацию произведения с помощью игрушек, настольного и теневого театра, игры-драматизации детей.

Рассмотренная выше структура занятий характерна для пересказов несложных, коротких и знакомых произведений. Длинные и сложные произведения (в старших группах) читаются заранее, не менее чем за неделю до пересказа (установлено, что отсроченные во времени пересказы более полны, последовательны и связны). Поэтому на следующем занятии детям сразу сообщают о пересказе, читают уже знакомое им произведение, проводят беседу по его содержанию, при необходимости читают еще раз, далее следуют пересказы детей.

Во всех группах используются разные методические приемы обучения пересказыванию. Условно их можно разделить на приемы, обеспечивающие: а) осмысленное восприятие произведения; б) педагогическое руководство самим процессом пересказывания; в) анализ и оценку речевой деятельности детей.

В средней группе детей учат пересказывать короткие сказки и рассказы, впервые прочитанные на занятии, выразительно передавать диалог персонажей, слушать и замечать несоответствие тексту в пересказах других детей. Для пересказа можно использовать русские народные сказки «Курочка ряба», «Волк и семеро козлят», «Репка», рассказы К. Д. Ушинского «Гуси», «Уточки», Л. Н. Толстого «Сел дед пить чай», «Пришла весна, потекла вода», сказку В. Сутеева «Цыпленок и утенок» и др.

В начале года для пересказа берут произведения, хорошо знакомые детям. Постепенно вводят новые тексты, пересказ которых значительно труднее. Понимание и осмысление впервые прочитанных произведений приобретает особое значение. Ребенку сложно самостоятельно проследить логическую последовательность сюжета, запомнить и передать языковые средства. Поэтому в беседе по содержанию с помощью вопросов, пояснений, показа иллюстраций выделяются основные части повествования, ставятся вопросы, направленные на осмысление событий и поступков героев. В беседу включают упражнения, развивающие навыки выразительного пересказа (использование различных интонаций в диалогах, передача переживаний действующих лиц).

Например, в беседе по рассказу К. Д. Ушинского «Гуси» можно поставить такие вопросы: как хозяюшка манила гусей, как она звала их? Что сделали гуси в ответ на слова хозяюшки? Что сделала хозяйка, чтобы погнать гусей домой? Вспомните конец рассказа (СНОСКА: Короткова Э. П. Обучение рассказыванию в детском саду. – М., 1982).

Внимание детей привлекается также и к языку, к характеристикам персонажей, к средствам выразительности (гуси шеи длинные вытянули, лапы красные растопырили; длинная хворостина).

В процессе пересказа воспитатель широко пользуется приемом отраженной речи. Если ребенок молчит, педагог начинает рассказ: «Вышла хозяюшка и манит гусей домой: теги-теги-теги!» Ребенок повторяет фразу вслед за ним.

Дети в этом возрасте пересказывают текст с существенными пропусками. Поэтому воспитатель использует подсказ нужных слов и фраз, вопросы к пересказывающему и ко всей группе (главным образом, после пересказа: «Женя не все рассказал о гусях. А нам интересно послушать, что делали гуси, когда услышали голос хозяйки»), исправление лексических и грамматических ошибок.

Каждый пересказ детей оценивается: поощряется старание, отмечаются положительные стороны и недостатки, даются конкретные советы, которыми могут воспользоваться остальные дети.

В старшей группе дети пересказывают русские народные сказки «Теремок», «Лиса и рак»; рассказы К. Д. Ушинского «Умей обождать», «Бишка», Л. Н. Толстого «Пожарные собаки», «Котенок», В. Осеевой «Синие листья», Н. Калининой «Про снежный колобок», Е. Чарушина «Почему Тюпа не ловит птиц», Е. Пермяка «Как Маша стала большой» и др.

Как и в средней группе, беседа является обязательным приемом, подготавливающим детей к пересказу. Основное ее назначение – помочь детям осмыслить содержание произведения, проникнуть в те внутренние связи, которые они еще не могут раскрыть сами. Без такой беседы дети иногда не понимают идею произведения.

Одной из распространенных ошибок в практике является стремление поставить большое количество вопросов, главным образом направленных на запоминание последовательности изложения.

В беседе помимо вопросов, направленных на осмысление текста и припоминание последовательности развития событий, используются различные приемы привлечения внимания детей к языку произведения, к авторской характеристике героев, к описанию места и времени действия, к точным определениям, сравнениям, фразеологическим оборотам.

Большое место в беседе занимает подготовка детей к выразительному пересказу: определяются общий тон пересказа, интонационная выразительность в передаче отдельных фрагментов, диалогов персонажей. Дети могут поучиться говорить за разных героев отдельные значимые фразы. Беседа должна проходить живо, непринужденно, допускаются хоровые ответы.

В старшей группе широко применяется план пересказа. Это могут быть готовый план, предложенный воспитателем,- и план, составленный им вместе с детьми. В основе

составления плана лежит умение производить смысловую группировку текста, которому следует учить специально. Сначала детям предлагаются вопросы, показывающие отдельные смысловые отрезки произведения, а затем план формулируется в виде указаний: 1. Сначала расскажите, почему бывает трудно спасать детей на пожарах. 2. Затем расскажите о том, как приучают пожарных собак спасать детей. 3. Не забудьте рассказать и о Бобе: как он спасал девочку и почему сначала вынес из огня куклу (при пересказе рассказал. Н. Толстого «Пожарные собаки»).

В качестве плана пересказа может выступать пространственная модель, фиксирующая наиболее существенные части текста (СНОСКА: Дьяченко О. М. Формирование действий пространственного моделирования в процессе ознакомления дошкольников с детской художественной литературой. //Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном возрасте/Под ред. Л. А. Венгера. – М.,1980). После обучения умению использовать и строить модели прочитанного текста дети выделяют основные смысловые эпизоды, устанавливают связи между ними и дают развернутый и композиционно организованный пересказ.

Для запоминания детьми текста воспитатель может прочитать отдельные отрывки, выбранные в соответствии с составленным планом или по желанию детей, обратить их внимание на отдельные слова и выражения.

Приемы руководства пересказами детей усложняются. В этой части занятия используются указания («Все подумайте, как вы будете рассказывать»). Если произведения велики по объему, то дети пересказывают их по частям: воспитатель заранее (при подготовке к занятию) выделяет законченные смысловые части текста и предлагает, чтобы дети рассказывали их по очереди. Дети вместе с воспитателем, а затем самостоятельно договариваются, в каком месте следует останавливаться. Занятие завершается пересказом текста одним ребенком. Произведения, в которых есть диалог, пересказывают по ролям, инсценируют.

В случаях затруднения детей, как и в предыдущей группе, используются вспомогательные вопросы (преимущественно после пересказа, чтобы не нарушать его целостности и плавности), подсказ нужных слов или фраз, исправление ошибок.

К оценке пересказов привлекаются дети. Прислушиваясь к анализу пересказов, который делает воспитатель, дети учатся тактично и доброжелательно отмечать достоинства и ошибки в пересказах друг друга.

Некоторые методисты считают возможным уже в старшей группе подводить детей к новому виду пересказывания – от лица главного героя. Новое задание предлагается тогда, когда дети хорошо запомнят и осмыслят текст.

Рекомендуется проводить занятия по пересказу нескольких знакомых сказок и рассказов по предложению воспитателя или выбору самих детей.

Полезно для развития связности речи использовать прием пересказа отдельными детьми текстов, не известных остальным. В этом случае контекстность речи при пересказе значительно возрастает. Ребенок старается четче выстроить рассказ, следит за своей речью, так как знает, что другим текст не известен, часто дополняет его деталями, использует больше выразительных средств по сравнению с ситуацией пересказа этого же рассказа взрослому (СНОСКА: Карпова С. Н., Степанова М. А. Особенности связной речи дошкольников при общении со взрослыми и сверстниками//Вестник МГУ. Серия «Психология». – 1984. – №4).

В подготовительной к школе группе значительно усложняется литературный материал для пересказа. Наряду с повествовательными текстами дети учатся воспроизводить и несложные описания. Они пересказывают русские народные сказки «Заяц-хваста», «Лиса и Козел», рассказы К. Д. Ушинского «Четыре желания», «Утренние лучи», Л. Н. Толстого «Косточка»,

В. Бианки «Купание медвежат», В. Осеевой «Просто старушка», «Плохо», Н. Сладкова «Зеленые бабочки», «Сосулькина вода», Г. Скребицкого «Разлились реки».

Повышаются требования к пересказам. При анализе дети более точно соотносят пересказы с текстом, обнаруживают пропуски, учатся подходить к оценке пересказов с учетом определенных критериев: самостоятельности, последовательности, полноты, плавности, выразительности.

Особого внимания воспитателя в этой группе требует обучение пересказу поэтических описаний природы. Подготовка детей к пересказу тесно связана с наблюдениями, с активизацией их представлений о природе, знакомых литературных образов.

В этой группе применяются выборочный пересказ (интересные в языковом отношении фрагменты, намеченные воспитателем и выбранные детьми), пересказ от лица разных героев, придумывание продолжения к прочитанным текстам, сочинение рассказов и сказок по аналогии с прочитанными.

§ 8. Рассказывание по игрушкам

В основе высказываний детей об игрушках лежит непосредственное восприятие игрушки, что оказывает влияние на сенсорное воспитание детей и развитие наблюдательности. Занятия с игрушками носят творческий характер, на них развиваются мышление и воображение. Игрушка создает возможность закрепить и активизировать словарь, но может служить и источником новых слов. Игрушка вызывает положительные эмоции, желание высказаться. Поэтому она используется как средство обучения описанию и повествованию.

Занятия с игрушками были разработаны Е. И. Тихеевой. Система обучения рассказыванию по игрушкам оставалась долгое время в неизменном виде. Более поздние исследования и методические разработки (А. М. Бородич, Э. П. Короткова, О. И. Соловьева, Н. А. Орланова) внесли уточнения в методику обучения, сохранив суть прежней системы.

Исследователи последних лет (О. С. Ушакова, А. А. Зрожевская) в формировании связной речи на материале игрушки исходили из того, что детей надо учить не видам рассказывания, а умению строить монолог-описание и монолог-повествование, опираясь на категориальные признаки текста.

Для обучения монологической речи используются следующие виды игрушек:

· дидактические (матрешки, башенки, пирамидки, бочонки);

· сюжетные (образные): куклы, машины, животные, посуда, мебель, транспорт; готовые наборы игрушек, объединенные одним содержанием: стадо, зоопарк, птичий двор;

· наборы, составленные воспитателем или детьми, – мальчик, девочка, сани, собака; девочка, домик, курица, кошка; заяц и собака.

Поскольку каждая новая игрушка вызывает у ребенка радость, удовольствие, желание поговорить о ней, для занятий нужно использовать новые или чем-то обновленные знакомые игрушки (кукла в новом платье, фартуке, шапочке; мишка, сидящий в машине). Это вызовет у ребенка новые мысли, эмоциональное отношение к игрушке, речевую реакцию.

Виды занятий по игрушкам.

1. Описание игрушки – связное последовательное описание внешнего вида игрушки, иногда с добавлением личного отношения ребенка к ней, или описание действий и образа жизни изображенного в игрушке живого существа.

Описание игрушек может проводиться в виде дидактической игры («Магазин игрушек» (посуды, одежды), «Чудесный мешочек», «Кто это?», «Почтальон принес посылку» и др.). Для описания следует подбирать игрушки, которые бы привлекали внимание детей, были яркими, выразительными, выделялись своим внешним видом, чтобы о них можно было высказать свое мнение, сравнить (две куклы в разных костюмах; два зайца, разные по цвету

и размеру). Дидактические игры на описание, как правило, проводят после нескольких занятий, на которых дети приобрели некоторые умения описывать игрушку, приобрели определенный словарный запас и соответствующие представления. Одним из условий эффективности игры являются ее живость, определенный ритм, эмоциональность, активное участие каждого ребенка. Если дети не умеют описывать игрушки, нуждаются в постоянной помощи и подсказке взрослого, игровая ситуация нарушается, игра превращается в вялотекущее упражнение.

Одним из видов описания игрушки является отгадывание и составление загадок детьми. Вначале дети учатся отгадывать загадки, а затем составлять загадки-описания.

Например, вниманию детей предлагается 5 – 6 игрушек для рассматривания их внешнего вида и определения качеств – цвета, формы, размера, материала. Появление игрушек может быть обыграно – почтальон принес посылку. Затем об одной из игрушек дается загадка: «Грива на шее волной, хвост трубой, меж ушей челка» (конь); «Идет мохнатый, идет бородатый, рожищами помахивает, бородищей потряхивает, копытами постукивает» (баран).

Отгадывание загадок можно связать с рассматриванием игрушек перед их описанием или рассказыванием по ним. Постепенно дети подводятся к самостоятельному составлению загадок.

2. Сюжетные рассказы (повествования).

· рассказ по набору игрушек – связный последовательный рассказ про группу игрушек, чаще всего сопровождаемый игровыми действиями воспитателя с игрушками по типу игры-драматизации. Его составление облегчается тем, что ребенок рассказывает о действиях, которые совершает сам. Речь его опирается на деятельность ряда анализаторов;

· рассказ по отдельной игрушке – это связный последовательный рассказ о воображаемых действиях и приключениях одного героя – данной игрушки. Это наиболее трудный вид рассказывания. Игрушка только определяет главного героя, а образы других действующих лиц, действия и ситуации придумывают сами дети на основе творческого воображения и собственного опыта.

В учебной и методической литературе нет единой точки зрения на содержание и методику проведения занятий с детьми, на последовательность постановки задач обучения описательной и повествовательной речи и последовательность разных видов занятий с игрушками. Опираясь на исследования и опыт работы, мы изложим свое понимание методики обучения связной речи на материале игрушек.

Напомним, что на занятиях с игрушками следует обучать детей речевым умениям, необходимым для составления описательных и повествовательных монологов: сформировать элементарное представление о структуре текста и научить связывать предложения и части высказывания. В описании – определять объект, последовательно описывать части, свойства, качества, действия его, в конце высказать оценочное суждение. В повествовании – выделять главную тему, развивать сюжет и соблюдать структуру (завязка, развитие действия, кульминация, развязка).

Рассмотрим методику обучения монологической речи на занятиях с игрушками.

В младшем дошкольном возрасте вначале стоит задача научить детей сосредоточиваться при рассматривании игрушек и предметов, затем научить отвечать на вопросы по их описанию. Детей подводят к составлению с помощью воспитателя высказываний об игрушках из 2 – 3 предложений. Индивидуально и по подгруппам организуется беседа-разговор: какие игрушки есть у тебя дома? Какую игрушку ты больше любишь? Кто ее купил или подарил? Какая она (размер, цвет, материал)? Как ты с нею играешь? Какие игрушки тебе нравятся в детском саду?

На первых порах особенно важен выбор игрушек для занятий. Они должны привлекать к себе внимание детей ярко выраженными качествами (цвет, форма, размер), активизировать

речь, создавать настроение. Игрушки могут быть одинаковыми по названию, но разными по внешнему виду (кукла большая в пальто и берете, кукла маленькая в одеяле и коляске; кошки белая и черная).

На занятии обучение описательным умениям можно организовать в игре «Найди и опиши». Подбираются разные игрушки: две куклы – одна с бантом, другая без банта, две кошки разного цвета. Игрушки поочередно рассматриваются, сравниваются; уточняются их характерные особенности и различие; активизируется словарь. Затем воспитатель «прячет» игрушки (так, чтобы дети их быстро нашли) и предлагает найти их: «Андрюша найдет белую кошечку, Миша – черную, а Соня – куклу с бантом». Дети находят и приносят игрушки, называют и с помощью вопросов воспитателя описывают («Какая у тебя кошечка? Что у кошечки на голове? А это что?»). В итоге такой беседы разрозненные ответы детей обобщаются в виде связного высказывания: «Миша нашел черную кошечку. У нее на голове ушки, большие глаза, усы. Есть у кошечки и длинный хвост. Она лакает молочко и мяукает: мяу! мяу!»

Когда дети научатся хорошо и правильно отвечать на вопросы, им предлагают повторить описание воспитателя. Таким образом, здесь используются приемы, направленные на оказание ребенку помощи в описании предмета: рассматривание, вопросы, обобщение педагога (образец описания).

На следующем этапе можно рекомендовать совместное составление описания (СНОСКА: В раскрытии методики обучения описательной и повествовательной речи использованы исследования, проведенные под руководством Ф. А. Сохина и О. С.Ушаковой).

В гости к детям приходит котенок. Его рассматривают («Какой котенок? – Маленький, пушистый, шаловливый. – Как его можно назвать ласково? – Котеночек, котик. – Что любит котик? – Молоко. – Давайте вместе расскажем про него»). Дается логико-синтаксическая схема описания: воспитатель начинает предложение, а дети продолжают: «Это (котенок). Он (маленький, пушистый). Котенок любит (молоко). Кто хочет рассказать про котенка?»

Остальные виды занятий с игрушками проводятся как рассказ воспитателя для детей. Придумываются несложные сценки-рассказы с набором игрушек, рассказ сопровождается драматизацией, в которую включаются по ходу действия высказывания детей.

На занятиях по описанию игрушек используются стихи, потешки, загадки. Так, воспитатель может загадать загадку про собаку: «С хозяином дружит, дом сторожит, живет под крылечком, хвост колечком». После отгадывания загадки игрушка показывается, рассматривается и описывается. Занятие завершается чтением потешек, стихов.

В среднем дошкольном возрасте закладываются основы для развития умения самостоятельно описывать игрушки и самостоятельно составлять рассказ-повествование о них.

Описание игрушек и составление рассказов об игрушках предваряет их рассматривание, в процессе которого уточняются особенности внешнего вида и образ жизни воплощенного в игрушке живого существо, подбираются сравнения, определения. Можно специально дать образные слова и словосочетания: пугливый заяц; осторожная, хитрая лиса; черный, мохнатый, мягкий медвежонок и др.; провести лексическое упражнение.

В процессе обучения дети должны интуитивно понять, что описание проводится по определенному плану. Этому способствуют правильно организованный ход рассматривания игрушек и продуманная постановка вопросов, специальные упражнения.

Последовательность изложения в описании зависит от умения детей поэтапно обследовать предмет – от восприятия его в целом к выделению существенных признаков. Поэтому воспитатель задает вопросы в определенном порядке, учит детей думать, в какой последовательности они будут описывать игрушку. Это поможет соблюдать логику описания.

Построение связного текста вызывает у детей затруднение. Они часто не знают, как начать высказывание и чем его закончить, как связать предложения. Исследования доказывают, что уже в процессе рассматривания игрушек, в вопросно-ответной форме следует показать детям возможные связи между предложениями. Наиболее распространенное средство связи – повтор слов (Это котенок. Котенок маленький. У котенка пушистая шерсть). Рассматривая ежа, можно провести упражнение: «Кто это?» – «Это еж». – «Кто колючий?» – «Еж колючий». – «У кого на спине иголки?» – «У ежа на спине иголки». В вопросе содержится ключевое слово, которым ребенок будет оперировать в своем ответе.

Другой вариант постановки вопросов, когда правильная форма повторяющихся слов заключается в самом вопросе: «Кто это?» – «Зайчик». – «Какие уши у зайца?» – «У зайца длинные уши». – «Какой хвост у зайца?» – «У зайца короткий хвост».

Затем можно использовать прием, когда дети, следуя образцу, описывают игрушку.

«Скажи, как Петрушка», «Скажи, как я». Петрушка и ребенок получают одинаковые по содержанию игрушки, но один мишка большой черный, а другой маленький коричневый. Петрушка: «У меня мишка большой черный».

Ребенок: «У меня тоже мишка, но маленький и коричневый». Петрушка: «У моего медведя уши круглые пушистые». Ребенок: «У моего мишки тоже уши круглые пушистые» и т.д.

Петрушка: «У меня большая красивая кукла». Ребенок: «У меня большая белая машина». Петрушка: «У куклы черные глаза, светлые волосы». Ребенок: «У машины руль и круглые колеса» и т.д.

В первом варианте дети восстанавливают предложенную им структуру описания, заменяя лишь два слова. Во втором – дети, сохраняя структуру предложения, самостоятельно заполняют его новыми словами.

Когда дети научатся описывать игрушку с помощью взрослого, можно предложить описать одну из 3 – 4 игрушек на основе образца по одной из них. Кроме образца используются и другие приемы: подсказ слова, дополнение, совместное описание, поощрение. В конце занятия для поддержания интереса надо показать заводную или другую игрушку.

Одновременно у детей формируются навыки повествовательной речи. Детей подводят к составлению рассказов также по вопросам воспитателя. Важно сформировать элементарные представления о структуре высказывания (начало, середина, конец). Для осознания структуры повествования рекомендуется использовать схему составления совместного с детьми рассказа. Сначала дается представление о том, как можно по-разному начинать рассказ («Однажды», «Как-то раз», «Дело было летом»). Давая зачин рассказа, взрослый предлагает ребенку заполнить его содержанием.

Приведем пример схемы рассказа «В лес за ягодами»: «Дело было... (летом). Собрались... (подруги в лес за ягодами). Взяли они... (корзиночки) и. (отправились в лес). Идут девочки и весело... (разговаривают). На небе появились... (темные тучки). Вдруг загремел... (гром) и. (пошел дождик). Девочки… (испугались) и. (спрятались поддерево). Когда дождь закончился, они... (пошли домой)».

Заполнение схемы помогает ребенку усвоить средства связи между предложениями и частями текста, формирует умение пользоваться словами-связками вдруг, тогда.

Постепенно дети начинают самостоятельно составлять рассказы. Педагог помогает развивать сюжет, используя слова-связки, глагольную лексику (позвал – убежал, встретил и., стали они.), учит включать диалог действующих лиц (спросил – ответил), элементы описания внешнего вида героев. Для рассказа вначале отбираются 2–3 игрушки. Детям легче развить сюжет и включить в повествование всех действующих лиц, подобрать слова к действиям, использовать прямую речь. Позднее количество игрушек можно увеличить.

На этом этапе основным приемом обучения является образец, который дается после рассматривания. Приведем пример рассказа «Собака и заяц». «Однажды вышла Жучка на

улицу. Шла-шла, захотелось ей есть. Вдруг идет навстречу заяц. Подошла к нему Жучка и говорит: «Здравствуй, зайчик!» Заяц отвечает: «Здравствуй, Жучка!» – «Нет ли у тебя чего-нибудь поесть?» – «Есть морковка, возьми, пожалуйста!» Понюхала Жучка морковку, покачала головой: «Нет, спасибо, я морковку не ем». И пошли они каждый своей дорогой».

Детям нравятся такие тексты, они и сами хотят придумать подобный рассказ или сказку. Воспитатель может разыграть сценки с этими игрушками. Для рассказывания игрушки объединяют по две (кукла и собачка, кошка и мышка, кукла и машина). Обычно рассказы составляются детьми во второй части занятия, после рассматривания или описания игрушек.

Значительное место занимают дидактические игры на описание. Усложняются их содержание и требования к речи. В игре «Магазин игрушек» ребенок-покупатель должен описать игрушку, опираясь на образец или план, а продавец – отгадать, какая это игрушка, и продать ее. Условием получения игрушки, кроме описания, может быть требование назвать отдел, полку, на которой она стоит. Продавец может не сразу понять, какую игрушку хотят купить, и предлагает описать ее понятнее.

Если в младшем дошкольном возрасте дети в основном учатся отгадывать загадки, то на этом возрастном этапе они сами составляют загадки на основе образца воспитателя. Как всегда, игрушки рассматриваются. Воспитатель начинает со своего образца: «Хитрая, рыжая, с длинной мордочкой и пушистым хвостом. Кто это?» По другим игрушкам или предметам составляют загадки дети. Несмотря на то, что составление загадок сложно, при соответствующем обучении описательной речи дети успешно с этим справляются: «С длинными ушками, коротким хвостом, любит морковку»; «С бородой, рогами, молоко дает». Оценивая описания игрушек, необходимо отмечать точность словаря, удачные сравнения, эмоциональность.

В старшем дошкольном возрасте игрушка занимает меньшее место, но к умениям описывать игрушку и строить повествование предъявляются более высокие требования. Описание должно быть полным, логичным, без пропуска существенных признаков, повторений, последовательным, точным по языку, с использованием образной речи. Дети должны составлять повествование по набору игрушек и по одной игрушке, определяя тему, развивая сюжет и соблюдая композицию.

Описательные умения дети приобретают, как и в среднем дошкольном возрасте, в процессе описания игрушек и составления загадок. Основное отличие – в усложнении заданий и большей самостоятельности их выполнения.

В подготовительной к школе группе дается более полное описание признаков (если это животное, говорят о его полезности, образе жизни, повадках). В описание вносится соревновательный момент («Кто лучше расскажет об игрушке»). На занятии «Наши любимые игрушки» (медвежонок, зайчик, телефон, неваляшка, самосвал) один ребенок описывает игрушку, не называя ее, а остальные отгадывают. Занятие можно закончить предложением так рассказать про любимую игрушку, которая находится дома, чтобы все поняли, какая она. В конце можно дать задание внимательно рассмотреть дома игрушку и на следующий день дополнить свое описание или подумать и рассказать, как с этой игрушкой можно играть.

Аналогичное задание – последовательно описать игрушку, не называя ее, дается в игре «Подарки». Организация занятия: в коробках приносят новые игрушки, это подарки для группы. Появление подарков обыгрывается (подарил Дед Мороз, почтальон принес в посылке). Предлагается познакомиться с тем, какие подарки находятся в коробках, но при этом надо выполнить два условия: хорошо описать игрушку и отгадать ее. Если эти условия будут выполнены, игрушка останется в группе (мотивационная установка). Затем вызывают 3 – 4 детей (по количеству игрушек). Они должны открыть коробки и, не вынимая игрушку, рассмотреть ее и подумать, в какой последовательности построить описание, закончив его оценочным суждением.

Ценность таких занятий состоит в подведении детей к составлению загадок. При составлении загадок образец почти не применяется, дети справляются с заданием самостоятельно. Полезно использовать схемы описания (о них упоминалось при характеристике приемов обучения рассказыванию).

Старшие дошкольники составляют рассказ по набору игрушек, которые либо предлагаются им, либо выбираются ребенком самостоятельно.

Приведем пример рассказывания по сюжетной игровой обстановке «В гостях у Кати». Воспитатель сопровождает свой рассказ разыгрыванием сценок: «Катя школьница. Она научилась хорошо читать. К ней в гости приходят ее младшие подружки. Вот однажды стук в дверь. Кто это? Это пришли Таня и Оля. Таня в синем платье с белым воротничком и манжетами. На ногах белые босоножки. Оля пришла в белых брючках и красной блузке. На ногах белые носочки и черные туфли. Обе подружки нарядные, веселые. Поздоровались и сели за стол. Катя стала им читать сказку про волка и семерых козлят. А потом они рассматривали картинки. Так и время прошло. Пора домой идти. Молодец Катя! Любят ее маленькие детишки». Далее дети сами проводят драматизации.

Изменив игровую обстановку, заменив книгу чайным сервизом, для предупреждения механического подражания, детям предлагают рассказать про Катю и ее друзей без образца, используя план: куда ушла мама? Чем занимались дети без мамы? Что она сказала, когда вернулась?

Подобные драматизации целесообразно проводить вне занятий, а наиболее удавшуюся показать малышам. Такая мотивация вызывает у детей желание справиться с заданием. Следует обсудить коллективно, что лучше показать, дополнить драматизацию новыми сценками, провести репетицию.

Наиболее сложно придумать рассказ по одной игрушке. Ребенок должен активизировать свой опыт, память, воображение. Трудность заключается в том, что определен только один персонаж, другие придумываются ребенком. Рассказчик должен наделить каждого персонажа соответствующими качествами, найти ему место в повествовании, придумать действия и весь сюжет, композиционно правильно оформить рассказ. К выбору приема обучения следует подходить с учетом темы, умений детей, их представлений о структуре рассказа. Образец является стимулятором детского творчества (а не подражания), поэтому лучше давать его после 1 – 2 детских рассказов.

Наиболее простой прием – образец в виде начала рассказа, когда воспитатель начинает, а дети продолжают рассказ.

В рассказе «Приключение кролика» можно дать план в виде общих вопросов: «Куда мог отправиться кролик? Кто были его друзья? Что с ним случилось? Чем закончилось их приключение?» Планом намечены основные вехи рассказа, дети наполняют его содержанием. Целесообразно использовать небольшие указания: «Что же могло случиться с кроликом и его друзьями? Может быть, они увидели в лесу волка и испугались или заблудились, а может быть, пришли в детский сад в гости».

В старшем возрасте продолжается работа над структурой высказывания. Описательные и повествовательные тексты анализируются с точки зрения их структуры, проводится работа с моделями (круг, разделенный на части; схемы), обсуждается возможное начало рассказа; речь детей обогащается словами-связками для соединения предложений. Речевую деятельность детей активизируют применение ситуации письменной речи, анализ детских высказываний (удачное развитие сюжета, интересные приключения, образная речь, выразительность, неудачные моменты), мотивация заданий (рассказать, чтобы понравилось всем, порадовать кого-то).

Интересные занятия с игрушками описаны в ряде методических пособий. Особо можно выделить игры-занятия, разработанные Э. П. Коротковой (СНОСКА: Короткова Э. П.

Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. – М., 1982). На них обучение описанию игрушек осуществляется одновременно с формированием грамматически правильной речи и обогащением словаря. Задания на описание постепенно усложняются, используются приемы мотивации речи, обогащается игровая деятельность детей.

§ 9. Рассказывание по картине

В основе рассказывания по картине лежит опосредованное восприятие окружающей жизни. Картина не только расширяет и углубляет детские представления об общественных и природных явлениях, но и воздействует на эмоции детей, вызывает интерес к рассказыванию, побуждает говорить даже молчаливых и застенчивых.

В методике развития речи обучение рассказыванию по картине (описание и повествование) разработано в достаточной степени детально. Здесь методика опирается на классическое наследие западной и русской педагогики, использованное позднее применительно к работе с детьми дошкольного возраста Е. И. Тихеевой, Е. А. Флериной, Л. А. Пеньевской, Е. И. Радиной, М. М. Кониной и другими. Все они подчеркивали большое значение картинки как для общего развития детей, так и для развития их речи.

Для методики обучения рассказыванию по картине существенное значение имеет понимание особенностей восприятия и понимания картин детьми. Эта проблема рассматривается в работах С. Л. Рубинштейна, Е. А. Флериной, А. А. Люблинской, В. С. Мухиной. В исследованиях отмечается, что уже в два года ребенок с удовольствием рассматривает картинки и называет их вслед за взрослым.

Е. А. Флерина считает, что у дошкольников восприятие картинки значительно опережает их изобразительные возможности (дети реагируют на содержание и изображение – цвет, форму, построение).

Она выделяет в детском восприятии следующие тенденции: тяготение ребенка к яркому красочному рисунку; желание видеть на картинке все существенные признаки предмета (неузнавание ракурсных построений и неудовлетворенность ими детей 3 – 6 лет); затруднения при восприятии светотеневого рисунка; затруднения малышей 3–5 лет при восприятии рисунка с ярко выраженной перспективной деформацией предмета; положительное отношение к ритмической простоте построения (композиции).

Развитие восприятия рисунка, по данным В. С. Мухиной, происходит по трем направлениям: изменяется отношение к рисунку как к отображению действительности; развивается умение правильно соотносить рисунок с действительностью, видеть именно то, что на нем изображено; совершенствуется интерпретация рисунка, т.е. понимание его содержания.

А. А. Люблинская считает, что восприятию картины ребенка надо учить, постепенно подводя его к пониманию того, что на ней изображено. Это требует узнавания отдельных предметов (люди, животные); выделения позы и места положения каждой фигуры в общем плане картины; установления связей между основными персонажами; выделения деталей (освещение, фон, выражения лиц людей).

С. Л. Рубинштейн, Г. Т. Овсепян, изучавшие вопросы восприятия картины, считают, что характер ответов детей по ее содержанию зависит от ряда факторов. Прежде всего – от содержания картины, близости и доступности ее сюжета, от опыта детей, от их умения рассматривать рисунок. Характер ответов зависит также от характера вопросов, определяющих умственную задачу. По одной и той же картине на вопрос «Что нарисовано?» дети перечисляют предметы и объекты; на вопрос «Что делают на этой картине?» – называют совершаемые действия. На предложение рассказать про то, что нарисовано, дают связное высказывание. Следовательно, если педагог злоупотребляет вопросом «Что это?»,

требующим перечисления предметов, то он невольно задерживает ребенка на самой низшей стадии восприятия.

В формировании умений описывать картины и составлять рассказы-повествования используются специально разработанные серии дидактических картин разных типов.

Предметные картины – на них изображены один или несколько предметов без какого-либо сюжетного взаимодействия между ними (мебель, одежда, посуда, животные; «Лошадь с жеребенком», «Корова с теленком» из серии «Домашние животные» – автор С. А. Веретенникова, художник А. Комаров).

Сюжетные картины, где предметы и персонажи находятся в сюжетном взаимодействии друг с другом.

М. М. Конина считала, что разные типы картин должны по-разному использоваться в связи с различными задачами обучения родному языку. Предметные картинки располагают к занятиям номенклатурного характера, связанным с перечислением и описанием качеств и особенностей изображенного предмета. Сюжетная картинка наталкивает ребенка на рассказ, связанный с интерпретацией действия.

Серия или набор картин, связанных единым сюжетным содержанием, например (рассказ в картинках) «Рассказы в картинках» Н. Радлова (М., Планета, 1992).

Используются и репродукции картин мастеров искусства:

- пейзажные картины: А. Саврасов «Грачи прилетели»; И. Левитан «Золотая осень», «Весна. Большая вода», «Март»; К. Юон «Мартовское солнце»; А. Куинджи «Березовая роща»; И. Шишкин «Утро в сосновом бору», «Сосновый лес», «Рубка леса»; В. Васнецов «Аленушка»; В. Поленов «Осень в Абрамцеве», «Золотая осень» и др.;
- натюрморт: К. Петров-Водкин «Черемуха в стакане», «Стакан и яблоневая ветка»; И. Машков «Рябинка», «Натюрморт с арбузом»; П. Кончаловский «Маки», «Сирень у окна».

При отборе картин для рассказывания к ним предъявляется ряд требований: содержание картины должно быть интересным, понятным, воспитывающим положительное отношение к окружающему; картина должна быть высокохудожественной; изображения персонажей, животных и других объектов должны быть реалистическими; условное формалистическое изображение не всегда воспринимается детьми; следует обращать внимание на доступность не только содержания, но и изображения. Не должно быть картин с чрезмерным нагромождением деталей, иначе дети отвлекаются от главного. Сильное сокращение и заслонение предметов вызывает их неузнаваемость. Следует избегать излишней штриховки, набросочности, незаконченности рисунка.

Одним из приемов, подготавливающих детей к рассказыванию по картине, являются рассматривание и беседа по ее содержанию.

Рассматривание картин, как считает Е. И. Тихеева, преследует тройную цель: упражнение в наблюдении, развитие мышления, воображения, логического суждения и развитие речи ребенка.

Дети не умеют рассматривать картины, не всегда могут устанавливать взаимосвязи между персонажами, иногда не понимают способы изображения объектов. Поэтому необходимо учить их смотреть и видеть предмет или сюжет на картине, развивать наблюдательность. В процессе рассматривания активизируется и уточняется словарь, развивается диалогическая речь: умение отвечать на вопросы, обосновывать свои ответы, самому задавать вопросы. Следовательно, цель беседы по картине – подвести детей к правильному восприятию и пониманию основного содержания картины и одновременно развитие диалогической речи.

Трудности восприятия и понимания детьми картины нередко предопределены типичными методическими ошибками воспитателя: отсутствием вводной беседы и трафаретностью, шаблонностью постановки вопросов.

Роль картинки для детей младшего возраста преимущественно заключается в закреплении и углублении детского опыта и лишь в небольшой мере в его расширении. Картинка для малышей должна приближаться, по словам Е. А. Флериной, к упрощенной реальности.

Рассматривание начинается с внесения картины и молчаливого ее созерцания. Но поскольку малыши не могут молча смотреть на картину, воспитатель поддерживает разговор, обращает их внимание на предмет или персонаж и постепенно развертывает беседу. Основной методический прием здесь – вопросы. Вопросом педагог сразу выделяет центральный образ (Кого вы видите на картине?), затем рассматриваются другие объекты, предметы, их качества. Так последовательно идет восприятие картины, выделяются яркие детали, активизируется словарь, развивается диалог. Вопросы должны быть понятными, направленными на установление связей между частями картины, на постепенное усложнение. Кроме вопросов, используются пояснения, игровые приемы (детям предлагается мысленно поставить себя на место ребенка, который нарисован, дать имя персонажу; игра «Кто больше увидит?»). Последовательность вопросов обеспечивает целостное восприятие картины, а игровые приемы поддерживают интерес к ней. Такое рассматривание картины приближается к разговору воспитателя с детьми.

Усложненный вид рассматривания – беседа по картине. Он отличается от предыдущего занятия большей целенаправленностью, систематичностью вопросов, последовательностью рассматривания и обязательным участием всех детей.

Здесь используются, кроме вопросов, обобщение педагога, подсказ нужного слова, повторение детьми отдельных слов и предложений. Беседа завершается обобщающим рассказыванием. В такой беседе преобладают хоровые ответы. Молчать и удерживать внимание к картине при индивидуальных ответах детям трудно. Речевые реакции их замедленны.

При рассматривании картин воспитатель учитывает интересы детей, их психологические особенности. Так, если картина динамична («Кошка с котятами»), лучше в первую очередь обратить внимание детей на динамику, действия персонажей (играющий котенок). Если картина яркая, красочная или на ней изображено то, что бросается в глаза, с этого и надо начинать рассматривание («Куры» – яркий петух). Заранее (до занятия) картину малышам показывать не рекомендуется, так как новизна восприятия потеряется, интерес к картине быстро пропадет. Самостоятельное восприятие у малышей развито недостаточно.

В среднем дошкольном возрасте для рассматривания рекомендуются более сложные предметные и сюжетные картины («Подарки маме в день 8 Марта», «Дорогие гости», «На реке», «В гости к бабушке») (СНОСКА: Из серии картин для детских садов. Авторы-методисты Л. А. Пеньевская и Е. И. Радина). Одни из них даются только для рассматривания, другие – для рассматривания и последующего рассказывания.

Беседы по картинам усложняются, дети учатся видеть не только главное, но и детали. В картине «Собака со щенятами», например, обращается внимание не только на собаку и ее щенят, но и на воробьев, их действия. Во время рассматривания можно предложить описать один из объектов, привлечь детский опыт. Так, в беседе по картине «На реке» надо дать возможность полюбоваться рекой, голубым небом, пароходом, который везет много пассажиров, после чего перейти к рассматриванию находящихся на берегу, спросить, катался ли кто-нибудь на лодке, плавал на пароходе. В заключение можно прочитать рассказ на эту тему.

В старшем дошкольном возрасте в беседе по картинам особое внимание обращают на более детальное рассматривание в силу большей сложности содержания. Картина может рассматриваться по частям. Вначале – главное, затем детали, которые дети должны заметить сами. Для последующих описаний следует обратить внимание на интерьер, фон, пейзаж. Е. И. Тихеева советовала стремиться к тому, чтобы рассматривание картин способствовало развитию эстетических чувств. Важно также, чтобы ребенок образными словами выразил

свое личное отношение к воспринимаемому пейзажу, реке, лесу. В связи с этим можно подобрать с детьми эпитеты, сравнения.

Э. П. Короткова рекомендует использовать вопросы, развивающие воображение и творчество.

Так, при рассматривании картины «Осенний день», говоря о двух мальчиках, идущих в школу, можно спросить: «Как вы думаете, о чем они могут разговаривать?» По картине «Зимние развлечения» для активизации воображения можно задать такой вопрос: «Если подойти поближе к месту, где веселится детвора, что можно услышать?» События, о которых говорят дети, будут связаны со звуковыми впечатлениями: слышно, как на морозе хрустит снег; слышен смех детей, веселые крики. Дети потом включают эти факты в свои рассказы.

Повысит детскую активность предложение самим задавать вопросы. Так в учебную деятельность детей вводится элемент самостоятельного поиска. Эти вопросы учитываются при дальнейшем рассматривании. Например, на занятии по картине «Ежи» загадывается загадка про ежа. Детям напоминают, что они уже много знают про ежей (чем питаются, как свертываются клубочком, как сердито фыркают). Затем предлагается подумать, что бы им хотелось еще узнать про ежей, и задать вопрос. У детей может появиться желание узнать, как ежи делают норки, какими ежата родятся и быстро ли растут. Далее они рассматривают картину, которая помогает получить ответ на эти вопросы. Своими пояснениями воспитатель уточняет представления детей. В конце беседы правомерно спросить: «Что нового вы узнали из беседы?» (Пример Э. П. Коротковой.)

Для активизации речи и мышления использовались такие приемы, как задание детям подумать («О чем вы еще хотели бы узнать?»), указание, в какой форме его выполнить («Задайте вопросы»), подведение детей к обобщению («Что нового вы узнали?»).

Развитию творчества способствует прием придумывания детьми названия картины, обсуждения его, выбора наиболее удачного, сравнения с настоящим названием.

Следовательно, рассматривание картин подготавливает детей к составлению описаний и рассказов-повествований. От уровня содержательности рассматривания картины зависит эффективность последующего обучения детей связным высказываниям. Если содержание картины не вызывает затруднений, на одном занятии можно одновременно решать две задачи – рассматривания картины и рассказывания по ней.

В методике развития речи выделяется несколько видов рассказов детей по картине.

Описание предметных картин – это связное последовательное описание изображенных на картине предметов или животных, их качеств, свойств, действий, образа жизни.

Описание сюжетной картины – это описание изображенной на картине ситуации, не выходящей за пределы содержания картины. Чаще всего это высказывание типа контаминации (дается и описание, и сюжет).

Рассказ по последовательной сюжетной серии картин.

По существу ребенок рассказывает о содержании каждой сюжетной картинки из серии, связывая их в один рассказ. Дети учатся рассказывать в определенной последовательности, логически связывая одно событие с другим, овладевают структурой повествования, в котором есть начало, середина, конец.

Повествовательный рассказ по сюжетной картине (условное название), по определению К. Д. Ушинского, «рассказ, последовательный во времени». Ребенок придумывает начало и конец к изображенному на картине эпизоду. От него требуется не только осмыслить содержание картины и передать его в слове, но и с помощью воображения создать предшествующие и последующие события.

Описание пейзажной картины и натюрморта, навеянное настроением, часто включает элементы повествования. Вот пример описания картины И. Левитана «Весна. Большая вода»

ребенком 6,5 лет: «Растаял снег, и затопило все кругом. Деревья стоят в воде, а на горке домики. Их не затопило. В домиках живут рыбаки, они ловят рыбу».

В обучении детей рассказыванию по картине выделяют несколько этапов.

В младшем дошкольном возрасте осуществляется подготовительный этап, который ставит своей целью обогатить словарь, активизировать речь детей, научить их рассматривать картины и отвечать на вопросы по их содержанию.

В среднем дошкольном возрасте детей учат рассматривать и описывать предметные и сюжетные картины сначала по вопросам воспитателя, а затем по его образцу.

В старшем дошкольном возрасте возрастает мыслительная и речевая активность детей. Дети самостоятельно или с небольшой помощью воспитателя описывают предметные и сюжетные картины, составляют сюжетные рассказы по серии картин, придумывают начало и конец сюжету картины.

К рассказыванию по картине дети младшего возраста подводятся постепенно, через другие занятия, на которых учатся воспринимать содержание картинки, правильно называть изображенные на ней предметы и объекты, их качества, свойства, действия, отвечать на вопросы и с их помощью составлять описание. Этой цели служат дидактические игры с предметными картинками: малыши должны подобрать пару к указанной картинке, назвать предмет, сказать, какой он, что с ним делают.

«Игра в прятки» – картинки прячут (расставляют по разным легко доступным местам), дети находят их, приносят и называют.

В работе с малышами используются предметные и сюжетные картины, близкие опыту детей, вызывающие эмоциональный отклик: «Кошка с котятами», «Собака со щенятами», «Корова с теленком», «Наша Таня». Основной вид занятия по картине в младшей группе – беседа. Перед показом картины выясняют опыт детей, вызывают интерес к ней. В беседе можно выделить такие части: рассматривание картины (о методике его проведения см. выше) и рассказ воспитателя о ней.

У детей постепенно формируют умение связно, последовательно рассказывать о содержании картины с помощью вопросов воспитателя, его дополнений, вместе с ним по логической схеме: «Кошка Мурка лежит на... (коврике). У нее маленькие... (котята). Один… (котенок)» и т.д. В процессе такого рассказывания активизируется словарь детей (котята, лакать, мурлыкать, корзинка с клубками). Занятие заканчивается небольшим обобщающим рассказом воспитателя, который объединяет детские высказывания. Можно прочитать какой-либо авторский рассказ. Так, картине «Куры» по содержанию соответствует рассказ К. Д. Ушинского «Петушок с семьей». Потешки, загадки, короткие стихи могут быть использованы в самом начале, в ходе беседы, при ее завершении.

Важно мотивировать речевую деятельность: показать картину и рассказать о ней новенькой девочке, кукле, своей любимой игрушке, маме. Можно предложить еще раз внимательно посмотреть на картину, запомнить ее и дома сделать рисунок. В свободное время надо рассмотреть рисунок и предложить ребенку рассказать о нем. В конце четвертого года жизни становится возможным переходить к самостоятельным высказываниям детей. Как правило, они почти полностью воспроизводят образец рассказа воспитателя с небольшими отступлениями.

Средний дошкольный возраст характеризуется становлением монологической речи. На этом этапе продолжается обучение описанию предметных и сюжетных картин. Процесс обучения и здесь идет последовательно. Рассматриваются и описываются предметные картинки, проводится сравнение изображенных на картине предметов и животных, взрослых животных и их детенышей (корова и лошадь, корова и теленок, свинья и поросенок).

Примеры сравнений, сделанных детьми: «У свиньи хвост большой, как веревка, закорючкой, а у поросеночка хвостик маленький, закорючечкой, как тонюсенькая веревочка». «У свиньи на носу пятачок большой, а у поросеночка маленький пятачочек».

Проводятся беседы по сюжетным картинам, заканчивающиеся обобщением, которое делает воспитатель или дети. Постепенно дети подводятся к связному последовательному описанию сюжетной картины, в основе которого первоначально лежит подражание речевому образцу.

Для рассказывания даются картины, которые рассматривались в младшей группе, и новые, более сложные по содержанию («Медвежата», «В гости к бабушке»).

Структура занятий проста. Вначале дети молча рассматривают картину, затем проводится беседа, уточняющая основное содержание и детали. Далее дается образец и предлагается рассказать о содержании картины. Необходимость образца объясняется недостаточным развитием связной речи, бедностью словаря, неумением последовательно излагать события, поскольку еще нет четкого представления о структуре повествования. Образец учит последовательности изложения событий, правильному построению предложений и соединению их друг с другом, отбору необходимой лексики. Образец должен быть достаточно коротким, преподноситься живо, эмоционально.

Вначале дети воспроизводят образец, а позднее рассказывают самостоятельно, внося в рассказ свое творчество.

Приведем пример образца рассказа по картине «Кошка с котятами». «У одной маленькой девочки была кошка Мурка с котятами. Однажды девочка забыла убрать корзинку с клубками пряжи. Пришла Мурка с котятами и улеглась на коврике. Один из котят, белый с черными пятнышками, тоже лег возле своей мамы-кошки и уснул. Серенький котеночек проголодался и стал жадно лакать молоко. А рыженький котенок-шалунишка прыгнул на скамеечку, увидел корзинку с клубками, толкнул ее лапкой и уронил. Покатились клубочки из корзины. Увидел котенок, как катится синий клубок, и стал с ним играть».

Для начала можно предложить одному ребенку описать понравившегося ему котенка, другому ребенку – описать кошку, а затем рассказать про всю картину.

В порядке усложнения по картине «Собака со щенятами» можно дать образец описания одного щенка, а другого пусть дети описывают самостоятельно по аналогии. Педагог помогает пояснениями, которые касаются последовательности описания, словаря, связи предложений. По этой же картине дается план описания всей картины, а речевой образец предлагается в конце занятия.

Следующий этап работы – рассказывание по серии сюжетных картин (не более трех) – возможен при наличии у детей умения описывать картины. Рассматривается и описывается каждая картина из серии, затем высказывания детей объединяются в один сюжет воспитателем или детьми. Причем уже в процессе рассматривания выделяются начало, середина, конец развивающегося во времени сюжета. Для этой цели наиболее подходит серия «Как Миша потерял варежку» (СНОСКА: См. приложение к кн.: Развитие речи детей дошкольного возраста/ Под ред. Ф. А. Сохина. – М., 1984).

В старшем дошкольном возрасте задачи обучения монологической речи на занятиях с картинами усложняются. Дети должны не только понимать содержание картины, но и связно, последовательно описывать всех персонажей, их взаимоотношения, обстановку, используя разнообразные языковые средства, более сложные грамматические конструкции. Основное требование - большая самостоятельность в рассказах по картинам.

В старшей группе рекомендуются такие картины, как «Шар улетел», «Новенькая», «У пристани», «Лошадь с жеребенком», «Ежи», «Белки» и др. Детей обучают следующим типам высказываний:

- описанию и сравнению предметных картин;
- описанию сюжетных картин;

· повествованию по серии сюжетных картин.

Занятие начинается с рассматривания или повторного просмотра картин, уточняющего основные моменты сюжета. В зависимости от умений детей, уровня владения ими описанием или повествованием педагог использует разные методические приемы: вопросы, план, речевой образец, коллективное рассказывание, обсуждение последовательности повествования, творческие задания.

Основным приемом обучения по-прежнему остается образец. По мере овладения детьми речевыми умениями роль образца меняется. Образец дается уже не для воспроизведения, а для развития собственного творчества. В какой-то мере подражание остается – дети заимствуют схему построения текста, средства связи, языковые особенности. В связи с этим возможны варианты применения образца: он касается одного эпизода картины или отдельных персонажей; образец дается по одной из двух предлагаемых для рассказывания картин; предлагается в виде начала (дети продолжают и заканчивают его); может даваться после нескольких детских рассказов, если они однообразны; может вообще не использоваться или заменяться литературным текстом. В последнем случае необходимы другие приемы руководства детьми.

Например, план в виде вопросов и указаний. Так, по картине «Зимние развлечения» (автор О. И. Соловьева) детям предлагается рассказать сначала о том, как дети лепят снежную бабу, затем о тех, кто заботится о птицах, далее как катаются с горки и, наконец, что делают другие дети.

В старшей группе продолжается обучение построению рассказа по серии сюжетных картин. Такой вид рассказывания способствует развитию умения выстраивать сюжетную линию высказывания, формирует представления о его композиции, активизирует поиск образных средств выражения и способов внутритекстовой связи.

Разработаны различные варианты предъявления картин для составления коллективного рассказа по сюжетной серии (СНОСКА: Смирнова Е. А., Ушакова О. С. Использование серий сюжетных картин в развитии связной речи старших дошкольников//Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду. – М., 1987): на доске выставляют набор картинок с заведомо нарушенной последовательностью. Дети находят ошибку, исправляют ее, придумывают название рассказа и содержание по всем картинкам; вся серия картинок находится на доске, первая картинка открыта, другие закрыты. После описания первой открывают по порядку следующую, каждая картинка описывается. В конце дети дают название серии, отбирают самое удачное. Такой вариант развивает воображение, умение предвидеть развитие сюжета; дети размещают в нужной последовательности не правильно расположенные картинки, затем составляют рассказ по целой серии. Они договариваются между собой, кто в какой последовательности будет рассказывать (закрепляется представление о композиции рассказа).

Методику предъявления картин можно варьировать и дальше. Каждый вариант решает ряд задач: формирования представлений о композиции, развития умений описывать сюжет, предвидеть его развитие, придумывать начало и середину, когда известен конец, и др.

Рассказы по серии сюжетных картин подготавливают детей к творческому рассказыванию по картине, к придумыванию начала и конца к изображенному эпизоду.

В подготовительной к школе группе дети должны уметь самостоятельно составлять описания и повествования по картинам, с правильной передачей содержания, с соблюдением соответствующей структуры, с использованием образной речи.

Для обучения используются все типы картин и все виды детских рассказов. Особое внимание уделяется самостоятельности и творчеству. В качестве речевого образца часто используется художественное произведение: короткие рассказы Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, Е. Чарушина, В. Бианки.

В этой группе продолжается обучение рассказыванию по серии картин, проводится рассказывание по многоэпизодным картинам («Зимние развлечения», «Летом в парке», «Улица города»). Рассматривание картин осуществляется по частям, используются творческие задания, детям предлагают самим задавать вопросы; словарь активизируется, обогащается образными выражениями (эпитеты, сравнения, метафоры).

Воспитатель может начать рассказ об одном из эпизодов, дети продолжат. Можно использовать указания, кому начинать, о чем рассказать сначала, в какой последовательности развивать сюжет. После таких пояснений и указаний дети принимают участие в коллективном рассказывании.

Э. П. Короткова рекомендует организовывать составление рассказов и придумывание сказок по юмористическим картинкам. Она советует так проводить рассматривание, чтобы было обеспечено содержание для рассказов. Начало беседы должно быть не традиционным, а несколько необычным («Почему на картину весело смотреть?» или «Чем вас развеселила картина?»).

Для придумывания творческого рассказа-повествования (последовательного во времени) берется знакомая детям картина («Шар улетел», «Новенькая», «Подарки маме к 8 Марта»), уточняется ее содержание, составляется описание. Затем детям предлагают придумать, что могло быть до того, например, как девочка Таня пришла в детский сад (по картине «Новенькая»).

Пока дети не овладеют умением придумывать начало и конец к картине, можно подсказывать завязку для развития сюжетной линии («Может быть, Таня часто видела, как дети играют на участке детского сада, как им весело, и ей тоже захотелось быть с ними. А может быть, однажды пришла мама с работы и сказала: «Завтра, Танюша, пойдешь в детский сад». Таня обрадовалась или огорчилась? Как она собиралась?»).

Сразу после этого можно придумать и концовку. Воспитатель или дети обобщают детские рассказы в одно повествование. Возможно составление коллективного рассказа. Задача воспитателя – давать четкие указания. Задание рассказать про то, что нарисовано, ведет к описанию сюжета, задание придумать начало и конец к сюжету обязывает ребенка сочинить что-то новое.

Для поддержания интереса детей к описанию картин М. М. Конина советовала использовать составление и отгадывание загадок.

Особый интерес представляют занятия с использованием репродукций пейзажных картин и натюрмортов кисти мастеров искусства. Методику их рассматривания и описания разработала Н. М. Зубарева (СНОСКА: Зубарева Н. М. Дети и изобразительное искусство. – М., 1968). Остановимся кратко на особенностях этой методики.

Воспринимая пейзаж или натюрморт, дети должны увидеть красоту изображенного, найти слова для передачи прекрасного, эмоционально откликнуться, взволноваться тем, чем взволнован художник, осознать свое отношение к воспринимаемому.

Рекомендуются картины И. Левитана «Золотая осень»; «Березовая роща» И. Левитана и «Березовая роща» А. Куинджи; «Утро в сосновом бору» И. Шишкина и др.

Рассматривание пейзажных картин необходимо сочетать с наблюдениями природы (осенний и зимний лес, небо, оттенки цветов зелени при различном солнечном освещении и т.д.) и с восприятием поэтических произведений, описывающих природу. Запас непосредственных наблюдений над явлениями природы помогает детям воспринимать произведения искусства и испытывать эстетическое наслаждение.

Н. М. Зубарева рекомендует оригинальные приемы рассматривания пейзажных картин. Повышает эмоциональное восприятие картины рассматривание ее в сопровождении музыки («Золотая осень» И. Левитана и «Октябрь» П. И. Чайковского). Сама форма занятия вызывает у детей радость, удовлетворение.

Одновременное рассматривание двух картин разных художников на одну и ту же тему («Березовая роща» И. Левитана и А. Куинджи) помогает детям увидеть различные композиционные приемы, которыми пользуются художники для выражения своего замысла. Предложение мысленно войти в картину, осмотреться вокруг, прислушаться стимулирует творчество и дает полноту ощущения образа. Далее организуется описание картин детьми.

Аналогичная работа проводится по рассматриванию и описанию натюрморта. Эстетическому восприятию его способствует рассматривание посуды, цветов, овощей, фруктов, знакомство с их цветом, формой, фактурой, запахом и составление из них «живых натюрмортов» на столе. Так дети подводятся к описанию натюрморта («Цветы» Д. Налбандяна, «Сирень» И. Левитана).

§ 10. Рассказывание из опыта

Рассказы о впечатлениях из опыта опираются в основном на материал, воспринятый, осмысленный ребенком и сохраненный его памятью. В основе их лежит работа памяти и воссоздающего воображения. Это рассказы о тех событиях, свидетелями или участниками которых были сами дети.

Рассказы из опыта обычно живы, искренни и эмоциональны, но недостаточно связны и последовательны. Жизненные впечатления детей сложны и многообразны, и поэтому часто ребенок, говоря о происшедшим с ним событии, воспроизводит его довольно специфично. Как отмечала Л. А. Пеньевская, ребенок может начать свой рассказ не с того, что было раньше, а с того, что психологически сильнее на него подействовало. Структура рассказа часто определяется эмоциональными мотивами. Например, рассказы о новогодней елке начинаются с описания появления Деда Мороза или сюрпризного момента.

Рассказывание из опыта отличается тем, что ребенок хорошо знает то, о чем он говорит. Сложность, однако, в том, что в процессе рассказывания у детей возникают новые ассоциативные связи, один образ вызывает другой. Это обстоятельство нарушает логику и последовательность изложения, мешает связному рассказыванию. Возрастают ситуативные элементы в речи.

Рассказы из опыта имеют большое значение для развития мыслительных и речевых способностей ребенка, для проявления его индивидуальности. Дети учатся использовать свой жизненный опыт и выражать свои наблюдения, впечатления и переживания в связном повествовании. У них формируется умение понятно, четко, связно, последовательно излагать свои мысли без опоры на наглядный материал.

Умение рассказывать о впечатлениях из опыта приобретается в значительной степени в практике повседневного общения ребенка с окружающими, но главным образом в процессе обучения, т.е. на занятиях. Основой для этого вида рассказывания служит содержательная, интересная повседневная жизнь детей: наблюдения, экскурсии, прогулки, праздники, игры, интересные события.

Обучение рассказыванию из опыта программа рекомендует начинать со старшей группы. Но мы считаем целесообразным начинать такое обучение гораздо раньше. Уже на четвертом году жизни детей можно учить развернутому изложению мыслей в форме коротких сообщений с помощью вопросов воспитателя. В средней группе детей учат рассказывать по вопросам и образцу воспитателя, а в старших группах – самостоятельно рассказывать о том, что они видели и что с ними происходило.

Тематику рассказов намечают на основе того, какими интересами живут дети в детском саду и дома, какие события произошли в их жизни. Воспитателю надо беседовать с родителями, чтобы из разговоров с ними узнавать новое, интересное о жизни детей дома. Можно посоветовать родителям, чтобы обогатить детские впечатления, сводить ребенка на речку посмотреть ледостав, в зоопарк, а предварительно почитать на данную тему книгу.

Можно рекомендовать следующие темы:

1. для средней группы – как провели праздник новогодней елки; о родном доме, о своей кошке или собаке; как работали на огороде; как меняли рыбкам воду в аквариуме; что видели на кухне;

2. для старшей и подготовительной к школе групп – о том, как провели праздник; что видели во время экскурсий в библиотеку, в школу; про то, как отдыхали летом; наш огород; как шьют одежду; мой лучший друг (подруга); как мы заботимся о малышах, о маме.

В методических пособиях приводится много интересных тем, но воспитатель не может взять любую из них на выбор и предложить детям для рассказывания. Он должен быть уверен, что у детей имеется запас знаний и представлений по данной теме. Нельзя предлагать такую тему, по которой у них нет никаких знаний и впечатлений. Тема должна быть конкретной и сообщаться так, чтобы детям было ясно, о чем надо рассказывать. Но одни темы ориентируют на конкретный случай («Как мы лепили снежную бабу»), а другие предлагают ребенку самому отобрать факты и рассказать о них («Наши зимние забавы» и др.). М. М. Конина предлагала в старших группах практиковать рассказы на отвлеченные темы («Расскажи о веселом случае»). Интересны воспоминания о смешном. Если у малышей чувство комического развито плохо, то шестилетние понимают комизм положения, умеют пошутить сами («Дуня – это дует что ли?») и способны вспомнить какой-то смешной случай и рассказать о нем.

Рассказы из опыта можно разделить на два вида: рассказы, отражающие коллективный опыт детей (о событиях, в которых принимали участие все дети (экскурсия на почту); рассказы, отражающие индивидуальный опыт детей («Расскажи, как ты провел выходной день»; «Расскажи о своем доме»).

Первый вид рассказывания для педагога психологически проще, так как он сам был участником событий, о которых будут говорить дети, и у него больше возможностей помочь им. Второй вид рассказывания психологически сложнее – никто не наблюдал того, о чем будет рассказывать ребенок. Руководить рассказыванием в этом случае труднее, и дети нуждаются в помощи взрослого.

Методика обучения рассказыванию из опыта была разработана Е. И. Тихеевой, Л. А. Пеньевской, Э. П. Коротковой.

Вид рассказывания, как правило, определяет и прием обучения. Наиболее эффективны и широко используются вспомогательные вопросы, образец рассказа воспитателя, план рассказа, которые имеют в этом виде речевой деятельности детей свою специфику. В качестве дополнительных можно назвать такие приемы, как указания, анализ и оценка детских рассказов, подсказ нужного слова, совместный рассказ воспитателя и ребенка и др.

Успешность выполнения речевого задания зависит от активизации детской памяти. С этой целью используются вспомогательные вопросы. Задача их – научить ребенка последовательно и полно, в понятной для слушателей форме воспроизводить свой личный опыт, рассказывать о впечатлениях и переживаниях, направлять свое внимание на суть передаваемых событий. Вопросы должны быть понятными детям и давать возможность для составления связного последовательного рассказа. Наиболее широко вопросы используются в рассказах, отражающих коллективный опыт. В рассказывании на темы из личного опыта они тоже уместны, но задаются в более общем виде, поскольку воспитатель не знает, о чем будет говорить ребенок.

Так, говоря об отдыхе всех детей на даче, можно спросить их о купании в речке; о том, как они загорали, как ходили в лес за грибами. Вопросы задаются очень конкретные («А помните, как Миша чуть не заблудился в лесу?»).

Говоря с детьми об их индивидуальном опыте, педагог не знает подробностей, потому и вопросы имеют общий характер («Где ты отдыхал летом? С кем? Что интересного было?»).

Вопрос задается в естественно-разговорной форме. Воспитатель выказывает свою заинтересованность к предмету рассказа, желание узнать о нем поподробнее. Вопросы неконкретные, равнодушные («Что ты еще можешь рассказать о жизни в деревне?») не активизируют детскую память и мышление, не затрагивают эмоции ребенка. Вспомогательные вопросы в процессе самого рассказывания мешают ребенку довести рассказ до конца и вовлекают иногда в беседу других детей. Поэтому использовать их следует очень осторожно.

Другим приемом обучения является образец рассказа воспитателя. Ценность рассказа-образца (СНОСКА: Пеньевская Л. А. Рассказывание как средство обучения связной речи//Известия АПН РСФСР. - 1948. - №16) в том, что он показывает пример замысла, повышает интерес к рассказыванию и направляет мысли ребенка на конкретные факты из его жизненного опыта, которые могут стать основой для самостоятельного рассказа и способствовать развитию замысла. Образец помогает ребенку научиться строить рассказ. Язык образца, последовательность изложения оказывают влияние на стилистику детских рассказов. Отсюда вытекают и требования, предъявляемые к образцу рассказа воспитателя о впечатлениях из его личного опыта.

В основу рассказа воспитателя должен быть положен какой-либо случай (или событие), представляющий интерес для детей и близкий их жизненному опыту.

Рассказ должен отличаться четкой последовательностью изложения. Вначале дается завязка, заинтересовывающая детей, затем следует нарастание действия. После момента наибольшего напряжения быстрая и ясная развязка.

Язык рассказа должен быть приближен к разговорной речи, а сам рассказ – быть понятным и кратким, образным, без длинных фраз. Образность и живость языка воспитателя влияют на выразительность детской речи.

Образец должен вести к развитию самостоятельной мысли, а не к механическому повторению. Рассказ воспитателя о случае из его жизни является одним из простых и ценных видов применения образца в рассказывании из опыта. Он повышает интерес детей к этой деятельности и помогает им приобрести целый ряд практических умений. Такой рассказ эмоционально воспринимается детьми, потому что связан с близким и авторитетным для них человеком. Еще Е. И. Тихеева считала, что личные переживания в таких рассказах, наблюдения рассказчика играют огромную роль. Рассказы мамы или любимой воспитательницы о временах и событиях, когда дети были маленькими, они особенно любят.

Приведем пример использования образца на занятии по обучению рассказыванию из опыта на тему «Новогодняя елка». Вначале воспитательница спросила у детей, была ли у них елка, где ее взяли, чем она была украшена, как играли вокруг елки. Затем дала образец рассказа.

«Когда я была маленькой, я жила недалеко от лесного питомника, где выращивают елки. Под Новый год мы вместе с папой пошли в питомник, чтобы выбрать самую красивую елку. Папа взял с собой топор и срубил на полянке густую елочку. Я помогла папе привезти ее на санках домой. Когда мы привезли елочку, я увидела, что между иголками на ней маленькие шишки. Игрушек у меня не было. Мы вместе с бабушкой сделали много разных игрушек: домик, мельницу, зайку, белочку и Деда Мороза и украсили ими нашу елочку. Еще мы навесили на елочку яблоки, звезды, свечи. А потом пришли мои подружки, и мы все вместе играли, пели, танцевали вокруг елки».

Своим образцом воспитатель привлек внимание детей к событию своего детства, и оказал последовательность изложения, вызвал интерес к теме и предложил каждому рассказать о своей елке. Образец помог направить мысли детей на отбор соответствующего содержания, овладеть формой рассказа по определенному плану.

Пример рассказа ребенка: «Мама мне купила елку на базаре, а папа купил разноцветные лампочки. Вечером мы все вместе ее украшали. Я повесила зайчика с капустой, много

шариков стеклянных, бусы, дождик. Под елкой я поставила Деда Мороза и Снегурочку. На ветке повесила снегиря, на самой верхушке золотую звезду».

Другим приемом обучения детей является рассказывание по плану, заданному в виде вопросов или указаний. План способствует большей сосредоточенности на предмете рассказа, развитию последовательности в изложении событий. Воспитатель сам намечает вехи на пути детского рассказа. Указания несколько освобождают внимание ребенка от заботы о последовательности изложения и положительно влияют на умение рассказывать подробно, точно и выразительно. Приведем пример плана в виде вопросов: «Расскажите, как вы провели праздник. Куда ходили? С кем? Что видели интересного? Что вам особенно понравилось?» А вот план в форме указаний: «Расскажите, как мы вырастили цыплят. Сначала расскажите, как у нас появились цыплята, какие они были. Потом – как мы за ними ухаживали. Закончите рассказ тем, какие стали цыплята, когда выросли».

В младшем дошкольном возрасте настоящего рассказывания по воспоминаниям еще нет. Это первоначальная ступень обучения. Высказывания детей несовершенны, для них характерна ситуативность, их трудно понять слушателю. Дети дополняют свои сообщения движениями и жестами. Занятие проходит как полуразговор, полубеседа на близкую детям тему: о любимых игрушках и животных; о том, с кем ребенок живет дома (о маме, бабушке, сестре, папе или брате); о том, как прошел выходной день.

Разговор-беседу связывают с наглядным материалом. Воспитатель предлагает рассмотреть игрушки в игровом уголке. Затем – рассказать, какие игрушки есть у детей дома, как они играют. Обобщает высказывания детей: «Миша нам рассказал, что у него есть машина-грузовик. Грузовик у него большой зеленый. Миша катает в нем зайку». Такие занятия можно заканчивать внесением наглядного материала (к детям приходит новая кукла, мишка или персонаж кукольного театра) или чтением потешки, стихотворения. Рассказывание о семье, о том, с кем ребенок живет дома, можно проводить в вопросно-ответной форме: «У тебя есть брат или сестра? Какой он (она) – большой или маленький? Как его (ее) зовут? Как ты с ним (с ней) играешь? Как он (она) заботится о тебе? Ты его (ее) любишь?» В итоге педагог обобщает: «Катя нам рассказала, что у нее есть брат. Его зовут Игорь. Он учится в школе. Игорь заботится о Кате, гуляет с ней, катает на санках. Катя его очень любит». Такое занятие тоже заканчивается эмоционально: чтением стихов, пением, слушанием музыки.

Беседовать следует до тех пор, пока у детей сохраняется интерес. Обычно многие хотят сказать хоть несколько слов о своих братьях или сестрах и перебивают друг друга. Необходимо учить детей слушать других и дополнительными вопросами уточнять детские высказывания. По достижении четырех лет ребенок уже может повторить обобщающий рассказ воспитателя.

В среднем дошкольном возрасте обучение начинается с рассказывания по вопросам и заканчивается обобщением педагога или детей. Ребенок рассказывает о том, как помогает маме, что он видел на улице, как провел праздник, какой подарок подарил маме.

Самостоятельное повествование рекомендуется начинать с рассказов, отражающих коллективный опыт: как работали на огороде, что видели на кухне. Вначале используется образец в виде начала рассказа. Воспитатель начинает изложение событий, а дети продолжают. Педагог помогает вопросами, напоминаниями, предложением вспомнить какой-то факт и рассказать о нем: как поливали грядки, что выросло на огороде, как собирали урожай, облегчая детям последовательность рассказывания. В таком повествовании принимают участие многие дети, дополняя друг друга. В итоге получается полный текст, в котором есть начало, середина и конец.

При условии систематического обучения умениям, необходимым для описания и повествования, детям становится посильным рассказывание из индивидуального опыта («Где работают моя мама, мой папа»). Воспитатель помогает вопросами до начала рассказывания и по ходу его по мере надобности. Большую помощь оказывает образец в форме обобщения

разрозненных ответов детей. Позднее становится возможным использовать образец перед рассказыванием. Он помогает ребёнку вспомнить случай из его жизни и построить высказывание по аналогии.

Следует учитывать, что детские высказывания часто бывают невыразительными, изобилуют паузами, так как все внимание ребенка направлено на содержание. Не следует спешить подсказывать, чтобы не увести детей в сторону от рассказа.

Старшие дошкольники свой рассказ облекают в форму связного, последовательного, понятного для слушателей повествования, но обучающая роль педагога велика и в этих возрастных группах.

Усилия воспитателя направлены на развитие у детей памяти и воссоздающего воображения, на формирование умения выстраивать логику повествования, самостоятельно отбирать материал из жизненных впечатлений, находить нужные слова и выражения. С этой целью применяются образец рассказа и план.

В начале учебного года в старшей группе можно использовать разработанный Э. П. Коротковой прием подачи образца с последующим его анализом.

Тема рассказывания из опыта – «Моя любимая игрушка». В предварительной беседе детям предлагают вспомнить об их игрушках, назвать и описать их, а затем ставится задача интересно рассказать о любимой игрушке. Детские рассказы предваряет образец.

«Когда я была маленькой, моей любимой игрушкой был заводной цыпленок. Он был желтенький, с круглыми черными глазами и острым клювом. Цыпленок был маленький – умещался на моей ладошке. Когда его заводили, он начинал быстро-быстро клевать: тук-тук, тук-тук. И перебегать с места на место. Я подзывала цыпленка: цып-цып-цып! И сыпала зерна. Мне было весело!»

Затем педагог анализирует образец, объясняет, что рассказ состоит из двух частей: вначале подробно говорится об игрушке, как она выглядела, чем была интересна, в конце – об игре с любимой игрушкой. В заключение даются конкретные указания детям: «Когда будете рассказывать, постарайтесь сначала подробно сказать все об игрушке, а потом – как вы с ней играете». Этот прием помогает детям овладеть формой изложения.

В дальнейшем образец используется как побудитель детского творчества. Методика применения его в связи с этим изменяется. Его можно предлагать детям после 2 – 3 рассказов или в конце занятия. Постепенно от образца можно перейти к рассказыванию по плану и по указаниям педагога.

В старших группах расширяется программа ознакомления с окружающим миром, появляются новые темы, связанные с общественными событиями, с трудом взрослых, с трудом самих детей («Что мы видели в библиотеке», «Что мы узнали о работе почтальона», «Как повар готовит обед»). В связи с тем, что у детей формируется осознание особенностей языка и результатов собственной речевой деятельности, особое значение приобретает анализ детских рассказов и их оценка (выбор материала, последовательность изложения, язык, выразительность). К анализу привлекаются дети («Понравился ли вам рассказ? Что запомнилось в нем?» и т. п.). Оценка педагога должна быть доброжелательной, конкретной, без общих фраз.

С детьми седьмого года жизни можно организовать рассказывание из опыта на морально-этические темы («Рассказ о моем друге», «Как мы заботимся о малышах», «За что я люблю свою маму»). Такие занятия способствуют воспитанию чуткого отношения к близким людям, доброты, заботливости, внимания к окружающим.

Эффективен прием коллективного рассказывания, когда дети объединяются для выполнения общего задания. Воспитатель составляет план, выделяет микротемы и распределяет их между детьми для рассказа о школе (школьное здание, класс, учителя и ученики, школьный урок, перемена). Каждый ребенок обдумывает свою часть рассказа.

Педагог начинает, а дети друг за другом продолжают рассказ под руководством взрослого. Такое рассказывание опирается на предыдущую деятельность детей, на полученный ими опыт (экскурсия в школу, рассматривание школьных принадлежностей, беседа о школе). В дальнейшем возможно совместное с детьми составление плана рассказа, выбор детьми микро-тем, свободное обсуждение их содержания.

Помощь детям в рассказывании из индивидуального опыта может заключаться в совместном обсуждении плана. Поскольку начало вызывает затруднения, можно обсудить с ребенком, какими словами он хочет начать свой рассказ, а затем, если это необходимо, подсказать текст начала.

Полезно использовать и такой прием, как рисование детьми своей любимой игрушки, кошки или собаки, собственного дома с последующим рассказыванием о нарисованном. Е. И. Тихеева считала, что в дошкольный период ребенок не может писать и потому он зарисовывает свои мысли и представлений. Рисунки ребенка при помощи наводящих вопросов постепенно начинают воплощаться в точное словесное оформление, которое опирается на прочувствованное и усвоенное им содержание.

Одним из ценных приемов развития речи является составление письма. Этот прием был предложен и обоснован Е. И. Тихеевой, считавшей, что детей надо упражнять с ранних лет в этой форме изложения собственных мыслей. Известно, что письменная речь – высшая форма связной речи. Но в дошкольном возрасте дети не владеют ею. Однако психологические особенности письменной речи могут быть использованы, по мнению Ф. А. Сохина, для формирования у дошкольников умения преднамеренно, произвольно строить связное устное высказывание. Особое значение в связи с этим имеет составление письма: ребенок составляет текст, а взрослый записывает. Письмо заболевшему товарищу, воспитательнице или в другой детский сад составляется коллективно, но каждый ребенок дает свой текст. Продумывается план – с чего начать письмо (как обратиться к получателю письма), о чем и в какой последовательности писать, чем закончить. Кроме отбора содержания для письма, обсуждается форма изложения. Отбираются наиболее удачные предложения, более точные слова, одни слова заменяются другими (в процессе обсуждения). Письмо прочитывается, переписывается, заклеивается в конверт. После оформления адреса письмо опускают в почтовый ящик. Составление письма – своеобразный коллективный рассказ детей, имеющий особое содержание и структуру.

§ 11. Творческое рассказывание

Возможность развития творческой речевой деятельности возникает в старшем дошкольном возрасте, когда у детей появляется достаточно большой запас знаний об окружающем мире, который может стать содержанием словесного творчества. Дети овладевают сложными формами связной речи, словарем. У них возникает возможность действовать по замыслу. Воображение из репродуктивного, механически воспроизводящего действительность превращается в творческое (Л. С. Выготский).

Л. С. Выготский, К. Н. Корнилов, С. Л. Рубинштейн, А. В. Запорожец рассматривают творческое воображение как сложный психический процесс, неразрывно связанный с жизненным опытом ребенка. Творческое воображение в дошкольном детстве обладает наибольшей пластичностью и наиболее легко поддается педагогическим воздействиям.

Вопросы формирования детского словесного творчества исследовались Е. И. Тихеевой, Е. А. Флериной, М. М. Кониной, Л. А. Пеньевской, Н. А. Орлановой, О. С. Ушаковой, Л. М. Ворошниной, Э. П. Коротковой, А. Е. Шибицкой и рядом других ученых, разработавших тематику и виды творческого рассказывания, приемы и последовательность обучения. Творческое рассказывание детей рассматривается как такой вид деятельности, который захватывает личность ребенка в целом: требует активной работы воображения, мышления, речи, проявления наблюдательности, волевых усилий, участия положительных эмоций.

Словесное творчество – наиболее сложный вид творческой деятельности ребенка. Элемент творчества есть в любом детском рассказе. Поэтому термин «творческие рассказы» – условное название рассказов, которые дети придумывают сами. Особенности творческого рассказывания заключаются в том, что ребенок должен самостоятельно придумывать содержание (сюжет, воображаемые действующие лица), опираясь на тему и свой прошлый опыт, и облекать его в форму связного повествования. Требуется также умение придумывать завязку, ход события, кульминацию и развязку. Не менее сложная задача – точно, выразительно и занимательно передавать свой замысел. Творческое рассказывание в какой-то степени родственно настоящему литературному творчеству. От ребенка требуется умение выбрать из имеющихся знаний отдельные факты, внести в них элемент фантазии и составить творческий рассказ.

В основе словесного творчества, отмечает О. С.Ушакова (СНОСКА: Ушакова О. С. Речевое воспитание в дошкольном детстве. Развитие связной речи: Автореферат докт. дисс. – М., 1996), лежит восприятие произведений художественной литературы, устного народного творчества, в том числе и малых фольклорных форм (пословицы, поговорки, загадки, фразеологизмы) в единстве содержания и художественной формы. Словесное творчество она рассматривает как деятельность, возникающую под влиянием произведений искусства и впечатлений от окружающей жизни и выражающуюся в создании устных сочинений-рассказов, сказок, стихов.

Отмечена взаимосвязь между восприятием художественной литературы и словесным творчеством, которые взаимодействуют на основе развития поэтического слуха.

Словесное творчество детей выражается в различных формах: в сочинении рассказов, сказок, описаний; в сочинении стихотворений, загадок, небылиц; в словотворчестве (создании новых слов – новообразований).

Для методики обучения творческому рассказыванию особое значение имеет понимание особенностей формирования художественного, в частности словесного, творчества и роли педагога в этом процессе. Н. А. Ветлугина отмечала правомерность распространения понятия «творчество» на деятельность ребенка, отграничивая его словом «детское». В формировании детского художественного творчества она выделяла три этапа (СНОСКА: Ветлугина Н. А. Основные проблемы художественного творчества детей//Художественное творчество и ребенок. – М., 1972.

На первом этапе происходит накопление опыта. Роль педагога заключается в организации жизненных наблюдений, влияющих на детское творчество. Ребенка надо учить образному видению окружающего (восприятие приобретает эстетическую окраску). В обогащении восприятия особую роль играет искусство. Произведения искусства помогают ребенку острее чувствовать прекрасное в жизни, способствуют зарождению художественных образов в его творчестве.

Второй этап – собственно процесс детского творчества, когда возникает замысел, идут поиски художественных средств. Процесс детского творчества не очень развернут во времени. Возникновение замысла у ребенка проходит успешно, если создана установка на новую деятельность (придумаем рассказ). Наличие замысла побуждает детей к поискам средств его реализации: поиски композиции, выделение поступков героев, выбор слов, эпитетов. Большое значение здесь имеют творческие задания.

На третьем этапе появляется новая продукция. Ребенок интересуется ее качеством, стремится завершить ее, испытывая эстетическое удовольствие. Поэтому необходимы анализ результатов творчества взрослым, его заинтересованность. Анализ нужен и для формирования художественного вкуса.

Знание особенностей формирования детского словесного творчества дает возможность определить педагогические условия, необходимые для обучения детей творческому рассказыванию.

Напомним, что в основе творческого рассказывания лежит процесс переработки и комбинирования представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых образов, действий, ситуаций, не имевших ранее места в непосредственном восприятии. Единственным источником комбинаторной деятельности воображения является окружающий мир. Поэтому творческая деятельность находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия представлений, жизненного опыта, дающих материал для фантазии.

Одним из условий успеха детей в творческой деятельности является постоянное обогащение опыта детей впечатлениями из жизни. Эта работа может иметь разный характер в зависимости от конкретного задания: экскурсии, наблюдения за трудом взрослых, рассматривание картин, альбомов, иллюстраций в книгах и журналах, чтение книг. Так, перед описанием природы используются систематические наблюдения за сезонными изменениями в природе и чтение литературы с описанием природных явлений.

Чтение книг, особенно познавательного характера, обогащает детей новыми знаниями и представлениями о труде людей, о поведении и поступках детей и взрослых, углубляет нравственные чувства, дает прекрасные образцы литературного языка. Произведения устного народного творчества содержат много художественных приемов (аллегория, диалог, повторы, олицетворения), привлекают своеобразным строением, художественной формой, стилем и языком. Все это оказывает влияние на словесное творчество детей.

Другим важным условием успешного обучения творческому рассказыванию принято считать обогащение и активизацию словаря. Дети нуждаются в пополнении и активизации словаря за счет слов-определений; слов, помогающих описывать переживания, черты характера действующих лиц. Поэтому процесс обогащения опыта детей тесным образом связан с формированием новых понятий, нового словаря и умением пользоваться имеющимся запасом слов.

Так, наблюдая зимний пейзаж, дети с помощью воспитателя дают разнообразные определения качеств и состояний снега: белый, как вата; чуть голубоватый под деревом; искрится, переливается, сверкает, блестит; пушистый, падает хлопьями.

Затем эти слова используются в рассказах детей («Это было зимой, в последний месяц зимы, в феврале. Когда последний раз выпал снег – белый, пушистый – и все падал на крыши, на деревья, на детей, белыми большими хлопьями»).

Творческий рассказ – продуктивный вид деятельности, конечным результатом его должен быть связный, логически последовательный рассказ. Поэтому одно из условий – умение детей связно рассказывать, владеть структурой связного высказывания, знать композицию повествования и описания.

Этим умениям дети обучаются на предыдущих возрастных этапах, воспроизводя литературные тексты, составляя описания игрушек и картин, придумывая по ним рассказы. Особенно близки к словесному творчеству рассказы об одной игрушке, придумывание конца и начала к изображенному на картине эпизоду.

Еще одно условие – правильное понимание детьми задания «придумать», т.е. создать нечто новое, рассказать о том, чего на самом деле не было, или ребенок этого сам не видел, но «придумал» (хотя в опыте других подобный факт мог быть).

Тематика творческих рассказов должна быть связана с общими задачами воспитания у детей правильного отношения к окружающей жизни, воспитания уважения к старшим, любви к младшим, дружбы и товарищества. Тема должна быть близка опыту детей (чтобы на основе воображения возник зримый образ), доступна их пониманию и интересна. Тогда у них появится желание придумать рассказ или сказку.

Темы для рассказывания могут быть с конкретным содержанием: «Как мальчик нашел щенка», «Как Таня ухаживала за сестренкой», «Подарок маме», «Как Дед Мороз пришел на

елку в детский сад», «Почему девочка плакала», «Как Катя потерялась в зоопарке». Когда дети научатся придумывать рассказ с конкретным содержанием, можно усложнить задачу – предложить рассказывание на отвлеченную тему: придумать рассказ «Про веселый случай», «Про страшный случай» по типу «У страха глаза велики», «Про интересный случай».

В методике развития речи не существует строгой классификации творческих рассказов, но условно можно выделить следующие виды: рассказы реалистического характера; сказки; описания природы. В ряде работ выделяется сочинение рассказов по аналогии с литературным образцом (два варианта: замена героев с сохранением сюжета; изменение сюжета с сохранением героев). Чаще всего дети создают контаминированные тексты, поскольку им трудно давать описание, не включая в него действие, а описание сочетается с сюжетным действием.

Начинать обучение творческому рассказыванию лучше с придумывания рассказов реалистического характера («Как Миша варежку потерял», «Подарки маме к 8 Марта»). Не рекомендуется начинать обучение с придумывания сказок, так как особенности этого жанра заключаются в необыкновенных, иногда фантастических ситуациях, что может привести к ложному фантазированию.

Наиболее сложным заданием является создание текстов описательного характера о природе, поскольку выразить в связном тексте свое отношение к природе ребенку сложно. Для выражения своих переживаний, связанных с природой, ему надо владеть большим количеством обобщенных понятий, в большей степени уметь синтезировать.

Приемы обучения творческому рассказыванию зависят от умений детей, задач обучения и вида рассказа.

В старшей группе в качестве подготовительного этапа можно использовать простейший прием рассказывания детей вместе с воспитателем по вопросам. Предлагается тема, задаются вопросы, на которые дети по мере их постановки придумывают ответ. В конце из лучших ответов составляется рассказ. По существу воспитатель «сочиняет» вместе с детьми.

Например, по теме «Что случилось с девочкой» детям были предложены такие вопросы: «Где находилась девочка? Что с ней случилось? Почему она заплакала? Кто ее утешил?» Было дано указание «придумать» рассказ. Если дети затруднялись, педагог подсказывал («Может быть, она была на даче или заблудилась на шумной улице города»).

С целью развития творческих умений рекомендуется такой прием, как придумывание детьми продолжения авторского текста. Так, после чтения и пересказывания рассказа Л. Толстого «Сел дед пить чай» педагог предлагает продолжить его. Показывает, как можно придумать конец, давая свой образец.

В подготовительной к школе группе задачи обучения творческому рассказыванию усложняются (умение четко выстраивать сюжетную линию, использовать средства связи, осознавать структурную организацию текста). Используются все виды творческих рассказов, разные приемы обучения с постепенным усложнением.

Ниже рассмотрим особенности использования приемов обучения в зависимости от вида рассказа.

Как и в старшей группе, работу с детьми начинают с придумывания реалистических сюжетов. Наиболее легким принято считать придумывание продолжения и завершения рассказа. Воспитатель дает образец, который содержит завязку и определяет пути развития сюжета. Начало рассказа должно заинтересовывать детей, знакомить с главным героем и его характером, с обстановкой, в которой происходит действие. Е. И. Тихеева рекомендовала давать такое начало, которое бы предоставляло простор для воображения детей и давало возможность для развития сюжетной линии в разных направлениях. Приведем пример (СНОСКА: Из исследования Л. А. Пеньевской).

Вася очень любил гулять по лесу, собирать землянику, слушать пение птиц. Сегодня он вышел рано и зашел особенно далеко. Место было незнакомое. Даже березы и те были какие-то другие – толстые, со свисающими ветвями. Вася сел отдохнуть под большую березу, вытер потный лоб и задумался, как найти дорогу домой. Направо вела еле заметная тропинка, но куда она идет, Вася не знал. Прямо начинался какой-то спуск, а налево был густой лес. Куда идти?

Дети должны придумать, как Вася выбрался из леса.

Вспомогательные вопросы, по мнению Л. А. Пеньевской, являются одним из приемов активного руководства творческим рассказыванием, облегчающим ребенку решение творческой задачи, влияющим на связность и выразительность речи.

План в виде вопросов помогает сосредоточить внимание детей на последовательности и полноте развития сюжета. Для плана целесообразно использовать 3 – 4 вопроса, большее их количество ведет к излишней детализации действий и описания, что может тормозить самостоятельность детского замысла.

В процессе рассказывания вопросы задаются очень осторожно. Можно спросить, что случилось с героем, о котором ребенок забыл рассказать. Можно подсказать описание героя, его характеристику или как закончить рассказ.

Более сложный прием – рассказывание по сюжету, предложенному педагогом. Например, воспитатель напоминает, что скоро 8 Марта. Все дети будут поздравлять своих мам, дарить им подарки. Далее сообщает: «Сегодня будем учиться придумывать рассказ про то, как Таня и Сережа готовили подарок маме к этому дню. Рассказ назовем: «Подарок маме». Лучшие рассказы мы запишем». Педагог поставил перед детьми учебную задачу, мотивировал ее, предложил тему, сюжет, назвал основных персонажей. Дети должны придумать содержание, оформить его словесно в форме повествования, расположить события в определенной последовательности. В конце такого занятия можно нарисовать поздравительные открытки для мам.

Систему занятий по обучению рассказыванию по готовым сюжетам разработала Э. П. Короткова. Она предлагает серию сюжетов по близкой и доступной детям тематике, интересные приемы, активизирующие воображение: описание персонажа, опора на образ главного героя при составлении рассказа (полнее обрисовать его и ситуации, в которых он участвовал) и др.

Придумывание рассказа на самостоятельно выбранную тему – самое трудное задание. Использование этого приема возможно при наличии у детей элементарных знаний о структуре повествования и средствах внутритекстовой связи, а также умения озаглавить свой рассказ. Педагог советует, о чем можно придумать рассказ (об интересном случае, который произошел с мальчиком или девочкой, о дружбе зверей, о зайце и волке). Предлагает ребенку придумать название будущего рассказа и составить план («Сначала скажи, как твой рассказ будет называться, и коротко – о чем ты будешь рассказывать сначала, о чем в середине и о чем в конце. После этого расскажешь все»).

Обучение умению придумывать сказки начинается с введения элементов фантастики в реалистические сюжеты.

Например, воспитатель дает начало рассказа «Сон Андрюши»: «Мальчику Андрюше папа подарил велосипед «Орленок». Малышу он так понравился, что даже приснился ночью. Приснилось Андрюше, что он поехал путешествовать на своем велосипеде». Куда поехал Андрюша и что он там увидел, должны придумать дети. Этот образец в виде начала рассказа можно дополнить пояснениями: «Во сне может произойти что-то необыкновенное. Андрюша мог поехать в разные города и даже страны, увидеть что-нибудь интересное или смешное».

Сказки на первых порах лучше ограничивать сюжетами о животных: «Что случилось в лесу с ежиком», «Приключения волка», «Волк и заяц». Ребенку легче придумать сказку о

животных, так как наблюдательность и любовь к животным дают ему возможность мысленно представить их в разных условиях. Но необходим определенный уровень знаний о повадках зверей, их внешнем виде. Поэтому обучение умению придумывать сказки о животных сопровождается рассматриванием игрушек, картин, просмотром диафильмов.

Чтение и рассказывание детям небольших рассказов, сказок помогает обратить их внимание на форму и структуру произведения, подчеркнуть интересный факт, раскрытый в нем. Это положительно влияет на качество детских рассказов и сказок.

Пример сказки Тани (6 лет 7 мес.): «Волшебная палочка». Жил-был зайчик, у него была волшебная палочка. Он всегда говорил волшебные слова: «Волшебная палочка, сделай то-то и то-то». Палочка все ему делала. Постучалась к зайцу лиса и говорит: «Можно к тебе в дом, а то меня волк выгнал». Лиса обманула его и отняла палочку. Сел заяц под дерево и плачет. Идет петух: «Что ты, зайка, плачешь?» Заяц ему все и рассказал.

Петух отнял волшебную палочку у лисы, принес ее зайке, и стали они вместе жить. Вот и сказке конец, а кто слушал – молодец» (СНОСКА: Из дипломной работы выпускницы МПГУ Н. Ароевой).

Развитие словесного творчества детей под влиянием русской народной сказки происходит поэтапно. На первом этапе в речевой деятельности дошкольников активизируется запас известных сказок с целью усвоения их содержания, образов и сюжетов. На втором этапе под руководством воспитателя осуществляется анализ схемы построения сказочного повествования, развития сюжета (повторность, цепная композиция, традиционный зачин и концовка). Детей побуждают использовать эти элементы в их собственных сочинениях. Воспитатель обращается к приемам совместного творчества: выбирает тему, называет персонажей – героев будущей сказки, советует план, начинает сказку, помогает вопросами, подсказывает развитие сюжета. На третьем этапе активизируется самостоятельное развитие сказочного повествования: детям предлагается придумать сказку по готовым темам, сюжету, персонажам; самостоятельно выбрать тему, сюжет, персонажей (СНОСКА: Шибицкая А. Е. Словесное творчество детей 6–7 лет на материале русских народных сказок//Художественное творчество в детском саду. – М., 1974).

Как уже было сказано выше, наиболее сложным видом детских сочинений является описание природы. Эффективной считается такая последовательность обучения описанию природы:

1. Обогащение детских представлений и впечатлений о природе в процессе наблюдений, обучение умению видеть красоту окружающей природы.
2. Углубление детских впечатлений о природе путем рассматривания художественных картин и сравнения красоты изображенного с живой действительностью.
3. Обучение детей описанию объектов природы по представлению.
4. Обучение умению описывать природу, обобщать свои знания, впечатления, полученные во время наблюдений, рассматривания картин, слушания художественных произведений.

Помощь детям оказывает образец воспитателя. Приведем пример.

«Мне очень нравится осень. Я люблю рассматривать и собирать в букеты желтые листья клена и березы, красные – осокорей, салатовые – ивы и тополя. А когда подует ветер, мне нравится, как листики срываются с деревьев, кружат в воздухе, а потом тихо-тихо падают на землю. И когда идешь по земле, по такому ковру из осенних листьев, можно услышать, как он нежно шелестит». (Н. А. Орланова).

Интересны описания-миниатюры (О. С. Ушакова). Например, после небольшой беседы о весне и лексических упражнений детям предлагают рассказать о природе весной.

Примеры упражнений: «Как можно сказать о весне, какая весна? (Весна-красна, жарка, весна-зелена, теплая, солнечная.) Какая трава весной? (Зеленая, нежная трава-мурава, травка шепчет, мягкая, травушка-муравушка, росистая, трава-шелкова, мягкая, как одеяло) Какая может быть яблонька весной? (Белоснежная, душистая, цветущая, бледнорозовая, как снег белая, нежная)».

Детское словесное творчество не ограничивается рассказами и сказками. Дети также сочиняют стихи, загадки, небылицы, считалки. Популярны и повсеместно в детской среде бытуют считалки – короткие рифмованные стихи, которые дети используют для того, чтобы определить ведущих или распределить роли.

Стремление к рифме, повторение рифмованных слов – не только считалок, но и дразнилок – часто увлекает детей, становится потребностью, у них появляется желание рифмовать. Дети просят давать им слова для рифмовки, а сами придумывают к ним созвучные (нитка – в пруду есть улитка; дом – в реке живет сом). На этой основе появляются стихи, часто подражательные.

Словесное творчество детей проявляется иногда после длительных размышлений, иногда спонтанно в результате какого-то эмоционального всплеска. Так, девочка на прогулке бежит к воспитательнице с букетиком цветов и сообщает взволнованно, что придумала стихотворение «Василек».

Особую роль в умственном и речевом развитии детей играют загадки. Систематическое знакомство детей с литературными и народными загадками, анализ художественных средств загадок, специальные словарные упражнения создают условия для самостоятельного сочинения детьми загадок.

Формирование поэтического словесного творчества возможно при заинтересованности педагогов и создании необходимых условий. Еще Е. И. Тихеева писала, что живое слово, образная сказка, рассказ, выразительно прочитанное стихотворение, народная песня должны царить в детском саду и готовить ребенка к дальнейшему более глубокому художественному восприятию.

Полезно вести записи детских сочинений и составлять из них книжки-самоделки, чтение которых дети с удовольствием по многу раз слушают. Такие книжки хорошо дополняют детские рисунки на темы сочинений.

В дошкольных учреждениях города Реджо-Эмилия (Италия) родилась «Игра в рассказчика». Дети по очереди поднимаются на возвышение и рассказывают своим товарищам выдуманную ими историю. Педагог записывает, ребенок внимательно следит за тем, чтобы он ничего не пропустил и не изменил. Затем иллюстрирует свой рассказ большим рисунком.

Этот пример взят из книги Джанни Родари «Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй» (М, 1978). В ней говорится о некоторых путях придумывания рассказов для детей и о том, как помогать детям сочинять самим. Рекомендации автора книги находят применение и в детских садах России.

§ 12. Связные высказывания типа рассуждений

Методика обучения связным высказываниям типа рассуждений практически не разработана.

Рассуждение является наиболее сложным типом монологической речи и характеризуется использованием достаточно сложных языковых средств. Основой рассуждения является логическое мышление, отражающее многообразные связи и отношения реального мира. В исследованиях отечественных психологов (С. Л. Рубинштейн, А. Р. Лурия) показано, что ребенок рано начинает подмечать элементарные причинные зависимости и делать выводы. Уже в 4 года 4 мес. у некоторых детей наблюдается понимание причин и следствия явлений.

Развитие понимания причинности связано с наблюдением конкретных ситуаций, объяснением содержания картинок. В старшем дошкольном возрасте дети пользуются простейшими речевыми формами рассуждений, главным образом в виде сложноподчиненного предложения с придаточным причины с союзом потому что.

Наблюдения за речью детей шести лет показали, что в повседневном общении они пользуются высказываниями, содержащими рассуждения. Частота и характер высказываний зависят от содержания и формы общения воспитателя с детьми, от организации детской деятельности. Если воспитатель строит общение с детьми на дисциплинарных указаниях, отдельных репликах, не создает проблемных ситуаций в ходе деятельности, то в этом случае, конечно, у них не возникает необходимости рассуждать. Если же поставлена задача доказать какое-то положение, дети высказываются более развернуто. Их рассуждения, как правило, состоят из тезиса и объяснения-доказательства, конкретизирующего общие положения, высказанные в тезисе. Выводы формулируются не всегда. В рассуждениях дети часто опираются на описание объектов. Так, в рассказах о любимой игрушке, в отгадывании загадки они в своих доказательствах широко пользуются описанием.

«Моя любимая игрушка – собачка. Ее зовут Бимка. У него глаза черненькие. Ротик красненький, ушки коричневого цвета. Играю как с настоящей собакой. Я с ней гулять хожу, ношу ее в пакете. Вот, например, я с ней сплю. Вот еще самое главное, что она меня любит. Я же за ней ухаживаю. Она меня никогда не укусит, потому что я с ней много играю. Люблю ее еще за то, что мама мне подарила ее на 8 Марта».

Для связи частей рассуждения дети употребляют союзы потому что, за то, что, поэтому.

Таким образом, даже без специального обучения дети используют при необходимости высказывания типа рассуждений. Трудности создания таких высказываний обусловлены их структурной сложностью и незнанием детьми специальных языковых средств связи смысловых частей.

Задачей работы с детьми является: обучение их целостным связным рассуждениям, состоящим из тезиса, доказательства и выводов; формирование умений вычленять существенные признаки предметов для доказательства выдвинутых тезисов; использовать различные языковые средства для связи смысловых частей (потому что, так как, поэтому, значит, следовательно); употреблять при доказательстве слова во-первых, во-вторых; включать элементы рассуждения в другие типы высказываний (контаминация).

Одним из главных условий для формирования умения рассуждать является организация содержательного общения воспитателя с детьми и детей друг с другом. В процессе общения создаются ситуации, требующие разрешения определенных проблем, побуждающие детей пользоваться объяснительно-доказательной речью. Для этого, например, можно использовать: труд детей в природе (в уголке природы дети определяют состояние почвы, листьев комнатных растений и выясняют необходимость их полива; определяют влияние влаги и света на рост и развитие растений); наблюдения за сезонными изменениями в природе, объяснение зависимостей, существующих в природе;

- обследование предметов, их качеств, свойств (что тонет в воде и почему? из какой ткани шьют летнюю, зимнюю одежду и почему?);
- конструктивно-строительные задания (собрать по схеме конструкцию и объяснить, как собирал, что получилось; построить мост через реку, железную дорогу, объяснить, какие детали отобрал и почему);
- классификацию иллюстраций и картинок в книжном уголке, объединение картинок в одну группу;
- объяснение правил настолько-печатных, подвижных, словесных игр.

Обучение высказываниям типа рассуждений на занятиях целесообразно начинать с опорой на предметные действия, разнообразный наглядный материал, постепенно переходя к заданиям на вербальной основе. Можно использовать:

1. Создание проблемных ситуаций с опорой на наглядный материал:

· складывание детьми разрезных картинок и объяснение своих действий.

Цель задания: развивать логическое мышление, закреплять умение составлять целое из частей; упражнять в объяснительной речи;

· выстраивание серии сюжетных картинок в определенной последовательности в зависимости от развития сюжета, времени суток и др. Игры типа «Разложи и объясни».

Цель задания: учить устанавливать логическую последовательность событий, пользоваться при доказательстве союзами так как, если – то, словами во-первых, во-вторых, заканчивать рассуждение выводом, начинающимся словами значит, поэтому. (Можно использовать серию картинок, изображающую смену времени суток, времен года из «Альбома словарно-логических упражнений» В. А. Кирюшкина и Ю. С. Ляховской.) Детям предлагают внимательно рассмотреть картинки, расположить их в определенной последовательности и рассказать, что случилось и почему. Воспитатель может дать образец доказательства и показать способы связи смысловых частей рассуждения;

· определение несоответствия явлений, изображенных на картинке, выделение нелогичных ситуаций (игра «Небылицы в картинках»).

Цель задания: учить определять нарушения в логике событий, делать умозаключения, используя для выражения логических связей сложноподчиненные предложения, в процессе аргументирования использовать слова во-первых, во-вторых. Детям предлагают картинки с изображением несуществующих в природе животных, с нарушением закономерностей сезонных явлений в природе. Дети рассматривают картинки-небылицы и рассуждают, бывает так или не бывает, почему;

· выявление причинно-следственных отношений между объектами, изображенными на картинке.

Цель задания: учить устанавливать причинно-следственные отношения между объектами, выражать эти отношения соответствующими средствами связи (потому что, так как, если – то), для перечисления аргументов использовать слова во-первых, во-вторых. Детям предлагаются картинки, например, с изображением ребенка, скатывающегося с горки на проезжую часть дороги, подтаявшего снеговика в солнечную погоду; двух комнатных растений, стоящих на подоконнике, одно из которых цветущее, другое засохшее, и т. п. После рассматривания картинок дети рассказывают, что случилось и почему, можно так делать или нельзя и почему;

· классификация картинок по родам и видам в играх типа «Убери лишнюю».

Цель задания: продолжать учить доказательству и способам связей смысловых частей рассуждений;

· отгадывание загадок с опорой на картинку в играх «Найди отгадку».

Цель задания: выделять все признаки, указанные в загадке, объединять их в доказательстве, последовательно располагать аргументы, использовать необходимые средства внутритекстовой связи.

2. Задания на вербальной основе:

· беседы по содержанию произведений художественной литературы с обсуждением положительных и отрицательных поступков героев, их мотивов;

· речевые логические задачи. Приведем пример логической задачи.

«Осенью в лесу у зайчихи появился зайчонок. Рос он веселый, шустрый. Однажды зайчонок познакомился с бабочкой, гусеницей и медвежонком. Все они подружились, играли и веселились до самых холодов. Наступила зима. Пришел веселый праздник Новый год. Зайчонок решил пригласить своих друзей на этот праздник. Но никого в лесу не нашел. Почему?»

Цель задания: развивать умение устанавливать зависимость изменений в жизни животных и насекомых от сезона и рассказывать об этом, определять цель рассуждения, выделять его структурно-смысловые части; продолжать учить пользоваться способами связи смысловых частей рассуждения;

- объяснение пословиц, загадывание и отгадывание загадок без опоры на наглядный материал. Цель заданий: закреплять умение строить целостное рассуждение, состоящее из тезиса, доказательств и выводов, использовать разные способы связи смысловых частей;
- составление высказываний-рассуждений на предложенную тему (примерные темы: «Почему улетают перелетные птицы?», «Кого можно назвать хорошим товарищем?»).

В процессе обучения используют образец построения рассуждения, план, отражающий его структуру, модель, подсказ способов связи фраз и смысловых частей.

Целесообразно также использовать приемы из системы ТРИЗ (теория решения изобретательских задач). Такие ее элементы, как системность (часть – целое), развитие (было – стало), противоречие (хороший – плохой), вовлекают детей в поиски доказательств, направлены на развитие их логического мышления и творческих способностей. Положительное влияние на развитие речи-рассуждения оказывает применение алгоритмов и моделей разрешения противоречий (СНОСКА: Подробнее о системе ТРИЗ см.: Сидорчук Т. А. К вопросу об использовании элементов теории решения изобретательских задач в работе с детьми дошкольного возраста. – Ульяновск, 1990; Копылова А. В., Ревякина И. И. Из опыта преподавания элементов ТРИЗ детям, не владеющим активной речью//Журнал ТРИЗ. – 1992. – № 3–4 и др.).

Вопросы

1. Раскройте содержание понятия «связная речь».
2. Дайте обоснование места и роли обучения связной речи в общей системе работы по развитию речи.
3. Проследите усложнение содержания работы по развитию диалоги ческой и монологической речи в возрастных группах.
4. Охарактеризуйте приемы обучения связной речи и их использование в зависимости от возраста и уровня речевых умений детей.
5. Покажите примерную последовательность работы по обучению описательной и повествовательной речи на примере одного вида рассказывания (по выбору студента).

Глава VIII. Методика работы с художественной литературой в детском саду

§ 1. Роль детской художественной литературы в формировании личности и речевом развитии ребенка

Детская книга рассматривается как средство умственного, нравственного и эстетического воспитания. Детский поэт И. Токмакова называет детскую литературу первоосновой воспитания. По словам В. А. Сухомлинского, «чтение книг – тропинка, по которой умелый, умный, думающий воспитатель находит путь к сердцу ребенка». Художественная литература

формирует нравственные чувства и оценки, нормы нравственного поведения, воспитывает эстетическое восприятие.

Произведения литературы способствуют развитию речи, дают образцы русского литературного языка. Е. А. Флерина отмечала, что литературное произведение дает готовые языковые формы, словесные характеристики образа, определения, которыми оперирует ребенок. Средствами художественного слова еще до школы, до усвоения грамматических правил маленький ребенок практически осваивает грамматические нормы языка в единстве с его лексикой.

Н. С. Карпинская также считала, что художественная книга дает прекрасные образцы литературного языка. В рассказах дети познают лаконизм и точность языка; в стихах – музыкальность, напевность, ритмичность русской речи; в сказках – меткость, выразительность.

Из книги ребенок узнает много новых слов, образных выражений, его речь обогащается эмоциональной и поэтической лексикой. Литература помогает детям излагать свое отношение к прослушанному, используя сравнения, метафоры, эпитеты и другие средства образной выразительности.

При ознакомлении с книгой отчетливо выступает связь речевого и эстетического развития, язык усваивается в его эстетической функции. Владение языковыми изобразительно-выразительными средствами служит развитию художественного восприятия литературных произведений.

Воспитательная функция литературы осуществляется особым, присущим лишь искусству способом – силой воздействия художественного образа. Чтобы полностью реализовать воспитательные возможности литературы, необходимо знать психологические особенности восприятия и понимания этого вида искусства дошкольниками.

§ 2. Особенности восприятия детьми литературных произведений

Эстетика и психология рассматривают восприятие искусства как сложный творческий процесс. «Эстетическое восприятие действительности представляет собой сложную психическую деятельность, своеобразно сочетающую в себе как интеллектуальные, так и эмоционально-волевые мотивы» (А. В. Запорожец). Литературное произведение обращается одновременно и к чувству, и к мысли читателя, помогая ему освоить богатый духовный опыт человечества.

Е. А. Флерина называла характерной чертой восприятия художественного произведения детьми единство «чувствующего» и «мыслящего».

Восприятие художественной литературы рассматривается как активный волевой процесс, предполагающий не пассивное созерцание, а деятельность, которая воплощается во внутреннем содействии, сопереживании героям, в воображаемом перенесении на себя событий, «мысленном действии», в результате чего возникает эффект личного присутствия, личного участия в событиях.

В трудах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, А. В. Запорожца, О. И. Никифоровой, Е. А. Флериной, Н. С. Карпинской, Л. М. Гурович и других ученых исследуются особенности восприятия художественной литературы ребенком дошкольного возраста.

О. И. Никифорова выделяет в развитии восприятия художественного произведения три стадии: непосредственное восприятие, воссоздание и переживание образов (в основе – работа воображения); понимание идейного содержания произведения (в основе лежит

мышление); влияние художественной литературы на личность читателя (через чувства и сознание).

Интерес к книге у ребенка появляется рано. Вначале ему интересно перелистывать странички, слушать чтение взрослого, рассматривать иллюстрации. С появлением интереса к картинке начинает возникать интерес к тексту. Как показывают исследования, при соответствующей работе уже на третьем году жизни ребенка можно вызвать у него интерес к судьбе героя повествования, заставить малыша следить за ходом события и переживать новые для него чувства.

Как уже говорилось выше, одной из особенностей восприятия литературного произведения детьми является сопереживание героям. Восприятие носит чрезвычайно активный характер. Ребенок ставит себя на место героя, мысленно действует, борется с его врагами. На спектаклях кукольного театра дети иногда вмешиваются в события, пытаются помочь герою, хором подсказывают персонажам, чего делать не надо. Е. А. Флерина отмечала и такую особенность, как наивность детского восприятия: дети не любят плохого конца, герой должен быть удачлив (малыши не хотят, чтобы даже глупого мышонка съела кошка).

Художественное восприятие ребенка на протяжении дошкольного возраста развивается и совершенствуется. Л. М. Гурович на основе обобщения научных данных и собственного исследования рассматривает возрастные особенности восприятия дошкольниками литературного произведения, выделяя два периода в их эстетическом развитии: от двух до пяти лет, когда малыш недостаточно отчетливо отделяет жизнь от искусства, и после пяти лет, когда искусство, в том числе и искусство слова, становится для ребенка самоценным (СНОСКА: Гурович Л. М., Береговая Л. Б., Логинова В. И. Ребенок и книга. – М., 1992; Гурович Л. М. Понимание образа литературного героя детьми старшего дошкольного возраста: Автореферат канд. дисс. – Л., 1973).

На основе особенностей восприятия выдвигаются ведущие задачи ознакомления с книгой на каждом возрастном этапе.

Кратко остановимся на возрастных особенностях восприятия. Для детей младшего дошкольного возраста характерны: зависимость понимания текста от личного опыта ребенка; установление легко осознаваемых связей, когда события следуют друг за другом; в центре внимания главный персонаж, дети чаще всего не понимают его переживаний и мотивов поступков; эмоциональное отношение к героям ярко окрашено; наблюдается тяга к ритмически организованному складу речи.

В среднем дошкольном возрасте происходят некоторые изменения в понимании и осмыслении текста, что связано с расширением жизненного и литературного опыта ребенка. Дети устанавливают простые причинные связи в сюжете, в целом правильно оценивают поступки персонажей. На пятом году появляется реакция на слово, интерес к нему, стремление неоднократно воспроизводить его, обыгрывать, осмысливать.

По словам К. И. Чуковского, начинается новая стадия литературного развития ребенка, возникает пристальный интерес к содержанию произведения, к постижению его внутреннего смысла.

В старшем дошкольном возрасте дети начинают осознавать события, которых не было в их личном опыте, их интересуют не только поступки героя, но и мотивы поступков, переживания, чувства. Они способны иногда улавливать подтекст. Эмоциональное отношение к героям возникает на основе осмысления ребенком всей коллизии произведения и учета всех характеристик героя. У детей формируется умение воспринимать текст в единстве содержания и формы. Усложняется понимание литературного героя, осознаются некоторые особенности формы произведения (устойчивые обороты в сказке, ритм, рифма).

В исследованиях отмечается, что у ребенка 4 – 5 лет начинает в полной мере функционировать механизм формирования целостного образа смыслового содержания

воспринятого текста. В возрасте 6 – 7 лет механизм понимания содержательной стороны связного текста, отличающегося наглядностью, уже вполне сформирован.

Умение воспринимать литературное произведение, осознавать наряду с содержанием и особенности художественной выразительности не возникает спонтанно, оно формируется постепенно на протяжении всего дошкольного возраста.

§ 3. Задачи и содержание ознакомления детей с художественной литературой

Существенное значение имеет определение задач литературного образования в детском саду. Цель ознакомления дошкольников с художественной литературой, по определению С. Я. Маршака, – это формирование будущего большого «талантливого читателя», культурно образованного человека.

Задачи и содержание ознакомления детей с художественной литературой определены на основе знания особенностей восприятия и понимания произведений литературы и представлены в программах детского сада.

Обобщенно эти задачи можно сформулировать следующим образом:

1. воспитывать интерес к художественной литературе, развивать способность к целостному восприятию произведений разных жанров, обеспечить усвоение содержания произведений и эмоциональную отзывчивость на него;
2. формировать первоначальные представления об особенностях художественной литературы: о жанрах (проза, поэзия), об их специфических особенностях; о композиции; о простейших элементах образности в языке;
3. воспитывать литературно-художественный вкус, способность понимать и чувствовать настроение произведения,
4. улавливать музыкальность, звучность, ритмичность, красоту и поэтичность рассказов, сказок, стихов; развивать поэтический слух.

У детей формируют также способность элементарно анализировать содержание и форму произведения. Ребенок подготовительной к школе группы должен уметь: определять основных героев; на основе анализа поступков персонажей высказывать свое эмоциональное отношение к ним (кто нравится и почему); определять жанр (стихотворение, рассказ, сказка); улавливать наиболее яркие примеры образности языка (определения, сравнения).

Задача детского сада, как отмечает Л. М. Гурович, заключается в подготовке к долгосрочному литературному образованию, которое начинается в школе. Детский сад может дать достаточно обширный литературный багаж, литературную начитанность, так как в дошкольном детстве ребенок знакомится с разнообразием фольклорных жанров (сказка, загадка, пословица, небылица и др.). В эти же годы дети знакомятся с русской и зарубежной классикой – с произведениями А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, братьев Гримм, Х. К. Андерсена, Ш. Перро и др.

Решая задачу подготовки детей к литературному образованию, предлагается давать им знания о писателях и поэтах, о народном творчестве, о книге и иллюстрациях.

В современных вариативных программах раскрываются вопросы литературного развития детей.

Для решения задач всестороннего воспитания средствами художественной литературы, формирования личности ребенка, его художественного развития существенную роль играет правильный отбор произведений литературы как для чтения и рассказывания, так и для исполнительской деятельности. В основе отбора – педагогические принципы, разработанные на основе общих положений эстетики.

При отборе книг надо учитывать, что литературное произведение должно нести познавательные, эстетические и. нравственные функции, т.е. оно должно быть средством умственного, нравственного и эстетического воспитания.

При выборе книг учитывается также единство содержания и формы. Литературоведение выделяет в содержании тематику, проблематику и идейно-эмоциональную оценку. В литературно-художественной форме – предметную изобразительность (персонажи, события, поступки, диалоги, монологи, портретные и психологические характеристики героев), речевой строй и композицию.

Проблема отбора книг для чтения и рассказывания дошкольникам раскрывается в работах О. И. Соловьевой, В. М. Федяевской, Н. С. Карпинской, Л. М. Гурович и других.

Разработано несколько критериев:

1. идейная направленность детской книги. Идейность обусловливает соответствие задачам нравственного воспитания, воспитания любви к Родине, к людям, к природе. Моральный облик героя также определяет идейность книги;
2. высокое художественное мастерство, литературная ценность. Критерием художественности является единство содержания произведения и его формы. Важен образцовый литературный язык;
3. доступность литературного произведения, соответствие возрастным и психологическим особенностям детей. При отборе книг учитываются особенности внимания, памяти, мышления, круг интересов детей, их жизненный опыт;
4. сюжетная занимательность, простота и ясность композиции;
5. конкретные педагогические задачи.

Критерии отбора дают возможность определить круг детского чтения и рассказывания. В него входит несколько групп произведений.

1. Произведения русского народного творчества и творчества народов мира. Малые формы фольклора: загадки, пословицы, поговорки, песенки, потешки, пестушки, небылицы и перевертыши; сказки.
2. Произведения русской и зарубежной классической литературы.
3. Произведения современной русской и зарубежной литературы.

Требования современной жизни, педагогической науки заставляют постоянно пересматривать круг детского чтения, дополняя его новыми произведениями.

Круг детского чтения составляют произведения разных жанров: рассказы, повести, сказки, поэмы, лирические и шуточные стихи, загадки и др.

Ежегодно издается много новой литературы для детей, за выходом которой воспитателю необходимо следить и самостоятельно пополнять детскую библиотечку, руководствуясь рассмотренными выше критериями и творческим подходом к выбору книг.

§ 4. Методика художественного чтения и рассказывания детям

Методика работы с книгой в детском саду исследована и раскрыта в монографиях, методических и учебных пособиях.

Кратко остановимся на методах ознакомления с художественной литературой.

Основными методами являются следующие:

1. Чтение воспитателя по книге или наизусть. Это дословная передача текста. Читающий, сохраняя язык автора, передает все оттенки мыслей писателя, воздействует на ум и чувства слушателей. Значительная часть литературных произведений читается по книге.

2. Рассказывание воспитателя. Это относительно свободная передача текста (возможны перестановка слов, замена их, толкование). Рассказывание дает большие возможности для привлечения внимания детей.

3. Инсценирование. Этот метод можно рассматривать как средство вторичного ознакомления с художественным произведением.

4. Заучивание наизусть/Выбор способа передачи произведения (чтение или рассказывание) зависит от жанра произведения и возраста слушателей.

Традиционно в методике развития речи принято выделять две формы работы с книгой в детском саду: чтение и рассказывание художественной литературы и заучивание стихотворений на занятиях и использование литературных произведений и произведений устного народного творчества вне занятий, в разных видах деятельности.

Рассмотрим методику художественного чтения и рассказывания на занятиях.

М. М. Конина выделяет несколько типов занятий:

1. Чтение или рассказывание одного произведения.

2. Чтение нескольких произведений, объединенных единой тематикой (чтение стихов и рассказов о весне, о жизни животных) или единством образов (две сказки о лисичке). Можно объединять произведения одного жанра (два рассказа с моральным содержанием) или несколько жанров (загадка, рассказ, стихотворение). На таких занятиях объединяют новый и уже знакомый материал.

3. Объединение произведений, принадлежащих к разным видам искусства:

· чтение литературного произведения и рассматривание репродукций с картины известного художника;

· чтение (лучше поэтического произведения) в сочетании с музыкой.

На подобных занятиях учитывается сила воздействия произведений на эмоции ребенка. В подборе материала должна быть определенная логика – усиление эмоциональной насыщенности к концу занятия. В то же время учитываются особенности поведения детей, культура восприятия, эмоциональная отзывчивость.

4. Чтение и рассказывание с использованием наглядного материала:

· чтение и рассказывание с игрушками (повторное рассказывание сказки «Три медведя» сопровождается показом игрушек и действий с ними);

· настольный театр (картонный или фанерный, например по сказке «Репка»);

· кукольный и теневой театр, фланелеграф;

· диафильмы, диапозитивы, кинофильмы, телепередачи.

5. Чтение как часть занятия по развитию речи:

· оно может быть логически связано с содержанием занятия (в процессе беседы о школе чтение стихов, загадывание загадок);

· чтение может быть самостоятельной частью занятия (повторное чтение стихов или рассказа как закрепление материала).

В методике занятий следует выделить такие вопросы, как подготовка к занятию и методические требования к нему, беседа о прочитанном, повторное чтение, использование иллюстраций.

Подготовка к занятию включает следующие моменты:

· обоснованный выбор произведения в соответствии с разработанными критериями (художественный уровень и воспитательное значение), с учетом возраста детей, текущей воспитательно-образовательной работы с детьми и времени года, а также выбор методов работы с книгой;

· определение программного содержания – литературной и воспитательной задач;

· подготовка воспитателя к чтению произведения. Нужно прочитать произведение так, чтобы дети поняли основное содержание, идею и эмоционально пережили прослушанное (прочувствовали его).

С этой целью требуется провести литературный анализ художественного текста: понять основной замысел автора, характер действующих лиц, их взаимоотношения, мотивы поступков.

Далее идет работа над выразительностью передачи: овладение средствами эмоциональной и образной выразительности (основной тон, интонации); расстановка логических ударений, пауз; выработка правильного произношения, хорошей дикции.

В предварительную работу входит и подготовка детей. Прежде всего подготовка к восприятию литературного текста, к осмыслению его содержания и формы. Еще К. Д. Ушинский считал необходимым «предварительно доводить дитя до понимания того произведения, которое предполагается прочесть, и потом уже читать его, не ослабляя впечатление излишними толкованиями». С этой целью можно активизировать личный опыт детей, обогатить их представления путем организации наблюдений, экскурсий, рассматривания картин, иллюстраций.

Объяснение незнакомых слов – обязательный прием, обеспечивающий полноценное восприятие произведения. Следует объяснять значения тех слов, без понимания которых становятся неясными основной смысл текста, характер образов, поступки персонажей. Варианты объяснения различны: подстановка другого слова во время чтения прозы, подбор синонимов (избушка лубяная – деревянная, горница – комната); употребление слов или словосочетаний воспитателем до чтения, во время знакомства детей с картинкой («течет молоко по вымечку, а с вымечка по копытечку» – при рассматривании козы на картинке); вопрос к детям о значении слова и др.

Вместе с тем, анализируя текст, надо помнить, что не все слова требуют толкования. Так, читая сказки А. С. Пушкина, нет необходимости объяснять понятия «столбовая дворянка», «соболья душегрейка», «пряник печатный», так как они не мешают пониманию основного содержания. Ошибочно спрашивать у детей, что им непонятно в тексте, но на вопрос о значении слова необходимо давать ответ в доступной ребенку форме.

Методика проведения занятия по художественному чтению и рассказыванию и его построение зависят от типа занятия, содержания литературного материала и возраста детей. В структуре типичного занятия можно выделить три части. В первой части происходит знакомство с произведением, основная цель – обеспечить детям правильное и яркое восприятие путем художественного слова. Во второй части проводится беседа о прочитанном с целью уточнения содержания и литературно-художественной формы, средств художественной выразительности. В третьей части организуется повторное чтение текста с целью закрепления эмоционального впечатления и углубления воспринятого.

Проведение занятия требует создания спокойной обстановки, четкой организации детей, соответствующей эмоциональной атмосферы.

Чтению может предшествовать краткая вводная беседа, подготавливающая детей к восприятию, связывающая их опыт, текущие события с темой произведения.

В такую беседу могут быть включены краткий рассказ о писателе, напоминание о его других книгах, уже знакомых детям. Если предшествующей работой дети подготовлены к восприятию книги, вызвать у них интерес можно с помощью загадки, стихотворения, картинки. Далее нужно назвать произведение, его жанр (рассказ, сказка, стихотворение), имя автора.

Выразительное чтение, заинтересованность самого воспитателя, его эмоциональный контакт с детьми повышают степень воздействия художественного слова. Во время чтения

не следует отвлекать детей от восприятия текста вопросами, дисциплинарными замечаниями, достаточно бывает повышения или понижения голоса, паузы.

По окончании чтения, пока дети находятся под впечатлением прослушанного, необходима небольшая пауза. Стоит ли сразу переходить к аналитической беседе? Е. А. Флерина считала, что наиболее целесообразно поддержать детские переживания, а элементы анализа усилить при повторном чтении. Разговор, затеянный по инициативе педагога, будет неуместен, так как разрушит впечатление от прочитанного. Можно спросить, понравилась ли сказка, и подчеркнуть: «Хорошая золотая рыбка, как она помогала старику!», или: «Каков Жихарка! Маленький да удаленький!»

В широкой практике чтение сопровождается аналитической беседой даже в том случае, когда произведение сильно воздействует на эмоции детей. Часто беседы по прочитанному не отвечают методическим требованиям. Характерны такие недостатки, как случайный характер вопросов, стремление педагога к детальному воспроизведению детьми текста; отсутствие оценки взаимоотношений героев, их поступков; анализ содержания в отрыве от формы; недостаточное внимание к особенностям жанра, композиции, языку. Такой анализ не углубляет эмоции и эстетические переживания детей.

Если понимание произведения затрудняет детей, сразу после его чтения возможна беседа.

Вопросы можно условно классифицировать так (СНОСКА: Гурович Л. М., Береговая Л. Б., Логинова В. И. Ребенок и книга. – М., 1992): позволяющие узнать эмоциональное отношение к событиям и героям («Кто вам больше понравился? Почему? Нравится герой или нет?»); направленные на выявление основного смысла произведения, его проблему. Например, после чтения сказки

А. М. Горького «Воробьишко» можно задать такой вопрос: «Кто виноват в том, что мама осталась без хвоста?»; направленные на выяснение мотива поступков («Почему Маша не разрешала медведю отдыхать?» – сказка «Маша и медведь»); обращающие внимание на языковые средства выразительности; направленные на воспроизведение содержания; подводящие к выводам («Почему писатель так назвал свой рассказ? Зачем писатель рассказал нам эту историю?»).

При чтении научно-популярных книг, например о труде, о природе, беседа сопровождает чтение и даже включается в процесс чтения. Содержание книг познавательного характера указывает на необходимость беседы для успешного решения главной образовательной задачи (по книгам С. Баруздина «Кто построил этот дом?», С. Маршака «Откуда стол пришел», В. Маяковского «Конь-огонь» и др.).

В конце занятия возможны повторное чтение произведения (если оно короткое) и рассматривание иллюстраций, которые углубляют понимание текста, уточняют его, полнее раскрывают художественные образы.

Методика использования иллюстраций зависит от содержания и формы книги, от возраста детей. Основной принцип – показ иллюстрации не должен нарушать целостного восприятия текста.

Е. А. Флерина допускала различные варианты использования картинки для углубления и уточнения образа. Если книга объединяет ряд картинок с небольшими подписями, не связанными друг с другом, сначала показывается картинка, потом читается текст. Примером могут служить книги В. Маяковского «Что ни страница – то слон, то львица», А. Барто «Игрушки».

Неверным будет показ иллюстраций в процессе чтения художественного произведения, написанного без разделения его на части. В этом случае можно за несколько дней до чтения дать детям книгу с картинками, которые вызовут интерес к тексту, либо картинки рассматриваются организованно после чтения.

Если книга разделена на небольшие главки, иллюстрации рассматривают после чтения каждой части. И только при чтении книги познавательного характера картинка используется в любой момент для наглядного пояснения текста. Это не нарушит единства впечатления. (Более подробно методика ознакомления с книжной иллюстрацией рассматривается в работах Т. А. Репиной, В. А. Езикеевой, И. Котовой.)

Одним из приемов, углубляющих понимание содержания и выразительных средств, является повторное чтение. Небольшие по объему произведения повторяются сразу после первичного чтения, большие требуют какого-то времени для осмысления. Далее возможно чтение только отдельных, наиболее значимых частей. Повторное чтение всего этого материала целесообразно провести через какой-то отрезок времени (2 – 3 недели). Чтение стихов, потешек, коротких рассказов повторяется чаще.

Дети любят слушать знакомые рассказы и сказки по много раз. При повторении необходимо точно воспроизводить первоначальный текст. Знакомые произведения могут быть включены в другие занятия по развитию речи, в литературные утренники и развлечения.

Таким образом, при ознакомлении дошкольников с художественной литературой используются разные приемы формирования полноценного восприятия произведения детьми: выразительное чтение воспитателя, беседа о прочитанном, повторное чтение, рассматривание иллюстраций, объяснение незнакомых слов.

Особое место в детском чтении занимает такой жанр, как повесть для маленьких. Чтение повести, как отмечала Р. И. Жуковская, дает ребенку возможность долго следить за жизнью и приключениями одного и того же героя.

Чтение такой книги становится для детей особенно увлекательным, если наиболее интересные главы читаются повторно. Важно правильно разделить произведение на части. Каждая часть должна быть законченной. Нельзя останавливаться на самом интересном месте. Чтение «длинных» книг приучает детей на протяжении длительного времени следить за действиями героев, оценивать их поступки, устанавливать свое отношение к ним, учит сохранять в памяти прочитанное и связывать части текста.

Большое значение имеет чтение книг с моральным содержанием. В них через художественные образы воспитываются смелость, чувство гордости и восхищения героизмом людей, сочувствие, отзывчивость, заботливое отношение к близким.

Чтение этих книг обязательно сопровождается беседой. Дети учатся оценивать поступки персонажей, их мотивы. Педагог помогает детям осмыслить отношение к героям, добивается понимания главной идеи. При правильной постановке вопросов у ребенка возникает желание подражать нравственным поступкам героев.

Следует предостеречь педагогов от моральных бесед и нравоучений в связи с содержанием книги. Разговор следует вести о поступках персонажей, а не о поведении детей группы. Само произведение силой художественного образа окажет большее воздействие, чем любое морализирование.

Для чтения можно объединять по тематическому принципу два произведения и более. Одно из них может быть знакомым детям, другое – новым. Так, по теме «дружба» хорошо сочетать басню Л. Н. Толстого «Два товарища» и рассказ В. А. Осеевой «Синие листья». О вежливости и уважении к окружающим можно рекомендовать книги В. А. Осеевой «Волшебное слово», «Просто старушка», «Печенье»; С. В, Михалкова «Одна рифма»; русскую народную сказку «Морозко» в обработке А. Толстого; Л. Воронковой «Подружки идут в школу» и др.

Значительное место в детском чтении занимает веселая книга. Она способствует воспитанию чувства юмора, а чувство юмора связано с переживанием положительных эмоций, с умением замечать смешное в жизни, понимать шутку окружающих и шутить

самому, смеяться над собой. Дети смеются, слушая небылицы, считалки, дразнилки, потешки, перевертыши, шуточные диалоги. Заключенное в них остроумие доступно детям 5 – 7 лет.

Используя веселую книгу в воспитании у детей чувства юмора, необходимо постепенно усложнять знакомство с комическим содержанием. Начинать его надо с чтения произведений, где комические ситуации ярко выражены: в основе их лежат динамика действия, одушевление предметов («Федорино горе» К. Чуковского, «Кто сказал «мяу»?» В. Сутеева, перевертыши, небылицы). Затем можно переходить к более сложным произведениям, содержащим комизм, основанный на нелогичности поступков, абсурдности высказываний, показе отрицательных качеств персонажа («Раз, два, три» С. Михалкова, «Бобик в гостях у Барбоса» Н. Носова). Для раскрытия их комического содержания от детей требуется больше умственных усилий.

В веселом комическом рассказе должен быть сюжет, доступный и интересный ребенку. Важно, чтобы в художественной форме ребенок получил образ, запомнившийся ему. Стихи с их ритмом, рифмой и звучностью делают веселый рассказ еще более привлекательным для дошкольника.

Коротко остановимся на некоторых вопросах методики ознакомления с художественной книгой на разных возрастных этапах.

В младшем дошкольном возрасте у детей воспитывают любовь и интерес к книге и иллюстрации, умение сосредоточивать внимание на тексте, слушать его до конца, понимать содержание и эмоционально откликаться на него. У малышей формируют навык совместного слушания, умение отвечать на вопросы, бережное отношение к книге. Владея такими навыками, ребенок лучше понимает содержание книги.

Начиная с младшей группы детей подводят к различению жанров. Воспитатель сам называет жанр художественной литературы: «расскажу сказку, прочитаю стихотворение». Рассказав сказку, воспитатель помогает детям вспомнить интересные места, повторить характеристики персонажей («Петя-петушок, золотой гребешок», «Выросла репка большая-пребольшая»), назвать повторяющиеся обращения («Козлятушки-ребятушки, отомкнитеся, отопритеся!», «Терем-теремок, кто в тереме живет?») и действия («Тянут-потянут, вытянуть не могут»). Помогает запомнить этот материал и научиться повторять его с разными интонациями.

Дети способны понять и запомнить сказку, повторить песенку, однако речь их недостаточно выразительна. Причинами могут быть плохая дикция, неумение правильно произносить звуки. Поэтому надо учить детей четко и внятно произносить звуки, повторять слова и словосочетания; создавать условия для того, чтобы новые слова вошли в активный словарь.

В среднем дошкольном возрасте углубляется работа по воспитанию у детей способности к восприятию литературного произведения, стремления эмоционально откликаться на описанные события. На занятиях внимание детей привлекают и к содержанию, и к легко различимой на слух (стихотворная, прозаическая) форме произведения, а также к некоторым особенностям литературного языка (сравнения, эпитеты). Это содействует развитию поэтического слуха, чуткости к образной речи. Как и в младших группах, воспитатель называет жанр произведения. Становится возможен небольшой анализ произведения, то есть беседа о прочитанном. Детей учат отвечать на вопросы, понравилась ли сказка (рассказ), о чем рассказывается, какими словами она начинается и какими заканчивается. Беседа развивает умение размышлять, высказывать свое отношение к персонажам, правильно оценивать их поступки, характеризовать нравственные качества, дает возможность поддерживать интерес к художественному слову, образным выражениям, грамматическим конструкциям.

В старшем дошкольном возрасте возникает устойчивый интерес к книгам, желание слушать их чтение. Накопленный жизненный и литературный опыт дает ребенку возможность понимать идею произведения, поступки героев, мотивы поведения. Дети начинают осознанно относиться к авторскому слову, замечать особенности языка, образную речь и воспроизводить ее.

Необходима систематическая целенаправленная работа по знакомству детей с жанром прозы и поэзии, с содержанием сказок и рассказов, с их композиционными и языковыми особенностями. При этом используются словесные методические приемы в сочетании с наглядными: беседы после ознакомления с произведением, помогающие определить жанр, основное содержание, средства художественной выразительности; зачитывание фрагментов из произведения по просьбе детей (выборочное чтение); беседы о прочитанных ранее любимых детьми книгах; знакомство с писателем: демонстрация портрета, рассказ о творчестве, рассматривание книг, иллюстраций к ним; просмотр диафильмов, кинофильмов, диапозитивов по литературным произведениям (возможен только после знакомства с текстом книги); прослушивание записей исполнения литературных произведений мастерами художественного слова.

Свое отношение к сказкам, рассказам, басням и стихам дети выражают в рисунке, поэтому сюжеты литературных произведений можно предлагать как темы для рисования.

Рекомендуется использовать творческие задания на подбор сравнений, эпитетов, синонимов, антонимов, на подбор рифмы к слову и словосочетанию из художественного произведения, на продолжение авторского рассказа, на придумывание сюжета сказки, на составление творческого рассказа по потешке, загадке, песенке. Выполнение творческих заданий помогает детям глубже осознавать различные художественные средства, использованные в книге.

Авторы книги «Ребенок и книга» (СНОСКА: См.: Гурович Л. М., Береговая Л. Б., Логинова В. И. Ребенок и книга. – М., 1992) разработали 20 занятий по ознакомлению дошкольников с литературными произведениями разных жанров. Из всех видов занятий с книгой в детском саду они выбрали чтение книг с последующей беседой, считая его наиболее важным. В ходе такого занятия дети овладевают умением слушать, слышать и осознавать литературные произведения, получать эстетическое наслаждение от встречи с книгой. Разработки этих занятий можно рекомендовать в качестве образцов. Программное содержание каждого занятия включает в себя литературную и воспитательную задачи.

Как уже отмечалось выше, одним из методов ознакомления с художественной литературой является инсценировка литературных произведений для детей. Напомним, что это средство вторичного ознакомления с художественным произведением. Инсценирование его возможно при условии хорошего знания детьми текста. Существует довольно много видов инсценировок: игра-драматизация, театрализованное выступление детей, кукольный и теневой театры, театр игрушек, настольный картонажный или фанерный театр, фланелеграф и др. Дети могут быть и зрителями, и исполнителями. Вопросы содержания и методики инсценирования рассматриваются в специальной литературе – авторы Т. Н. Караманенко, Ю. Г. Караманенко, А. Федотов, Г. В. Генов, Л.С. Фурмина и другие.

§ 5. Методика заучивания стихотворений

В методике развития речи особое место занимает работа, направленная на воспитание у детей любви к поэзии, ознакомление с поэтическими произведениями, развитие умений воспринимать и выразительно воспроизводить стихи.

Заучивание стихотворений – одно из средств умственного, нравственного и эстетического воспитания детей. Вопрос о заучивании детьми стихотворений должен быть связан с развитием эстетического восприятия поэзии, художественного слова. В дошкольном

возрасте важно учить детей воспринимать и оценивать поэтическое произведение, воспитывать художественный вкус.

Воспринимая поэтические образы, дети получают эстетическое наслаждение. В. Г. Белинский, обращаясь к педагогам, писал: «Читайте детям стихи, пусть ухо их приучится к гармонии русского слова, сердце преисполнится чувством изящного, пусть поэзия действует на них так же, как и музыка».

Стихи действуют на ребенка силой и обаянием ритма, мелодики; детей привлекает к себе мир звуков.

В стихотворении рассматривают две стороны: содержание художественного образа и поэтическую форму (музыкальность, ритмичность). Необходимо научить ребенка понимать и воспринимать эти две стороны в их единстве.

Для методики заучивания стихов существенно знание особенностей восприятия и запоминания стихов детьми.

Облегчает восприятие поэзии и процесс запоминания стихотворений любовь детей к звукам и игре с ними, к повтору, особая чувствительность к рифме.

Легче запоминаются стихи с яркими, конкретными образами, так как мышление ребенка отличается образностью. Воспринимая стихотворение, дети мысленно «рисуют» его содержание. Поэтому и хорошо запоминаются стихи, в которых налицо образность, предметность, лаконизм. Этим требованиям отвечают стихи А. Барто, С. Капутикян, С. Маршака и других.

Малыши быстро запоминают короткие стихи, в которых много глаголов, существительных, где конкретность, образность сочетаются с динамикой действия. В старших группах дети запоминают значительно большие по объему стихи (два четверостишия) с эпитетами и метафорами. На характер заучивания положительно влияет интерес к содержанию стихотворения. Быстрое запоминание зависит от установки на запоминание, мотивации (для чего нужно?). Это могут быть чтение стихов на утреннике; чтение маме и бабушке, чтобы их порадовать; выступить перед малышами и другие мотивы. Установка мобилизует память, внимание; ребенок старается быстрее и лучше запомнить текст.

Следует учитывать и то обстоятельство, что в непроизвольной деятельности, когда не ставится задача запомнить стихотворение, дети легко усваивают и запоминают целые страницы. В произвольной деятельности, на занятиях, когда ставится задача запомнить стихотворение, дети испытывают трудности. Установлено, что способность к произвольному запоминанию можно формировать у детей начиная с 4–5 лет. Задача воспитателя – вести детей от непроизвольного запоминания к произвольному. Необходимо, чтобы дети умели ставить цель – запомнить.

Характерной чертой памяти маленьких детей является ее механический характер. Но даже трехлетние малыши обнаруживают смысловую память, которую необходимо развивать, так как осмысленное запоминание гораздо прочнее механического. Поэтому важно довести до сознания детей смысл произведения, заранее готовить их к восприятию.

Следовательно, на запоминание и воспроизведение стихотворения оказывают влияние психологические, возрастные и индивидуальные особенности усвоения материала, а также содержание и форма поэтического текста. С другой стороны, существенное значение имеют приемы обучения заучиванию стихов и качество художественного исполнения их взрослыми.

Заучивание стихов включает в себя два связанных между собой процесса: слушание поэтического произведения и его воспроизведение, то есть чтение стихотворения наизусть. Как уже говорилось выше, воспроизведение поэтического текста зависит от того, насколько глубоко и полно ребенок поймет произведение, прочувствует его. В то же время

выразительное чтение – самостоятельная, сложная художественная деятельность, в процессе которой развиваются способности ребенка.

Задача подготовить ребенка к восприятию стихотворения, прочитать стихи так, чтобы дети их почувствовали и поняли, представляет для педагога известную сложность.

Если детям предоставляется возможность самим разобраться в содержании стихотворения, они не всегда справляются с этим и часто не осознают смысл.

Более глубокому воздействию стихов на ребенка помогает предварительная подготовка к их восприятию, которая раскрыта выше (объяснение непонятных слов, рассматривание картинок, экскурсии, наблюдения в природе и др.).

При заучивании с детьми стихов перед воспитателем стоят две задачи:

1. Добиваться хорошего запоминания стихов, т.е. развивать способность к длительному удерживанию стихотворения в памяти.
2. Учить детей читать стихи выразительно.

Выразительным называется такое чтение, которое ясно, отчетливо передает мысли и чувства, выраженные в произведении. Выразительное чтение требует дословного знания текста, потому что пропуск или изменение порядка слов нарушает художественную форму.

Обе задачи решаются одновременно. Если вначале работать над запоминанием текста, а потом над выразительностью, ребенка придется переучивать, так как он приобретет привычку читать невыразительно. С другой стороны, текст держит ребенка в плену. Поэтому на первый план выходит задача запоминания стихотворения, затем – его выразительного чтения.

Рассмотрим методические требования к заучиванию стихов.

Не рекомендуется заучивать стихи хором, так как искажается или пропадает смысл стихотворения; появляются дефекты речи, закрепляется неправильное произношение; пассивные дети при хоровом чтении остаются пассивными. Хоровое повторение текста мешает выразительности, приводит к монотонности, ненужной тягучести, искажению окончаний слов, вызывает у детей быстрое утомление от шума.

«Читая хором, – писала Е. И. Тихеева, – дети рубят, скандируют стихи, отбивают рифмы, приобретают одну и ту же манеру крикливого бессмысленного чтения, убивающего всякую индивидуальность».

Такой же точки зрения придерживалась Е. А. Флерина, полагая, что разучивать стихи надо индивидуально, в противном случае пропадает эстетическая сторона деятельности.

Поскольку для запоминания рекомендуются короткие стихи (объем памяти у детей невелик), стихотворение заучивается целиком (не по строкам и строфам), именно это обеспечивает осмысленность чтения и правильную тренировку памяти.

Не следует требовать полного запоминания стихотворения на одном занятии. Психологи отмечают, что для этого необходимо от 8 до 10 повторений, которые следует распределить в течение какого-то отрезка времени. Для лучшего за поминания рекомендуют менять форму повторения, читать по ролям, повторять стихи при подходящих обстоятельствах.

В процессе заучивания стихов следует учитывать индивидуальные особенности детей, их склонности и вкусы, отсутствие у отдельных детей интереса к поэзии. Молчаливым детям предлагаются ритмичные стихи, потешки, песенки. Застенчивым – приятно услышать свое имя в потешке, поставить себя на место действующего лица. Внимания требуют дети со слабой восприимчивостью к ритму и рифме стиха.

Необходимо создавать «атмосферу поэзии» в детском саду, когда поэтическое слово звучит на прогулке, в повседневном общении, на природе. Важно читать детям стихи, заучивать их

не от случая к случаю, не только к праздникам, а систематически в течение года, развивать потребность слушать и запоминать.

Построение занятия по заучиванию стихотворения.

В начале занятия необходимо создать эмоциональный настрой, вызвать состояние, благоприятное для восприятия и запоминания поэтического произведения. Поводится небольшая беседа, связанная с темой стихотворения. По сути она аналогична беседе, которую проводят перед чтением прозаического произведения. В ходе ее используются вопросы, напоминание о событии из детской жизни, близком к содержанию текста. Настроить детей можно загадкой, картинкой, игрушкой. Старшим детям можно дать литературный портрет поэта. Заинтересовав детей и создав у них настроение, воспитатель называет жанр, автора («Я прочитаю стихотворение Сергея Александровича Есенина «Поет зима – аукает».)

После такой беседы происходит выразительное чтение стихотворения (наизусть) без установки на запоминание, чтобы не отвлекать детей от восприятия музыкальности, напевности, красоты стихотворения. От того, насколько выразительно прочитан текст, зависит восприятие его детьми. Воспитатель не имеет права, писала Е. И. Тихеева, умалять поэтическую и воспитательную ценность произведения: «Ее речь, произношение, дикция, выразительность ее чтения должны являться той художественной оправой, от которой выигрывает в блеске самый ценный алмаз. Только в такой оправе алмазы родной поэзии должны вводиться в жизнь маленьких детей» (СНОСКА: Тихеева Е. И. Развитие речи детей. – М., 1967. – С. 146).

Пауза после чтения педагога дает детям возможность пережить минуты эмоционального сопереживания, когда ребенок находится во власти поэзии.

С целью более глубокого восприятия стихотворения и подготовки к его воспроизведению проводится анализ произведения. Это беседа о стихотворении, которая ведется с опорой на текст: система вопросов, помогающая углубить понимание содержания и особенности художественной формы в их единстве (язык, образные средства выразительности). В ходе беседы у ребенка вырабатывается личное отношение к героям и событиям, формируются эстетические оценки прекрасного. Анализ должен быть точным, кратким, эмоциональным. Сначала выясняется, о чем стихотворение, понравилось ли оно, что запомнилось. Затем идет анализ словесных характеристик, выявление музыкально-ритмической структуры произведения («Какими словами говорится о зиме в стихотворении И. Сурикова «Зима»? Как описывается лес? Какими словами начинается и заканчивается стихотворение?»).

Необходимо помочь детям понять трудные места, дать возможность еще раз их послушать. Вопросы лучше формулировать так, чтобы дети могли отвечать на них словами текста.

Повторно произведение читается с установкой на запоминание. Для того чтобы заучить стихотворение, ребенок должен овладеть приемами произвольного запоминания: неоднократно прослушивать текст, повторять его, устанавливать логическую связь между частями.

После повторного чтения следует воспроизведение стихотворения детьми. Вначале читают стихи те, кто лучше запоминает и изъявляет желание прочитать. Поскольку не все дети быстро запоминают текст, воспитатель помогает детям, подсказывает слова, интонации, напоминает о силе голоса, темпе речи. Не следует оценивать выразительность исполнения, пусть даже она сначала будет и не очень удачна.

Занятие заканчивается выразительным чтением воспитателя или детей. После заучивания можно рассмотреть иллюстрации, близкие к теме стихотворения, провести рисование на эту же тему, послушать музыку.

В последующие дни следует вновь обратиться к этому произведению уже вне занятия, почитать его, оценить качество чтения. Необходимо добиваться, чтобы каждый ребенок запомнил текст и умел читать его выразительно.

Лучшему запоминанию стихов способствуют такие приемы, как:

игровые (стихотворение А. Барто «Мячик» читается и обыгрывается с куклой и мячиком);

досказывание детьми рифмующегося слова; чтение по ролям стихов, написанных в диалогической форме;

частичное воспроизведение текста всей группой, если речь идет от лица коллектива. Это может быть одна реплика или хорошо рифмующееся четырехстишие. Так, в сказке К. Чуковского «Мойдодыр» один ребенок или воспитатель читает текст, а все дети продолжают: «Моем, моем трубочиста чисто, чисто, чисто, чисто. Будет, будет трубочист чист, чист, чист, чист». Коллективное чтение заставляет прислушиваться к чтению и читать именно те строчки, которые нужны в этом месте;

драматизация с игрушками, если стихотворение дает возможность использовать игрушку;

воспроизведение игровых стихов методом игры («Телефон» К. Чуковского, «Сказка о глупом мышонке» С. Маршака) (СНОСКА: См.: Жуковская Р. И. Чтение стихотворений в детском саду. – М., 1951).

На формирование выразительности направлены следующие приемы: образец выразительного чтения, пример выразительного чтения ребенка, оценка чтения, подсказ нужной интонации.

Напоминание о похожем случае из жизни ребенка, оживляющее пережитые чувства; объяснения и указания по поводу выразительной формы чтения; характеристика персонажей, помогающая подобрать нужные интонации.

Выразительное чтение ребенка зависит от правильного речевого дыхания (глубокий вдох, длительный выдох), умения регулировать силу голоса, темп речи, от хорошей артикуляции звуков и слов. Выразительность исполнения требует развития техники речи: дикции, дыхания; овладения орфоэпией. С этой целью проводятся разнообразные упражнения, развивающие речевой слух, отчетливое произношение звуков и слов; упражнения на развитие интонационной выразительности, воспитание умения определять смысл логических ударений и др. (см. литературу) (СНОСКА: Боголюбская М. К., Шевченко В. В. Художественное чтение и рассказывание в детских садах. – М., 1960).

Заучивание стихов на разных возрастных этапах имеет свои особенности.

В младшем дошкольном возрасте для заучивания используются коротенькие потешки и стихи (А. Барто «Игрушки»; Е. Благинина «Огонек»; Д. Хармс «Кораблик» и др.). В них описываются хорошо знакомые игрушки, животные, дети. По объему это четверостишия, они понятны по содержанию, просты по композиции, ритм пляшущий, веселый, с явно выраженной рифмой. Часто есть момент игрового действия. Эти особенности стихов облегчают процесс их заучивания.

Наличие игровых моментов, небольшой объем стихов дают возможность часто повторять текст и использовать игровые приемы в процессе заучивания стихов.

Поскольку у детей младше четырех лет еще недостаточно развита способность к произвольному запоминанию, на занятиях не ставится задача запомнить стихотворение. Вместе с тем стихи заучиваются в процессе многократного чтения. Воспитатель несколько раз (5–6) повторяет текст, пользуясь разными приемами. Чтение дополняется игровыми действиями, которые совершают дети. Так, читая стихотворение Е. Благининой «Флажок», воспитатель предлагает детям походить с флажком по комнате; при чтении педагогом стихотворения А. Барто «Лошадка» дети изображают, как они едут на лошадке. В

дальнейшем чтение стихов включают в другие занятия, в дидактические игры, в рассматривание игрушек, картинок.

В среднем дошкольном возрасте продолжается работа по воспитанию интереса к поэзии, желания запоминать и выразительно читать стихи, пользуясь естественными интонациями.

Заучивание стихов проводится как специальное занятие или как его часть, где ставится задача запомнить произведение. Рекомендуются более сложные по содержанию и форме стихи, увеличивается объем (Е. Благинина «Мамин день», «Не мешайте мне трудиться»; С. Маршак «Мяч» и др.).

Методика заучивания усложняется, вводится единая для средней и старшей групп структура занятия, рассмотренная выше. Конечно, длительность занятия, содержание и форма анализа, приемы обучения выразительному чтению на каждом возрастном этапе различаются. В средней группе, особенно в начале года, большое место занимают игровые приемы; используется наглядный материал.

Чем старше дети, тем больше надо опираться на понимание и осознанное освоение приемов запоминания и выразительного чтения. При чтении стихотворения в средней группе можно в кратком анализе обращать внимание детей на художественные образы, элементы сравнения, метафоры, эпитеты (в стихотворении Е. Серовой «Одуванчик» – образные эпитеты: одуванчик белоголовый, ветер душистый, цветок пушистый).

Надо постараться довести до ребенка понимание смысла. Когда он понимает, о чем читает стихотворение, то естественно справляется с расстановкой логических ударений. В противном случае возникает привычка выделять рифмованные слова, отчего может искажаться смысл произведения.

В старшем дошкольном возрасте совершенствуется умение осмысленно, отчетливо, ясно и выразительно читать наизусть стихи, проявляя инициативу и самостоятельность. Для заучивания рекомендуются достаточно сложные по содержанию и художественным средствам стихи (А. С. Пушкин «Ель растет перед дворцом»; И. Суриков «Зима»; Е. Благинина «Посидим в тишине»; Е. Серова «Незабудки»; С. Есенин «Белая береза»). В подготовительной к школе группе даются для заучивания басни И. А. Крылова «Стрекоза и Муравей», «Ворона и Лисица», «Лебедь, Рак и Щука». Приемы обучения в основном те же, что и в средней группе, но для лучшего воспроизведения уместно помогать детям создать поэтическое настроение, представить в воображении картины природы или обстоятельства, которым посвящены стихи.

Большое значение в этом возрасте имеет подготовительная работа, обеспечивающая полноценное восприятие произведения. Занятие усложняется за счет более глубокого анализа стихов. Вместе с тем не стоит увлекаться работой по осмыслению поэтического текста. Это снижает художественный образ, его влияние на детские эмоции. Эстетическое воздействие снижается и при объяснении образных выражений. Невозможно также объяснить юмор. К поэзии нельзя подходить только с познавательной стороны, забывая о силе обаяния, которая кроется в художественной форме.

§ 6. Использование художественной литературы вне занятий

Знакомство с художественной литературой не может ограничиваться занятиями. Чтение и рассказывание книг организуется во все моменты жизни детей в детском саду, его связывают с играми и прогулками, с бытовой деятельностью и трудом. Список произведений устного народного творчества и художественной литературы рекомендуется программой, а формы деятельности, в которую включается художественное слово, более разнообразны, чем занятия, и определяются творчеством педагога.

При использовании литературных произведений вне занятий решаются следующие задачи:

выполнение программы по ознакомлению с художественной литературой; воспитание положительного эстетического отношения к произведению, умения чувствовать образный язык стихов, сказок, рассказов, воспитание художественного вкуса.

всестороннее воспитание и развитие ребенка с помощью произведений литературы и народного творчества.

При решении первой задачи необходимо внимательно следить за тем, чтобы литература по программе детского сада была не только прочитана, но и закреплена.

Чтение вне занятий дает возможность повторной встречи с книгой. Только систематическим повторением художественных произведений можно воспитать интерес и любовь к стихам, рассказам, сказкам. Повторение предупреждает забывание.

Планируя чтение художественной литературы, следует учитывать повторность или первичность подачи материала. Повторное чтение обычно дается помимо занятия. Но иногда первичное знакомство с произведением происходит не на занятии. Так, в младших группах рассматривается картинка или игрушка и читаются стихи А. Барто об игрушках. В более старшем возрасте также вне занятий могут быть впервые прочитаны стихи при восприятии красивых явлений природы (снегопад, ледоход, березовая роща). В этих случаях на занятиях закрепляют материал, с которым дети были ознакомлены в процессе наблюдения.

Воспитатель использует потешки, песенки, небольшие стихи в связи с жизненными обстоятельствами. Во время одевания на прогулку уместным может быть чтение стихотворения Е. Благининой «Научу обуваться и братца» («Я умею обуваться, если только захочу, я и маленького братца обуваться научу. Вот они, сапожки: этот – с левой ножки, этот – с правой ножки»). Успокаивая ребенка, педагог перебирает его пальчики и приговаривает потешку: «Пальчик-мальчик, где ты был? – С этим братцем в лес ходил, с этим братцем щи варил» Во время умывания воспитатель читает стихи: «Водичка-водичка, умой мое (Витино, Вовино) личико, чтобы глазыньки блестели, чтобы щечки краснели, чтоб смеялся роток, чтоб кусался зубок». Хорошо, если народные песенки, прибаутки, шутки звучат постоянно, учат ребенка уму-разуму, забавляют, создают настроение. Воспитателю надо знать много коротких стихотворений, пословиц, перевертышей, чтобы в любое подходящее время он мог обратиться с ними к детям.

В более старшем возрасте систематически расширяется литературный багаж за счет чтения программных и внепрограммных произведений русской и мировой литературы. Дети среднего возраста проявляют интерес к сказкам о животных и волшебным. В старших группах особый интерес представляет чтение книг в течение длительного времени (чтение с продолжением), таких, как «Приключения Незнайки и его друзей» Н. Носова, «Золотой ключик» А. Толстого и др.

Помимо занятий возможно планирование чтения с целью натолкнуть детей на игру.

Часто дети сами просят педагога почитать. Они любят слушать сказки, приносят любимые книги из дома. Такие просьбы стоит поддерживать. Правда, с содержанием книги следует ознакомиться заранее.

М. М. Конина считала, что в течение дня не следует читать детям больше одного раза. Малышам 3 – 4 лет не следует читать больше 10–15 мин, детям в возрасте 5 – 6 лет – больше 25 мин, детям 6 – 7 лет – 30 – 35 мин.

Закреплению прочитанного способствуют беседа о сказках и рассказах, о произведениях писателя, отгадывание героев художественных произведений, своеобразные викторины, рассматривание иллюстраций к прочитанным книгам и рассказам на темы знакомых сюжетов. Все эти приемы направлены на формирование положительного эмоционального отношения к литературе, на воспитание художественного вкуса и бережного отношения к книге. Таким образом, у воспитателя много возможностей, чтобы книга заняла почетное место в жизни детей.

Осуществление второй задачи связано с решением проблем, стоящих перед воспитателем, – воспитания вежливости, доброты, формирования навыков правильного поведения. Решение любой из этих задач может рассматриваться в двояком плане: воспитание у детей недостающих качеств и закрепление уже имеющихся. Соответственно подбирается литература. Для воспитания недостающих качеств М. М. Конина рекомендовала прием «сгущенности чтения» литературных произведений по определенной теме на короткий отрезок времени. Чтение сопровождается беседами. Дети будут слушать, запоминать, рассказывать о прочитанном, а иногда и поступать в соответствии с поступками литературных персонажей. Ребенок самостоятельно переходит к хорошим поступкам. Вначале ему требуется подтверждение, правильно ли он сделал, а позднее совершение хороших поступков доставляет ему удовольствие и без одобрения. Такие порывы детей надо поддерживать и относиться к ним серьезно, с пониманием.

В целях формирования у детей интереса к художественной литературе и воспитания бережного отношения к книге в каждой группе создается уголок книги. Это спокойное, удобное, эстетически оформленное место, где дети имеют возможность в интимной обстановке общаться с книгой, рассматривать иллюстрации, журналы, альбомы.

К устройству уголка предъявляется ряд требований: удобное расположение – спокойное место, удаленное от дверей во избежание хождения и шума; хорошая освещенность в дневное и вечернее время, близость к источнику света (недалеко от окна, наличие светильника вечером), чтобы дети не портили зрение; эстетичность оформления – уголок книги должен быть уютным, привлекательным, с несколько отличающейся мебелью. Украшением могут быть бюст или портрет какого-либо писателя, предметы народно-прикладного искусства.

В уголке должны быть полочки или витрины, на которых выставляются книги, репродукции с картин известных художников. Хорошо рядом иметь шкаф для хранения книг, альбомов, материала для ремонта. В нем можно хранить персонажи и декорации для теневого театра, фланелеграфа, а также диафильмы. Существуют разные варианты оформления уголка.

Необходима периодическая сменяемость материала (литература, картины, портреты) и связь с воспитательно-образовательной работой в группе. Например, в книжном уголке можно подготовить детей к беседе о Москве: рассмотреть иллюстрации, фотографии, изготовить альбом.

В младших группах уголок книги организуется не сразу, так как у детей нет навыка пользования книгой и часто они используют ее как игрушку.

В книжном уголке должны быть 3 – 4 книги, подходящие для детей, но обязательно несколько экземпляров одного названия, отдельные картинки, тематический альбом. Книги должны быть с небольшим количеством текста, с крупными красочными иллюстрациями – книги-картинки: сказки «Колобок», «Репка»; «Игрушки» А. Барто, «Конь-огонь» В. Маяковского, «Усатый-полосатый» С. Маршака и др. Много материала не дается, это ведет к дезорганизации поведения детей. Воспитатель приучает детей к самостоятельному общению с книгой, рассматривает с ними иллюстрации, читает текст, говорит о правилах пользования (не рисовать в книге, не рвать ее, брать чистыми руками и т.д.).

В средней группе уголок книги организуется с самого начала года с участием детей. На полочке-витрине 4–5 книг, остальные хранятся в шкафу. Помимо книг и альбомов постепенно вносят реквизит теневого театра, диафильмы, материал для ремонта (бумага, ткань, ножницы, клей и др.). Требования к книгам остаются те же. Книги-картинки используются реже. Оставляют любимые детьми книги из младшей группы, добавляют новые сказки, поэтические произведения, книги о природе, веселые книги. В уголке книги можно выставлять детские рисунки на темы художественных произведений.

Воспитатель продолжает учить детей рассматривать книги, иллюстрации, обращая их внимание на сюжет, последовательность событий. Проводятся беседы о книгах, выясняется, знают ли дети их содержание, понимают ли смысл иллюстраций; ведутся разговоры о литературных произведениях, которые детям читают дома.

У детей формируют устойчивые навыки бережного обращения с книгой. С этой целью детей привлекают к отбору книг, нуждающихся в ремонте, к наведению порядка. Продолжают знакомить детей с элементарными правилами (рассматривать книги только за столом, не загибать листы, не перегибать обложку и т.д.). Следует чаще давать поручения: проверить порядок в книжном уголке перед уходом из группы, найти книгу, которую хочет почитать воспитатель, и др. Ремонт книг в младшей и средней группах проводит сам воспитатель, но в присутствии детей и с их помощью. Пятилетних детей можно привлекать к несложному подклеиванию переплета, к изготовлению альбома с картинками, поделок персонажей для теневого театра.

В старшей и подготовительной к школе группах содержание книжного уголка становится более разносторонним за счет жанрового и тематического многообразия. Количество книг на витрине увеличивают до 8–10, но в распоряжении детей книг должно быть больше. Дети могут самостоятельно пользоваться библиотечкой. Учитывая изменения, произошедшие в литературном развитии детей, перечень художественной литературы расширяют за счет разных авторов, разной тематики и разных жанров, а также за счет детских журналов. В перечень входят русские народные сказки и сказки народов мира, литературные сказки русских и зарубежных авторов, произведения русских классиков и современных писателей. По тематике здесь должны быть произведения о природе, научно-познавательные, юмористические и др., разного формата, с иллюстрациями и без них.

Для витрины книги выбираются с учетом интересов детей, их знаний о творчестве того или иного писателя, юбилейных дат, времен года, задач воспитания. Для смены материала определенных сроков нет, она зависит в первую очередь от заинтересованности детей и определяется воспитателем.

Кроме чтения и рассказывания воспитателя, применительно к детям старшего возраста используются такие формы работы, как беседы о книгах, организация книжных выставок, беседы о писателях и художниках, литературные утренники.

Содержанием беседы о книге может быть разговор о ее внешнем виде (обложка с названием, именем автора и художника; листы и страницы, их нумерация; начало и конец); книги пишут писатели и поэты; их печатают в типографии; в них печатаются сказки, загадки, рассказы, стихи.

Уместен проблемный вопрос: «Почему говорят, что книга – друг человека?» Нужно сказать детям, что книги оформляются разными художниками, рассмотреть несколько книг. В конце беседы можно спросить, какие правила пользования книгой знают дети. Заканчивается беседа эмоционально: чтением веселого рассказа или стихов. Продолжением этой беседы может быть рассказ о том, как делают книги.

Интересной может быть беседа о писателях. В процессе ее выясняется, как называют людей, которые пишут рассказы, стихи; каких писателей и поэтов дети знают и какие книги ими написаны, о чем в них рассказывается. Можно рассмотреть с детьми их любимые книги. В конце беседы можно договориться об организации выставки книг какого-то одного писателя или нескольких любимых писателей.

Выставки детских книг связывают с юбилеем писателя, с «книжкиной неделей», с литературным утренником. О. И. Соловьева рекомендовала перед поступлением детей в школу устраивать выставку «Наши любимые книги и картины». В ее подготовке принимают участие дети и отдельные родители. Отбор книг должен быть строгим (художественное оформление, разные издания одной книги, внешний вид и т.д.). Выставка может продолжаться не более трех дней, так как интерес к ней детей быстро ослабевает.

Со старшими дошкольниками проводится работа по знакомству с художниками – иллюстраторами детской книги. В результате у детей формируется художественный вкус, расширяется кругозор, углубляется восприятие литературного произведения, развиваются творческие способности. Воспитатель, рассказывая сказку или читая рассказ, связывает текст с иллюстрацией, называет художника. Во время бесед знакомит детей с какими-то интересными и доступными фактами его биографии, с творчеством, с манерой исполнения. Сравниваются иллюстрации разных художников к одному произведению. Проводятся викторины, выставки.

В работе по знакомству с творчеством художников детской книги (Ю. С. Васнецова, Ю. Д. Коровина, В. В. Лебедева, А. Ф. Пахомова и других) педагогам поможет опыт работы воспитателей, о котором рассказывается в книге Г. Н. Дороновой «Дошкольникам о художниках детской книги» (М., 1991).

Литературному развитию детей способствуют утренники, вечера досуга, посвященные творчеству писателя или поэта, вечера сказок, загадок, литературные викторины (по народным сказкам, по произведениям одного автора, по хорошо знакомым книгам разных писателей). Объединение разного вида искусств – музыки, художественной литературы, изобразительного искусства создает праздничную атмосферу.

Все формы работы по знакомству детей с художественной литературой вне занятий воспитывают интерес и любовь к книге, формируют будущих читателей.

Вопросы

1. Какие особенности восприятия литературного произведения характерны для детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста?
2. Какими возрастными особенностями развития детей можно объяснить эти особенности?
3. Какими критериями следует руководствоваться воспитателю при отборе художественных произведений для чтения и рассказывания детям?
4. В чем заключается подготовка воспитателя к чтению или рассказыванию детям художественных произведений и к заучиванию детьми стихов?
5. Как построить беседу после ознакомления с художественным произведением?
6. В чем отличие методики заучивания стихотворений по отношению к детям младшего и старшего дошкольного возраста?
7. Какие формы работы с художественной литературой можно использовать вне занятий?
8. Какое значение имеет уголок книги в разных возрастных группах детского сада?

Глава IX Подготовка детей к обучению грамоте

§ 1. Сущность подготовки к обучению грамоте

Для определения сущности подготовки к обучению грамоте следует прежде всего понять, каковы особенности письменной речи и что является главным в процессе овладения чтением и письмом.

Чтение и письмо – виды речевой деятельности, основой для которых является устная речь. Это сложный ряд новых ассоциаций, который основывается на уже сформировавшейся второй сигнальной системе, присоединяется к ней и развивает ее (Б. Г. Ананьев).

Следовательно, основой для обучения грамоте является общеречевое развитие детей. Поэтому при подготовке к обучению грамоте важен весь процесс речевого развития детей в детском саду: развитие связной речи, словаря, грамматической стороны речи, воспитание

звуковой культуры речи. Исследования и опыт работы учителей показали, что дети с хорошо развитой речью успешно овладевают грамотой и всеми другими учебными предметами.

Особое значение имеет формирование элементарного осознания чужой и своей речи, когда предметом внимания и изучения детей становится сама речь, ее элементы. Формирование речевой рефлексии (осознание собственного речевого поведения, речевых действий), произвольности речи составляет важнейший аспект подготовки к обучению письменной речи. Данное качество является составной частью общей психологической готовности к школе. Произвольность и сознательность построения речевого высказывания являются психологическими характеристиками письменной речи. Поэтому развитие произвольности и рефлексии устной речи служит основой для последующего овладения письменной речью.

Показателями определенного уровня осознания речи и готовности к обучению грамоте являются следующие умения: сосредоточивать свое внимание на вербальной задаче; произвольно и преднамеренно строить свои высказывания; выбирать наиболее подходящие языковые средства для выполнения вербальной задачи; размышлять о возможных вариантах ее решения; оценивать выполнение вербальной задачи.

Формирование речевых умений и навыков и осознания явлений языка и речи – взаимосвязанные стороны единого процесса речевого развития. С одной стороны, совершенствование речевых умений и навыков составляет условие последующего осознания явлений языка, с другой – сознательное оперирование языком, его элементами не изолировано от развития практических умений и навыков. Целенаправленная подготовка к обучению грамоте, формирование элементарных знаний о речи повышают уровень ее произвольности и осознания, что, в свою очередь, оказывает влияние на общее речевое развитие, повышение речевой культуры детей (СНОСКА: Сохин Ф. А. Основные задачи развития речи//Развитие речи детей дошкольного возраста/Под ред. Ф. А. Сохина. – М., 1984). Таким образом, необходима двусторонняя связь между процессом развития речи в детском саду и подготовкой к обучению грамоте.

Механизмы чтения и письма в современной психологии рассматриваются как процессы кодирования и декодирования устной речи. В устной речи значение каждого слова закодировано в определенном комплексе звуков речи. В письменной речи используется другой код (это могут быть иероглифы, как в китайском языке, или буквы, как в русском языке), соотнесенный с устной речью. Переход с одного кода на другой называется перекодированием. Чтение – это перевод буквенного кода в звучание слов, а письмо, наоборот, перекодирование устной речи.

Д. Б. Эльконин показал, что механизм чтения определяется системой письма на том или ином языке (СНОСКА: Эльконин Д. Б. Как учить детей читать. – М.: Знание, 1976.– Вып. 4). Например, при иероглифическом письме смысловые единицы (слова, понятия) кодируются с помощью особых значков – иероглифов. Их столько, сколько слов-значений в языке. При этой системе письма обучение чтению сводится к запоминанию значений отдельных иероглифов. Хотя это трудоемкий и длительный процесс, но он прост по своей психологической природе: основными его компонентами являются восприятие, запоминание и узнавание.

В слоговых системах письма знак слога уже связан со звуковой формой, установление его значения происходит через анализ звуковой формы слова. Обучение чтению в данном случае легче: слоговой анализ слов, необходимый при перекодировании, не представляет особых трудностей, поскольку слог является естественной произносительной единицей. При чтении слияние слогов также не вызывает трудностей. Обучение чтению включает: членение слов на слоги, запоминание графического знака слога, узнавание по графическому знаку слога его звукового значения, слияние звуковых форм слогов в слово.

Русское письмо – звуко-буквенное. Оно точно и тонко передает звуковой состав языка и требует другого механизма чтения: процесс перекодировки в нем обеспечивается звуко-

буквенным анализом слов. Поэтому и психологический механизм чтения изменяется: начальный этап чтения есть процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели. Здесь обучающийся читать действует со звуковой стороной языка и без правильного воссоздания звуковой формы слова не может понять читаемое (СНОСКА: Там же. С.17).

Все искания на протяжении истории методики обучения чтению, отмечает Д. Б. Эльконин, были направлены на выяснение этого механизма воссоздания звуковой формы слова по его буквенной модели и приемов его формирования. В результате был определен путь обучения грамоте: путь от изучения звуковых значений к буквам; путь анализа и синтеза звуковой стороны речи.

Поэтому в современной методике принят звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте. Само название его говорит о том, что в основе обучения лежат анализ и синтез звуковой стороны языка и речи. В большинстве случаев сегодня используются варианты звукового аналитико-синтетического метода (звуко-слоговой метод В. Г. Горецкого, В. А. Кирюшкина, А. Ф. Шанько; метод Д. Б. Эльконина и другие).

В основе этого метода лежит позиционный принцип чтения, т.е. произнесение согласной фонемы при чтении должно производиться с учетом позиции следующей за ней гласной фонемы. Например, в словах мал, мел, мял, мыл, мул согласный звук произносится всякий раз по-разному в зависимости от того, какой звук за ним следует. При обучении грамоте это проявляется в том, что обучающиеся должны: 1) различать четко все гласные и согласные фонемы; 2) находить гласные фонемы в словах; 3) ориентироваться на гласную букву и определять твердость или мягкость предшествующей согласной фонемы; 4) усваивать согласные фонемы в сочетании со всеми гласными.

Анализ механизма чтения приводит к выводу, что дети должны приобрести широкую ориентировку в звуковой стороне речи. Необходимо уделять большое внимание развитию фонематического слуха. Фонематический слух – это способность воспринимать звуки человеческой речи. Исследователи детской речи (А. Н. Гвоздев, В. И. Бельтюков, Н. Х. Швачкин, Г. М. Лямина и другие) доказали, что фонематический слух развивается очень рано. Уже к двум годам дети различают все тонкости родной речи, понимают и реагируют на слова, отличающиеся всего одной фонемой (мишка – миска).

Однако первичного фонематического слуха, достаточного для повседневного общения, недостаточно для овладения навыком чтения и письма. Необходимо развитие более высоких его форм, при которых дети могли бы расчленять поток речи, слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, т.е. производить анализ звуковой структуры слова. Эльконин назвал эти специальные действия по анализу звуковой структуры слов фонематическим восприятием. Действия звукового анализа, как показали исследования, не возникают спонтанно. Задача овладения этими действиями ставится взрослым перед ребенком в связи с обучением грамоте, а сами действия формируются в процессе специального обучения, при котором детей обучают средствам звукового анализа. А первичный фонематический слух становится предпосылкой для развития более высоких его форм.

Развитие фонематического слуха, формирование широкой ориентировки детей в языковой действительности, умений звукового анализа и синтеза, а также развитие осознанного отношения к языку и речи составляет одну из основных задач специальной подготовки к обучению грамоте.

Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма. Дети с неразвитым фонематическим слухом испытывают трудности в усвоении букв, медленно читают, допускают ошибки при письме. Напротив, обучение чтению идет успешнее на фоне развитого фонематического слуха.

Установлено, что одновременное развитие фонематического слуха и обучение чтению и письму оказывают взаимное торможение (Т. Г. Егоров).

Ориентировка в звуковой стороне слова имеет более широкое значение, чем просто подготовка к усвоению начал грамоты. Д. Б. Эльконин считал, что от того, как ребенку будут открыты звуковая действительность языка, строение звуковой формы слова, зависит все последующее усвоение языка – грамматики и связанной с ней орфографии.

Готовность к обучению грамоте заключается также в достаточном уровне развития аналитико-синтетической деятельности, поскольку уже первоначальный этап овладения навыками чтения и письма требует умений анализа, сравнения, синтеза и обобщения языкового материала.

§ 2. Задачи и содержание подготовки к обучению грамоте

Проблема обучения грамоте в детских садах в России не является новой. Вплоть до 1944 г. предусматривалось обучение грамоте детей от 7 до 8 лет. С 1944 г., когда школа перешла на обучение с семилетнего возраста, и до 1962 г. вопрос об обучении дошкольников чтению и письму в программе детского сада не ставился.

Вместе с тем психологические и педагогические исследования (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, Е. И. Тихеева, Ю. И. Фаусек, Р. Р. Сонина и другие), опыт детских садов, семейного воспитания показали необходимость и возможность более раннего обучения детей грамоте. Во второй половине 50-х гг. под руководством А. П. Усовой и А. И. Воскресенской была проведена большая экспериментальная работа с целью изучения особенностей, содержания и методики обучения чтению и письму детей шести лет. На ее основе в «Программу воспитания в детском саду» (1962) был включен раздел «Обучение грамоте», который предусматривал обучение чтению и письму детей подготовительной к школе группы на неполном алфавите. При апробации программы ее содержание по ряду причин (отсутствие квалифицированных кадров, недостатки разработанной методики, слабая материальная база) претерпевало существенные изменения: сначала было исключено обучение письму, а затем и чтению.

К началу 70-х гг. в программе осталась только подготовка к обучению грамоте. Вместе с тем все это время не прекращались исследования по разработке методики для дошкольников. Коллективом научных сотрудников НИИ дошкольного воспитания АПН (Л. Е. Журова, Н. С. Баренцева, Н. В. Дурова, Л. Н. Невская) была создана методика обучения чтению детей 5 – 6 лет на основе системы Д. Б. Эльконина.

Исследования позволили установить наиболее оптимальные (сензитивные) сроки для начала обучения грамоте. Было выявлено, что дошкольники обладают избирательной восприимчивостью к обучению грамоте. Ребенок пяти лет обладает особой чувствительностью и восприимчивостью к звуковой стороне родной речи, поэтому именно этот возраст самый благоприятный для начала обучения чтению. Дети шести лет проявляют особый интерес к чтению и успешно им овладевают (Н. С. Варенцова). А вот формирование ориентировки в звуковой действительности целесообразно начинать раньше, на пятом году, когда ребенок проявляет наибольший интерес к звуковой форме языка, фонетической точности речи, к звуковым играм, к словотворчеству (Н. В. Дурова).

Результаты этих исследований нашли отражение в «Типовой программе воспитания и обучения в детском саду» (М., 1984).

Подготовка к обучению грамоте предусматривается не только в старших группах, она начинается значительно раньше.

Так, уже во второй младшей группе формируется умение вслушиваться в звучание слова, детей знакомят (в практическом плане) с терминами «слово», «звук».

В средней группе детей продолжают знакомить с терминами «слово», «звук» практически, без определений, т.е. учат понимать и употреблять эти слова при выполнении упражнений, в речевых играх. Знакомят с тем, что слова состоят из звуков, звучат по-разному и сходно, что звуки в слове произносятся в определенной последовательности. Обращают их внимание на длительность звучания слов (короткие и длинные).

У ребенка формируют умения различать на слух твердые и мягкие согласные (без выделения терминов), определять и изолированно произносить первый звук в слове, называть слова с заданным звуком. Учат выделять голосом звук в слове: произносить заданный звук протяжно (рррак), громче, четче, чем он произносится обычно, называть изолированно.

В старшей группе учат: производить анализ слов различной звуковой структуры; выделять словесное ударение и определять его место в структуре слова; качественно характеризовать выделяемые звуки (гласные, твердый согласный, мягкий согласный, ударный гласный, безударный гласный звук); правильно употреблять соответствующие термины.

В подготовительной к школе группе завершается работа по овладению основами грамоты. Здесь предусматривается обучение детей чтению и письму. К концу года дети должны: научиться читать со скоростью 30 – 40 слов в мин, записывать слова в тетрадной строке, соблюдая тип соединения букв и четкое письмо их основных элементов; освоить позу пишущего.

Анализ программы показывает, что основное внимание в ней уделяется ознакомлению со звуковым строением слова, формированию действий звукового анализа и последующему обучению началам грамоты.

В Программе РФ (1985) содержание значительно уже. В средней группе предусматривается развивать фонематический слух: различение на слух и называние слова с определенным звуком, в старшей предполагается учить определять место звука в слове. В подготовительной к школе группе, рекомендуется: дать детям представления о предложении (без грамматического определения); упражнять в составлении предложений из 2 – 4 слов, в членении простых предложений на слова с указанием их последовательности; учить делить двухсложные слова на слоги, составлять слова из слогов, делить на слоги трехсложные слова с открытыми слогами.

Содержание современных программ существенно отличается. Объем требований к подготовке детей определяется тем, предусматривается ли обучение началам грамоты и в каком возрасте.

Вместе с тем закономерности овладения чтением и письмом, предпосылки к обучению грамоте, имеющиеся у дошкольников, наличие детально разработанной и апробированной методики обучения, данные о ее положительном влиянии на умственное и общеречевое развитие детей позволяют утверждать, что при определении содержания работы по подготовке к обучению грамоте целесообразно выделить следующие направления:

1. ознакомление детей со словом – вычленение слова как самостоятельной смысловой единицы из потока речи;
2. ознакомление с предложением – выделение его как смысловой единицы из речи;
3. ознакомление со словесным составом предложения – деление предложения на слова и составление из слов (2–4) предложений;
4. ознакомление со слоговым строением слова – членение слов (из 2–3 слогов) на части и составление слов из слогов;
5. ознакомление со звуковым строением слов, формирование навыков звукового анализа слов: определение количества, последовательности звуков (фонем) и составление слов с определенными звуками, понимание смысл о различительной роли фонемы.

Ведущую роль играет формирование способности анализировать звуковой состав слов, поскольку, как уже указывалось выше, процесс чтения и письма связан с переводом графического изображения фонем в устную речь и наоборот.

§ 3. Ознакомление со словом

При формировании представлений о слове можно выделить два основных момента: вычленение слова из потока речи и раскрытие слова как самостоятельной смысловой единицы.

С термином «слово» дети начинают знакомиться в средней группе в процессе общения, при выполнении разнообразных речевых упражнений по обучению звукопроизношению, обогащению словаря. Выражения «Послушай, как я скажу это слово», «Скажи слово. правильно» и другие часто используются педагогом. В старшей и подготовительной к школе группах (а по некоторым рекомендациям со второй половины года в средней (СНОСКА: См.: Спецкурс: Обучение дошкольников грамоте. / Под ред. Н. В. Дуровой. – М., 1994)) проводится специальная работа по ознакомлению детей с понятием «слово».

С целью выделения слов из потока речи используются разнообразные игровые упражнения, в которых дети словами называют разные предметы и игрушки, их свойства и качества.

Приведем примеры игры для средней группы (СНОСКА: Примеры игр Н. В. Дуровой).

«Поезд».

В разных местах комнаты расставляют игрушки (мишка, Чиполлино, кукла, заяц, лиса, матрешка). Названия игрушек – это названия станций, на которых останавливается поезд. Станции объявляет машинист. Роль машиниста берет на себя взрослый, а дети, встав за машинистом, – роли пассажиров. Машинист дает сигнал, и поезд отправляется в путь, имитируя стук колес, гудок. На станции (около игрушки) поезд останавливается, и машинист объявляет ее: «Станция «Зайка», следующая станция «Чиполлино» и т.д. После того как поезд сделает полный круг, игра повторяется. Взрослый и дети меняются ролями. Затем игрушки выставляют на стол. Детям предлагают называть игрушки. Обращают их внимание на то, что, назвав игрушку, ребенок сказал слово («Ты назвал игрушку, сказал слово мишка. Теперь скажи это слово громко, ласково»).

Со понятием «слово» можно знакомить детей средствами художественной литературы, при помощи тех произведений, в которых слову принадлежит большая роль. Г. А. Тумакова рекомендовала следующие произведения: сказку бр. Гримм «Горшок каши», русскую народную сказку «По щучьему веленью»; «Айболит», «Жил на свете человек.» К. Чуковского; «Волшебное слово» В. Осеевой; «Игра в слова» А. Бар-то; «Подскажи словечко» Е. Серовой; «О словах разнообразных, одинаковых и разных» Я. Козловского.

С этой же целью используют игры, игровые действия в которых определяются словами, которые можно или нельзя произносить: «Фанты», «Черное и белое», «Телефон», «Эхо», «Скажи наоборот».

Представление о слове закрепляется в разнообразных словарных упражнениях, упражнениях на словообразование. Одновременно они помогают обратить внимание ребенка на смысловую сторону слова (слово обозначает предмет, признак, действие). В формулировках заданий к упражнениям воспитатель употребляет слово: «Подбери слово, близкое по значению слову радостный. Скажи слово, противоположное по смыслу слову грустный» и др. (Подробнее о словарных и словообразовательных упражнениях см. в главах «Методика развития словаря» и « Методика формирования грамматического строя речи»).

Для сравнения со словами, имеющими определенный смысл, Ф. А. Сохин (СНОСКА: См.: Развитие речи детей дошкольного возраста/Под ред. Ф.А. Сохина. – М., 1984. С.163) рекомендует произнести какое-нибудь звукосочетание (ш, ра), спросить, понятно ли, что оно значит. Затем пояснить: «Это не слово, а просто звуки, которые ничего не значат, не имеют

смысла. Каждое слово имеет значение, смысл». Далее прочитать стихотворение И. Токмаковой «Плим».

Ложка – это ложка,
Ложкой суп едят.
Кошка – это кошка,
У кошки семь котят.
Тряпка – это тряпка,
Тряпкой вытру стол.
Шапка – это шапка,
Оделся и пошел.
А я придумал слово,
Смешное слово – плим.
Я повторяю снова –
Плим, плим, плим.
Вот прыгает и скачет
Плим, плим, плим,
И ничего не значит
Плим, плим, плим.

Таким образом, у детей воспитывается внимание к слову; они практическим путем усваивают значение слова слово, воспринимают его как самостоятельную единицу речи, начинают правильно использовать в своей речи.

§ 4. Ознакомление с предложением

(СНОСКА: Методика ознакомления с предложением разработана в школьной методике и дополнена с учетом возрастных особенностей детей до школьного возраста в исследованиях Ф. А. Сохина, Г. А. Тумаковой)

Последовательность в работе по ознакомлению с предложением аналогична последовательности ознакомления со словом. Сначала необходимо выделить предложение из потока речи. С этой целью предлагается готовый или составляется вместе с детьми небольшой рассказ по картине. Рассказ произносится четко, с интонационным выделением каждого предложения: «В саду растут яблони. Дети собирают урожай. Яблоки лежат в корзине». Далее к каждому предложению ставятся вопросы: «О чем говорится вначале? Про что я сказала? Что я сказала про сад? А потом что я сказала? Что я сказала про детей?» И т.д.

Педагог предлагает еще раз послушать рассказ, сообщает, что в нем три предложения, что наша речь состоит из предложений, мы говорим предложениями; в каждом предложении про что-то говорится. Приводит пример: «Яблоки лежат в корзине. Это предложение, в нем говорится о яблоках, о том, что они лежат в корзине».

Затем дети сами составляют предложения по игрушкам, картинкам. И всякий раз воспитатель помогает им установить, о ком или о чем составлено предложение, что в нем говорится, т.е. вычленить смысловую сторону предложения.

Важно также показать, что одну и ту же мысль можно выразить по-разному: белка прыгает по деревьям; белка ловко прыгает с дерева на дерево.

Целесообразно графически изобразить предложение, показать детям, как можно «написать» его – длинной чертой; начало предложения отмечается уголком, а в конце ставят точку:

В дальнейшем детей упражняют в определении количества предложений в готовом тексте. Текст произносится с паузами, а дети обозначают предложения на схемах. Затем проверяется правильность выполнения задания.

Для закрепления представлений о предложении используются такие приемы, как: придумывание предложений с заданным словом; придумывание предложения, которое начиналось бы с определенного слова; составление предложения по двум картинкам; придумывание названия к картине; придумывание «веселого» предложения; сочинение короткой сказки о хитрой лисе; составление предложений по «живым сценкам».

Все эти приемы сопровождаются выделением предложений, их подсчетом, анализом смыслового содержания. Овладение словом предложение подготавливает детей к анализу словесного состава предложения.

§ 5. Ознакомление со словесным составом предложений

Особенности выделения дошкольниками слов из предложения в условиях стихийного становления понятий о языковых явлениях и специального обучения изучались С. Н. Карповой (СНОСКА: Карпова С. Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками. - М., Изд-во МГУ, 1967). При стихийном формировании этот процесс протекает чрезвычайно медленно, ориентировка ребенка на слово ограниченна и неустойчива. Он часто выделяет не одно слово, а комплекс слов, повторяет услышанное предложение, не осознавая существенных признаков слова. При специальном обучении, основанном на поэтапном формировании умственных действий, успешно и довольно быстро формируются представление о словесном составе предложения и умение анализировать предложения.

Программой детского сада предусмотрено учить детей делить предложения на слова, определять их количество и последовательность, а также составлять предложения из разного числа слов.

Обучение начинается с анализа простых предложений без предлогов и союзов, состоящих из 2 – 3 слов (Кукла сидит. Кукла держит шарик). Для анализа предложений используются наглядно-действенные методы и приемы: рассматривание игрушек, демонстрация действий с игрушками, рассматривание картин, пространственное моделирование. Одновременно ведется работа по составлению предложений.

В основе обучения лежит следующее: четкое произнесение предложения, выделение слов голосом, их количественный и порядковый счет (сколько слов, какое первое слово, какое идет потом), пространственное моделирование слов при помощи абстрактных символов (линии, полоски, квадратики, табло). Последнее помогает ребенку понять линейность (последовательность) и дискретность (членораздельность) речи.

На первых занятиях в процессе действий с игрушками детям показывают, что про любую игрушку можно сказать разные предложения (Кукла сидит. Кукла лежит. Кукла завтракает). Предложения повторяются детьми. Затем они сами составляют предложения про игрушки. Одно из предложений произносит воспитатель с паузами после каждого слова. Дети в это время считают, сколько слов, какое первое слово, какое второе. Аналогичная работа проводится и с другими предложениями из 2 – 3 слов. В результате у детей формируются представления о том, что про каждый предмет можно сказать предложения, что предложения состоят из слов. Так складывается первичная ориентировка в анализе предложения.

С самого начала целесообразно использовать схемы. Детям объясняют, что предложение можно нарисовать (записать), чтобы узнать, сколько в нем слов. Педагог чертит на доске линии по числу слов в анализируемом предложении и говорит: «Одна черта обозначает одно слово. Здесь три черты, значит, в предложении три слова. Первое слово обозначается не простой чертой, а чертой с уголком, в конце предложения ставят точку».

Можно применять и другие виды моделирования; каждое слово может быть изображено квадратиком, полоской, счетной палочкой. Целесообразно иметь наборы карточек со схемами разных предложений. Этими наборами дети пользуются при анализе и составлении предложений. Схемы-модели обеспечивают предметную опору при формировании навыка анализа речи, являются средством формирования обобщенных представлений о строении предложения.

С этой же целью используются пособия типа табло, линейки с открывающимися поочередно в соответствии с произнесенными словами окошками (по принципу счетной линейки) (СНОСКА: Методика использования линейки подробно изложена в статье Ф. А. Сохина в кн.: Развитие речи детей дошкольного возраста. – М., 1984, в кн.: Тумакова Г. А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом. – М., 1991). Ценность этих пособий в том, что они наглядно демонстрируют динамику, последовательность слов в предложении.

В дальнейшем дети учатся составлять и анализировать предложения из разного количества слов, называть слова последовательно и вразбивку, соотносить со схемой. Предложения дети могут брать из знакомых им сказок, составлять по предметным и сюжетным картинкам, сериям картинок.

Большое распространение получило моделирование словесного состава предложения в игре «Живые слова», разработанной Ф. А. Сохиным и Г. П. Беляковой. Слова в этой живой модели изображают дети. В процессе игры воспитатель вызывает столько детей, сколько слов в предложении, и говорит каждому, каким словом он будет. Затем «живым словам» предлагается встать последовательно, слева направо, соответственно словесному составу предложения. При назывании слов по порядку дети могут «прочесть» задуманное или произнесенное предложение. Таким образом, и в этой «живой» модели речевая действительность выделяется как объект наблюдения, изучения.

В разных вариантах игры дети учатся наблюдать за языком, видеть, что происходит при изменении порядка слов, распространении предложения путем добавления одного, двух слов, замене одного слова, составлении предложений из набора слов.

В разных вариантах этой игры как составные части используются упражнения на анализ и синтез предложений («Какое первое слово? Какое слово идет потом?»). (В отличие от школьной методики порядковые числительные, по мнению авторов игры, давать не следует. Однако в экспериментальной работе С. Н. Карповой показано, что уже на первом этапе обучения дети шестого года жизни могут пользоваться порядковыми числительными.) Вопросы можно формулировать по-разному: «Кто слово машина! Покажи слово едет. Какое это слово?»

Один из вариантов игры предусматривает использование приема разрушения линейности речи. Это игра «Хор». Заранее подготовленные дети, изображающие предложение, произносят слова не последовательно, а одновременно, хором. Предложение, сказанное таким образом, становится непонятным. Остальные дети должны догадаться и объяснить, почему непонятно, и прийти к выводу, что предложение становится понятным, если слова следуют по порядку, одно за другим.

В другом варианте игры – «Путаница» – нарушается последовательность слов в предложении, а дети восстанавливают порядок (СНОСКА: Подробнее об усложнении вариантов игры см.: Белякова Г. П. Речевая игра «Живые слова»//Дошкольное воспитание. – 1975. – № 10; Ознакомление старших дошкольников со словесным составом предложений // Умственное воспитание детей дошкольного возраста/Под ред. Н. Н. Поддьякова, Ф. А. Сохина. – М., 1984).

Постепенно у детей формируется умение анализировать состав предложения без опоры на наглядный материал. Умственное действие анализа начинает происходить во внутреннем плане.

На протяжении всего периода обучения используются следующие приемы: четкое произнесение слов с паузой; произнесение слов под хлопки (воспитателем, отдельными детьми, всей группой); последовательное называние слов в предложении; подсчет слов в предложении на пальцах, с помощью счетных палочек; в громкой речи, про себя; разные варианты игры «Живые слова»; произнесение слов вразбивку; произнесение слов по рядам; шепотный анализ предложения; составление предложений из разного количества слов; составление предложений с заданным словом; составление предложений по «живой сценке» (Саша удит рыбу. Саша – рыболов), перепрыгивание через скакалку, отстукивание на барабане или бубне столько раз, сколько слов в предложении.

Таким образом, специальное обучение помогает дошкольникам преодолеть трудности, которые они испытывают при вычленении слов из состава предложений.

§ 6. Ознакомление со слоговым строением слова

Первоначальное обучение чтению предполагает формирование умения читать слогами (а не по буквам), т.е. освоение плавного слогового, позиционного чтения доступных пониманию детей слов. В связи с этим ознакомление со слоговым строением слов занимает важное место в подготовке детей к обучению грамоте.

Задачей работы в детском саду является формирование у детей осознания принципа слогового строения слова, умений слышать и называть количество слогов в слове, определять их последовательность, составлять слова из заданных слогов.

Выполнение этой задачи облегчает то, что слог является произносительной и словообразующей единицей речи. Речь при произнесении квантована слоговым образом (СНОСКА: Жинкин Н. И. Механизмы речи. – М., 1958). Вместе с тем умения слогового анализа формируются не сразу, поскольку они, так же как и анализ предложения, предполагают сложные умственные действия. Дело осложняется и тем, что при обучении слоговому делению слов детей необходимо познакомить с ударением, которое не существует отдельно от слогов. Лингвисты называют слог физическим носителем ударения. Благодаря ударению слово воспринимается как звуковое единство.

Умение слышать и выделять ударный слог необходимо не только для подготовки к обучению чтению и письму, но и для усвоения орфоэпических норм, повышения общей речевой культуры, для последующего изучения родного языка в школе.

В методике обучения грамоте детально разработана последовательность работы по членению слов на слоги. В первую очередь необходимо познакомить детей с термином «слог» (на первых порах употребляется выражение «часть слова», поскольку дети смешивают понятия «слог» и «слово»). Если со словами слово, звук, предложение лети часто встречаются в процессе повседневного общения, при выполнении разнообразных речевых упражнений в ходе обучения разным сторонам речи, то слово слог им совсем не известно.

На начальном этапе работы для анализа берутся двухсложные слова, состоящие из прямых открытых слогов, произношение и написание которых совпадают (Маша, лиса). Целесообразно создавать ситуации, в которых слова произносят нараспев, протягивая слоги («Девочка заблудилась в лесу, и ее звали громко: Ма-ша! Ма-ша! Мальчики гуляли и заигрались, мама их звала домой: Са-ша! Во-ва!»). Детям предлагают повторить, как звали ребят. Таким образом они приходят к выводу, что слова произносятся не сразу, а по частям.

Ознакомление со слоговым делением слова можно строить на основе аналогии с членением предложения на слова, предлагая детям произносить слова с остановками, по частям.

Еще один интересный прием сообщения детям нового термина «часть слова» известен в школьной практике: рассказывается сказка о приключениях трех братьев; для преодоления разных препятствий они должны были сказать всего одно слово по частям. Например: «Шли они, шли. Вот перед ними каменная стена и ворота, а на воротах замок висит. Иван велел

сказать братьям одно слово, но по частям: за-мок. Только проговорили они слово за-мок по частям, ворота сразу и открылись».

Сразу же вслед за восприятием и собственным произнесением слов по слогам детям дается задание сказать, сколько частей они услышали в слове (две), какая первая, какая вторая. При этом педагог опирается не только на слуховое восприятие, но и на зрительное (сколько раз откроется рот при произнесении слова, столько в нем частей), а также тактильно-мышечные ощущения (предлагает детям поставить руку тыльной стороной ладони под подбородок: сколько раз подбородок коснется руки при произнесении слова, столько частей в слове). Тут же слово графически изображается на доске в виде горизонтальной черты, разделенной посередине небольшой вертикальной черточкой:

(возможны и другие схемы; целесообразно выбрать такую модель, которая будет использоваться потом при обучении в школе). Педагог указкой ведет по схеме, а дети хором произносят слово по частям.

Детям показывают, например, две картинки с изображениями лисы и белки, под которыми даны схемы слогового строения этих слов. Слова произносятся (хором и индивидуально) по частям, анализируются. Дети объясняют, почему под картинками одинаковые схемы (это схемы слов, разделенных на две части).

Постепенно для анализа вводят слова, состоящие из трех частей (ма-ли-на, кар-ти-на), и только потом слова односложные (сыр, дом), поскольку на них нельзя продемонстрировать, что такое часть слова. С односложными словами дети знакомятся в дидактической игре, в которой классифицируют картинки с названиями, состоящими из разного количества слогов. Детям раздают картинки и предлагают распределить их по соответствующим схемам, руководствуясь количеством слогов. Картинки, названия которых не делятся на слоги, нужно положить к другому знаку – кружочку. После завершения классификации проверяется правильность выполнения задания и обсуждаются слова, отнесенные к третьей группе, которые нельзя произнести по частям (пример Ф. А. Сохина).

На протяжении всего обучения используются следующие приемы: количественный и порядковый счет слогов в слове; подсчет прикасаний тыльной стороны ладони к подбородку при произнесении слова; схематическое изображение слогового состава слова (как и при ознакомлении с составом предложения); моделирование слогового состава с помощью слоговой линейки; самостоятельные действия детей со словами, усвоение принципа деления слов на составляющие их слоги; речевая игра «Живые слоги» (по типу игры «Живые слова»); произнесение слова по слогам (хоровое и индивидуальное), установление их последовательности, соотнесение со схемой; подбор слов с заданным количеством слогов (на материале игрушек, окружающих предметов, картин, по схемам, по словесным заданиям); подбор слов с заданным слогом (ма, ли, лу), дополнение слога до полного слова; «превращение» коротких слов в длинные и наоборот, соответственное изменение схем слогового строения слова (лиса, лисица, лисонька); намеренные ошибки воспитателя при слоговом произнесении слов в процессе работы со схемой и исправление ошибок детьми с соответствующими умозаключениями; перестановка слогов в слове (трансформация слов): мышка – камыш, банка – кабан; разнообразные игровые приемы:

«Кто быстрее увидит предметы, в названии которых два (три) слога»; загадывание загадок о предметах, в названии которых определенное количество слогов; «Как мишутка учился говорить» – медведь учит мишку произносить слова по частям; «Магазин игрушек» – продавец дает игрушку покупателю, если тот правильно произнесет ее название по слогам; «Накорми животное» – дети называют слова, обозначающие предметы питания и состоящие из разного количества слогов; «Кто в каком домике будет жить» – в домиках-квадратах живут насекомые, в названиях которых один, два, три слога (эти и другие интересные игры даются в указанной выше книге Г. А. Тумаковой).

В процессе анализа слогового состава слова детей знакомят с ударением. Понятие об ударении дается на примере двухсложного слова с ударением на первом слоге, например имени ребенка – Ма-ша. Детям предлагают произнести это имя сначала хором, затем по одному, громко, и понаблюдать, с одинаковой ли силой голоса произносится каждая его часть, каждый слог. Обнаруживается, что один слог произносится с большей силой голоса, протяжно, что он лучше слышится. Воспитатель спрашивает, какая это часть. Слово произносится еще раз с подчеркнутым выделением ударного слога. Педагог обращает внимание детей на то, что первая часть произносится с ударением. Затем на схеме слогового состава слова ставится знак ударения – косая черточка над первой частью («Какая из частей этого слова произносится протяжно, с большей силой голоса?» – «Первая». – «Значит, на нее падает ударение, а черточка сверху и обозначает, что этот слог ударный»).

На последующих занятиях дети упражняются в нахождении ударного слога в слове с опорой на его схему. При определении ударения в словах детям показывают его роль. Рекомендуется пользоваться приемом попеременного перенесения ударения на каждый из слогов с возвращением всякий раз к правильному произнесению: миш-ка, миш-ка, миш-ка; ма-ши-на, ма-ши-на, ма-ши-на. Дети убеждаются в том, какой слог ударный. Педагог делает вывод, что в слове только одно ударение; очень важно правильно определять ударение в словах. Если ударение поставить неверно, то слово нельзя будет узнать, понять, что оно обозначает.

Ударение демонстрируют также на слоговых линейках путем более длительного показа соответствующих ударным слогам окошечек, а также на схемах слов при помощи указки (ее движение замедляется при произнесении ударного слога).

Умение определять ударение в слове закрепляют в разнообразных упражнениях: графическое изображение ударного слога в разных словах; придумывание слов по заданной схеме (с указанием ударного слога); произнесение слов в разном темпе и с разной силой голоса; классификация картинок, в названиях которых ударение стоит на первом, втором, третьем слоге.

§ 7. Ознакомление со звуковым строением слова

В процессе ознакомления со звуковым строением слова необходимо сделать звучащее слово объектом специального наблюдения и анализа.

Звуковая сторона речи рано становится предметом внимания ребенка. Он замечает особенности произношения других людей, приводит конкретные примеры неправильного произношения, замечает разницу в отдельных звуках. Однако самостоятельно разложить слова на звуки не умеет. Это объясняется тем, что в повседневном общении задача анализа звуковой стороны слова перед детьми не встает. Ее необходимо решать только в связи с обучением грамоте.

В исследованиях Ф. А. Сохина, Л. Е. Журовой и их учеников разработана последовательность формирования у детей ориентировки в звуковой форме слова.

Ознакомление детей со звуковой стороной слова начинается еще в младших и средней группах, когда в процессе воспитания звуковой культуры речи в упражнениях и речевых играх они учатся внятно и четко произносить звуки, вслушиваться в звучание слов, различать на слух сходные и различающиеся слова, произносить их с разной силой голоса и в разном темпе. Детей учат вслушиваться в стихотворения, в рифмующиеся слова, замечать в них часто повторяющиеся звуки. Постепенно они осваивают значение слова звук. Все это позволяет обратить внимание детей на звуковую форму слова. Данная работа продолжается затем и в старших группах. Для этого используют разнообразные методические приемы, направленные на выделение звука и осознание его смыслоразличительной роли: произношение слов с интонационным выделением звуков; вслушивание в звучание разных слов (длинные, короткие); выделение часто повторяющихся слов и звуков в потешках,

песенках, стихах; сравнение слов-синонимов (врач – доктор, веселый – радостный: смысл слов близкий, а звучание разное); сравнение многозначных слов, омонимов (иголка; ключ – звучание одинаковое, а смысл разный). Ознакомление со звуковой и смысловой стороной слова помогает формированию представлений о слове как единице языка и является основой для последующего обучения анализу его звуковой структуры.

Подводить детей к звуковому анализу начинают в средней группе. Этот этап рассматривается как пропедевтический (подготовительный) в последующем обучении звуковому анализу, а затем и чтению. Методика работы с детьми пятого года жизни исследовалась Н. В. Дуровой.

Для решения задачи подготовки детей к звуковому анализу необходимо научить их воспринимать слово не как единый звуковой комплекс, а как некое структурное образование, состоящее из отдельных звуков, т.е. научить слышать в слове отдельные звуки. Способом выделения звука в слове является особое произнесение слова – с интонационным, особо подчеркнутым выделением в нем одного звука. (Протяженное произнесение отдельных звуков – хорошо известный в школьной методике способ. Л. Е. Журова ввела его в обучение по системе Д. Б. Эльконина.) При нормальном произнесении слов в повседневном общении такая задача не ставится. Поэтому ребенка нужно специально научить особому протяжному произнесению звука, интонационному выделению его (дддом, кккот). При этом слово следует произносить слитно – нельзя отрывать один звук от другого. В данном случае артикуляция начинает играть особую роль, выполнять функцию ориентировки в слове.

Овладению способом интонационного выделения звука помогают приемы сравнения звуков речи с «песенками» ветра – шшш, насоса – ссс, их произношения, обнаружения звука («песенки») в произносимых взрослым (с интонационным выделением звука) словах. Для этого подбирают слова, которые можно произносить протяжно (с шипящими, сонорными согласными). Далее детям предлагают назвать картинки, игрушки так, чтобы была слышна «песенка» ветра: шшшар, кошшшка, карандашшш; «песенка» жука – жжжук, ножжжницы. При таком произнесении становится понятно, что звуки в слове следуют один за другим.

Исследователи подчеркивают, что необходимо добиваться усвоения обобщенного способа выделения любых звуков в словах, а не выделения какого-либо определенного звука.

Постепенно вместо слова песенка начинает употребляться слово звук. Умение произносить слова с интонированием звука закрепляется в игровых заданиях «Скажи, как я», «Скажи, чтобы все услышали в слове масло звук с», «Назови слова».

Когда дети освоят способ интонационного выделения звука в слове, их начинают учить определять, на каком месте находится нужный звук – в начале, середине или конце слова. Затем дети сами называют слова, в которых есть нужный звук. Сначала специально подбираются картинки и игрушки, в названии которых есть данный звук, что облегчает выбор слова. В процессе восприятия наглядного материала и произнесения слов дети продолжают осваивать способ интонационного выделения звука. Постепенно они овладевают умением самостоятельно, без опоры на наглядный материал, называть слова с определенным звуком. Это умение закрепляется в разнообразных играх (методика организации игр описана в указанной выше методической литературе).

Следующий этап работы – формирование умения называть изолированный звук и выделять в слове первый звук.

Детям предлагаются для интонационного выделения не только твердые согласные звуки, но и мягкие: пппетух (п'), ккккит (к'). Объяснение мягкости и твердости звуков дается в игровой форме: парные фонемы (м–м\ с–с') называют «братцами»; твердые фонемы – «сердитыми», мягкие – «добрыми» (рекомендации Л. Е. Журовой); другой вариант (СНОСКА: Спецкурс: Обучение дошкольников грамоте/Под ред. Н. В. Дуровой. – М., 1994) – большими и маленькими «братцами»). Для ознакомления детей с этими названиями и способами выделения твердых и мягких звуков создаются игровые ситуации, например

вносят две одинаковые куклы с разным выражением лица, одетые в разные костюмчики. Одна кукла – мальчик с сердитым нахмуренным лицом – одета в синий костюмчик, другая – улыбающийся мальчик в зеленом костюмчике. Дети должны определить первый звук в названии картинки и в зависимости от его твердости или мягкости отдать картинку той или иной кукле (СНОСКА: Журова Л. Е. Подготовка детей к моделированию звукового состава слова // Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном возрасте/Под ред. Л. А. Венгера. – М., 1980). (Впоследствии, уже в старшей группе, после ряда таких игр дети легко усваивают действие замещения мягких согласных звуков зелеными фишками, а твердых согласных – синими.)

Для демонстрации следования звуков рекомендуются специальные пособия (СНОСКА: Сохин Ф. А., Тумакова Г. А. Ознакомление детей 5 лет с основным принципом звукового строения слова//Ученые записки МГЗПИ. – 1970. -Вып.31), моделирующие последовательное появление (и исчезновение) звуков при произнесении слова.

Одно из пособий – табло – линейка большого размера (4 на 10 см) с рядом окошек-квадратов и с передвигающейся планкой того же цветового тона, на конце которой нарисован синий квадрат – «звук». При протяженном произнесении педагогом первого звука в слове планка передвигается так, чтобы в первом окошке появился нарисованный на конце синий квадрат («звук»). Квадрат находится там до тех пор, пока звучит первый звук.

При начале произнесения второго звука синий квадрат исчезает в первом окошке и появляется во втором и т.д. Когда звучание слова прекращается, квадрат («звук») исчезает совсем. Таким образом, дети одновременно слышат протяженное произнесение и следят за последовательным появлением и исчезновением «звуков» в окошках линейки.

Второе пособие – специально изготовленный прибор, в котором в соответствии с последовательным и медленным произнесением звуков поочередно загораются и гаснут синие лампочки. Таким образом детей знакомят с динамикой и линейностью слов, демонстрируют им слово как последовательность звуков.

Другая форма демонстрации «динамики» слова – когда окошки в линейке последовательно заполняются «звуками». Появившийся в окошке квадрат – «звук» не исчезает после того, как открывается следующее окошко. (Аналогично во втором пособии лампочки не гаснут, а последовательно загораются) Эта форма демонстрации динамики слова подводит детей к схеме слова, которой им предстоит в дальнейшем пользоваться при освоении звукового анализа.

В старшей группе ставится задача формирования у детей умения производить звуковой (фонемный) анализ. Напомним, что звуковой анализ слов в современной методике понимается как: 1) выяснение порядка следования фонем в слове; 2) установление различительной функции фонем; 3) выделение основных фонематических противопоставлений, свойственных данному языку (Д. Б. Эльконин). Это значит, что дети должны уметь не только устанавливать последовательность звуков в слове, но и давать им качественную характеристику (гласный, согласный, твердый, мягкий). Звуковой анализ помогает раскрыть перед ребенком «основной принцип построения звуковой формы слова, по которому звуки в слове расположены в определенной последовательности» (СНОСКА: Эльконин Д. Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению//Вопросы психологии учебной деятельности школьников. - М., 1962. С.31).

Методику формирования звукового анализа разработал Д. Б. Эльконин на основе теории П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий. Применительно к дошкольному возрасту методику адаптировала Л. Е. Журова. Действие звукового анализа рассматривается как особое умственное действие, формирование которого проходит ряд этапов, как и любое умственное действие (СНОСКА: Подробнее принципы методики даны в статье: Журова Л. Е., Эльконин Д. Б. К вопросу о формировании фонематического

восприятия у детей дошкольного возраста//Сенсорное воспитание дошкольников/Под ред. А. В. Запорожца и А. П. Усовой. – М.,1963).

На первом этапе детей учат определять порядок, последовательность фонем. С этой целью используется не только уже освоенный ими способ интонационного выделения звуков. Дошкольники не могут, опираясь только на произнесение, устанавливать порядок следования звуков. Поэтому Д. Б. Эльконин предложил моделирование структуры слова в виде картинки-схемы его звукового состава. На картинке изображается предмет, слово-название которого должно быть проанализировано. Под картинкой дается графическая схема звукового состава, представляющая собой горизонтальный ряд клеток по числу фонем. Кроме картинки с графической схемой звукового состава, дети получают несколько одноцветных фишек (одинаковые кусочки картона, пластмассовые пластинки, кружки нейтрального цвета – серые, белые), которыми должна последовательно заполняться схема на основе последовательного выделения звуков данного слова.

Картинка и схема позволяют наглядно показать слово в предметном плане. Схема подсказывает ребенку количество звуков в слове и одновременно помогает контролировать действия по выделению звуков. А фишки являются заместителями (символами) звуков.

Следует особо подчеркнуть, что к этим сложным формам моделирования можно переходить лишь в том случае, если дети научились интонационно выделять звуки и на основе этого определять их место в слове.

Педагог должен познакомить детей со схемой звукового состава слова. Это делается на примере слова ау: слово произносится протяжно, выделяется первый звук а, и воспитатель изображает его мелом на доске – рисует квадрат. Затем выделяется второй звук – у и рядом с первым квадратиком рисуется второй. Обсуждается, какой звук изображен первым квадратом, какой вторым. Воспитатель указкой показывает на клетки, затем медленно ведет по ним слева направо, а дети произносят тот звук, на котором задерживается указка. Далее демонстрируется картинка (мак) со схемой звукового состава. Дети вслед за воспитателем произносят слово мак с интонационным выделением звуков, ведя указкой по своей схеме и задерживая указку поочередно на каждой клеточке и одновременно выделяя звук голосом.

После того как дети хорошо познакомятся со схемой, воспитатель переходит к формированию действия звукового анализа. На последующих занятиях их учат замещать звуки фишками. Звуки поочередно выделяют интонацией, произносят изолированно и фиксируют фишками. Это действие отрабатывается многократно на разных словах. Хорошо отработанное действие интонационного выделения звука в слове является основой будущего грамотного, без пропусков письма (СНОСКА: См.: Обучение дошкольников грамоте. Спецкурс. – М., 1994. – С.17. 394).

Сначала для анализа предлагаются слова из трех звуков: мак, сыр, дом, кит, кот, шар, лук, жук, дым, нос, рак. После их анализа рекомендуется вводить в обучение различение гласных и согласных звуков. На примере одного из проанализированных слов выделяется гласный звук (его можно выкрикнуть; когда его произносят, ничего «не мешает» во рту – ни губы, ни зубы, ни язык). Дети находят гласные звуки во всех ранее проанализированных словах и обозначают их фишками красного цвета.

В дальнейшем детей знакомят с согласными звуками (их нельзя ни выкрикнуть, ни пропеть, их произнесению всегда что-то «мешает»). Дети называют с опорой на картинку и схему согласные звуки в проанализированных ранее словах. Если они уже хорошо умеют различать твердые и мягкие звуки («братцы»), то сразу вводятся названия «твердый согласный звук» и «мягкий согласный звук». Для их обозначения (замещения) на схеме используются фишки синего и зеленого цвета. Фишки нейтрального цвета убирают совсем.

После ознакомления с согласными и гласными звуками переходят к анализу слов из четырех звуков. Авторы методики предлагают следующие слова: пила, луна, рыба, лиса, сани, мыло, гуси, бусы. Дети легко справляются с их анализом. Усложнение происходит за

счет сравнения слов, звуковых игр. (Дети выполняют роль гласных и согласных звуков. Например: «Подойди ко мне, первый гласный звук, а теперь второй согласный» и т.д.; игра «Назови слова» – дети называют слова с определенным звуком, слова, которые начинаются, например, с третьего звука слова роза; дети называют слова по моделям (схемам) их звукового состава; игра «Угадай-ка» и др.) Картинки-схемы заменяют только схемами слов, полосками бумаги без рисунков.

Следующий этап работы – обучение вычленению ударного звука. Сначала дети выделяют ударный слог (методика раскрыта в предыдущем параграфе). В процессе звукового анализа слов ребенок точно фиксирует на схеме место ударения. Для этого используется фишка другого (черного) цвета.

В конце обучения детям предлагают слова из пяти звуков типа слива, замок, мишка, мушка. Постепенно отпадает необходимость в схеме звукового состава, остаются только фишки, с помощью которых дети составляют слова на столах. Итак, дети овладевают звуковым анализом слов.

К концу года они должны уметь анализировать любое предложенное слово; различать гласные звуки, твердые и мягкие согласные звуки; свободно ориентироваться в звуковой структуре слова; подбирать слова по предложенным моделям.

Таким образом, звуковой анализ проходит в своем формировании следующие стадии: интонационное выделение последовательности фонем и общий фонемный анализ слова с опорой на картинку-схему и фишки; дифференциация гласных и согласных фонем; установление места ударения в слове; дифференциация согласных фонем по твердости и мягкости (в дальнейшем – по глухости и звонкости) и моделирование основных фонематических отношений в слове; проведение звукового анализа без опоры на наглядность – графической схемы, а затем постепенно и отказ от фишек. Полный звуковой анализ осуществляется в уме (во внутреннем плане).

На протяжении всего периода обучения дети выполняют различные задания, закрепляющие их представления о звуковом строении слова и умение производить звуковой анализ: определить место звука в слове; подобрать слова с заданным звуком; определить первый и последний звук в слове; определить последовательность звуков в слове; сравнить звуковое строение слов, состоящих из одних и тех же звуков (сон – нос, кот – ток); сравнить звуковое строение слов, различающихся одним звуком (мак – рак, дым – дом) (это помогает уяснить смыслоразличительную роль фонемы); варианты игры «Живые звуки»; дидактические игры (СНОСКА: Интересные игры описаны в упоминавшемся пособии Г. А. Тумаковой, а также в кн.: Тумакова Г. А., Максаков А. И. Учите, играя. – М., 1983); компьютерные игры на звуковой анализ.

В подготовительной к школе группе на основе звукового анализа детей обучают чтению (СНОСКА: Конспекты занятий по подготовке к обучению грамоте и обучению чтению подробно изложены в кн.: Журова Л. Е. Обучение грамоте в детском саду. – М., 1974; Обучение дошкольников грамоте. Спецкурс. – М., 1994). Само действие звукового анализа также совершенствуется. Дети выполняют разнообразные задания в играх «Назови слова с заданным звуком», «Найди свой домик», «Кто внимательней», «Назови слова по модели», «Цепочка слов».

§ 8. Подготовка к обучению письму

Для определения содержания и методики подготовки к обучению письму следует обратиться прежде всего к характеристике процесса овладения навыком письма.

Этот процесс представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность. В структуре письма единая ассоциативная цепь устной речи и чтения усложняется новыми

компонентами, а именно: связями между видимым, а также слышимым и произносимым словом, с одной стороны, и двигательной реакцией – с другой.

Следовательно, в механизме письма важнейшее значение имеет взаимодействие речедвигательного и общедвигательного анализаторов (Е. В. Гурьянов, Б. Г. Ананьев).

Графические навыки – это не только действия, опирающиеся на мускульные усилия, но и перекодировка единиц речи в графические знаки (буквы), требующая правильного соотнесения звука и буквы, соблюдения графических и орфографических правил.

Отсюда очевидно, что подготовка детей к письму осуществляется в единстве с подготовкой к обучению чтению. Письмо, как и чтение, невозможно без высокого уровня развития устной речи, являющейся базой для их формирования, ее осознания и анализа, а также без развития общей способности к аналитико-синтетической деятельности.

Второй аспект подготовки к письму связан непосредственно с овладением техникой письма, с двигательной стороной графического навыка, с формированием психомоторной готовности к письму. Начальный этап овладения навыком письма представляет для детей большую трудность, поскольку требует выработки плавных, ритмических, хорошо координированных движений кисти руки, тонких пространственных ориентировок, хорошего глазомера.

Эти трудности преодолеваются путем длительных, систематических упражнений. К. Д. Ушинский видел задачу всех упражнений в письме «приучить глаз и руку дитяти к письму элементов букв».

Таким образом, в содержание подготовки детей к письму, кроме их интеллектуального и общеречевого развития, формирования фонематического восприятия, представлений о явлениях языка и речи, развития способности к элементарному осознанию этих явлений, умений звукового анализа, включается и подготовка к овладению техникой письма.

Главные задачи подготовки руки и глаза к письму в подготовительной к школе группе детского сада таковы:

Развитие точности зрительного восприятия, формирование умения вычленять элементы из целого и вновь объединять их в целое, развитие точности пространственной дифференцировки.

Развитие ориентировки в пространстве по направлениям (вправо, влево, правая сторона, левая сторона; верхняя, нижняя линейка, клеточка).

Ознакомление с правилами письма: пишут слева на право; последовательно заполняют страницу, сохраняя одинаковую величину элементов, равное расстояние между ними.

Подготовка мелкой мускулатуры руки к письму и выработка умения управлять своими движениями в соответствии с поставленной задачей (штриховка, рисование бордюров и упражнение в написании элементов букв).

Выработку умения сопровождать словесными объяснениями свои наблюдения и действия (СНОСКА: Архангельская Н. В., Карлсен Е. Г. О подготовке к обучению грамоте в детском саду. // Подготовка в детском саду к школе. / Под ред. А. П. Усовой. – М., 1955).

Обучение соблюдению при выполнении приготовительных упражнений к письму определенных гигиенических требований (расположение тетради, посадка за столом, поза пишущего, расстояние глаз от тетради, правила держания ручки, карандаша).

Эти задачи реализуются прежде всего в общей системе воспитательно-образовательной работы с детьми.

Большое значение имеет изобразительная деятельность, способствующая развитию мелких мышц руки, предплечья, координации (согласованности) движений, нужных при письме.

Полезны дидактические упражнения для развития ловкости в пальцах, применяющиеся в педагогической системе М. Монтессори.

Целесообразно проводить и специально подобранные подготовительные упражнения: обводку и штриховку геометрических фигур, контурных изображений овощей, фруктов, грибов, листьев; рисование предметов, напоминающих элементы букв (флажки, кружки, огурец, удочка и др.); рисование бордюров, состоящих из углов, квадратов, кружков, полуовалов, петель, прямых линий, линий с закруглением вверху и внизу и др. в границах строчки.

Рекомендуются и такие упражнения, как проведение тонких больших штрихов, представляющих собой дуги, от одного края тетради до другого (для развития кисти руки); проведение тонких наклонных штрихов сверху вниз, а также овалов, восьмерок (для развития пальцев руки).

В процессе этих упражнений обращается внимание на развитие глазомера и точности зрительного восприятия, пространственных ориентировок на листе тетради, соблюдение гигиенических правил при письме.

В школьной практике накоплен богатый опыт подготовки руки и глаза ребенка к письму. Педагогам детского сада целесообразно его изучить и вести эту работу совместно со школой (СНОСКА: Методика некоторых занятий по подготовке детей к письму раскрыта А. И. Воскресенской: Грамота в детском саду. – М., 1965; Обучение грамоте в детском саду. – М., 1963).

Вопросы

1. Чем определяются сущность, задачи и содержание подготовки к обучению чтению и письму?
2. Дайте психологическую характеристику процессов чтения и письма.
3. Раскройте основные направления работы по подготовке к обучению грамоте в детском саду.
4. Почему сензитивным периодом начала подготовки к обучению грамоте является пятый год жизни?
5. Какие методические приемы применяются для ознакомления детей с линейностью и дискретностью речи?
6. Покажите последовательность работы при ознакомлении детей со звуковым строением слова.