

Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

В.Н. Смаль

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Учебно-методический комплекс

Брест

2017

УДК 373.2
ББК 74.100

Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом
Учреждения образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

Автор:

кандидат филологических наук, доцент **В.Н. Смаль**

Рецензенты:

кафедра белорусского и русского языков Учреждения образования
«Брестский государственный технический университет»

профессор кафедры русской литературы и журналистики
Учреждения образования «Брестский государственный университет имени
А.С. Пушкина», доктор филологических наук, профессор **И.А. Швед**

Смаль В.Н.

Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста :
Учебно-методический комплекс в двух частях, часть 1 / В. Н. Смаль. – Брест :
Изд-во БрГУ им. А. С. Пушкина, 2016. – 300 с.

В учебно-методическом комплексе изложены теоретические основы речевой деятельности дошкольников, раскрыты возрастные особенности становления и развития речевых умений и навыков детей от рождения до семи лет, формы, методы и приёмы организации работы по развитию разных сторон речи детей дошкольного возраста.

Учебно-методический комплекс предназначен для студентов, обучающихся по специальности 1-01 01 01 «Дошкольное образование», слушателей Института повышения квалификации и переподготовки специальности переподготовки 1-01 03 72 «Дошкольное образование».

СОДЕРЖАНИЕ

1	Введение	4
2	Примерный тематический план дисциплины	8
3	Содержание учебного материала	12
4	Лекционный материал	29
	Тема 1. Детская речь как научная дисциплина – онтолингвистика	29
	Тема 2. Методика развития речи в системе наук	47
	Тема 3. К.Д. Ушинский – основатель методики первоначального обучения детей родному языку	56
	Тема 4. Становление методики развития речи дошкольников в первой половине XX века	63
	Тема 5. Психолого-педагогическая характеристика билингвизма	67
	Тема 6. Методические принципы, средства, методы и приемы развития речи детей дошкольного возраста	81
	Тема 7. Общение как важнейшее условие развития речи детей раннего и дошкольного возраста	92
	Тема 8. Задачи словарной работы	96
	Тема 9. Принципы развития словаря детей дошкольного возраста	104
	Тема 10. Методика развития словаря на специальных занятиях	112
	Тема 11. Овладение обобщающими словами	117
	Тема 12. Методика ознакомления детей дошкольного возраста с качествами и свойствами предметов	122
	Тема 13. Методика словарной работы в процессе ознакомления детей с явлениями общественной жизни и природы	125
	Тема 14. Дидактические игры в развитии словаря детей дошкольного возраста	133
	Тема 15. Усвоение детьми грамматического строя речи в процессе общения	139
	Тема 16. Методика воспитания звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста	146
	Тема 17. Воспитание интонационной выразительности детской речи	155
	Тема 18. Беседа как метод формирования диалогической речи детей дошкольного возраста	160
	Тема 19. Методика обучения детей дошкольного возраста рассказыванию по картине	165
	Тема 20. Методика обучения детей дошкольного возраста пересказу литературных произведений	183
	Тема 21. Методика обучения детей дошкольного возраста творческому рассказыванию	193
	Тема 22. Методика развития речи детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с художественной литературой	202
	Тема 23. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста	216
5	Словарь терминов	
6	Списки литературы	300

ВВЕДЕНИЕ

Методика развития речи дошкольников – дисциплина, которая изучает и предлагает педагогам оптимальные методы формирования, развития и совершенствования детской речи. Современная система образования ориентирует педагогов не только на формирование определенных речевых умений и навыков у детей дошкольного возраста, но и на их полноценное воспитание в соответствии с общечеловеческими ценностями, всестороннее развитие личности ребенка, готового осуществлять речевую коммуникацию, осознающего элементарные явления языка и речи. Важную роль в данном процессе играет совершенствование профессиональной лингвистической и методической подготовки педагогов, способных реализовать в практике учреждений дошкольного образования новейшие педагогические идеи, методические разработки и рекомендации, в чем призван помочь учебно-методический комплекс (УМК) по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста.

Цель УМК: формирование профессиональной компетентности будущего педагога в области речевого развития детей дошкольного возраста.

Задачи УМК:

– формировать научные знания о процессе развития речи и речевого общения детей; глубокое понимание роли языка в психическом развитии ребенка, своеобразия языкового онтогенеза, процесса развития речи как качественных изменений, скачков, внутренне связанного с развитием мышления и сознания, охватывающих все стороны и связи слова (А.Н. Леонтьев);

– способствовать осмыслению того, что научно обоснованная методика обучения языку и речи должна опираться на понимание сущности и отличительных черт явлений языка и речи, механизмы и особенности речевого онтогенеза, учитывать специфику содержания и методов дошкольной дидактики;

– формировать целостные педагогические знания о сущности современных концепций и технологий развития речи и обучения родному языку детей дошкольного возраста, в том числе в ситуации близкородственного русско-белорусского билингвизма, умение диагностировать, проектировать и конструировать процесс развития речи детей дошкольного возраста;

– способствовать овладению студентами эффективными методами и приёмами развития речи детей;

– развивать методическое мышление, умение применять теоретические знания в различных педагогических ситуациях.

Учебно-методический комплекс разработан в соответствии с Образовательным стандартом высшего образования для специальности 1-01 01 01 «Дошкольное образование» (ОСВО 1-01 01 01 – 2013); типовой учебной программой для учреждений высшего образования по учебной

дисциплине «Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста», утвержденной 04.02.2015, регистрационный № ТД – А.528 / тип.; учебным планом для специальности 1-01 01 01 «Дошкольное образование», утвержденным 17.07.2013, регистрационный № СП – 30 – 13 / уч.; учебной программой по дисциплине «Методики дошкольного образования» специальности переподготовки 1-01 03 72 «Дошкольное образование»; типовым учебным планом переподготовки, утвержденным 29.12.2012 г., рег. № 25-12/451.

В первой части УМК объяснены принципы его пользования, изложено распределение часов для студентов разных учебных групп, представлены программное содержание учебной дисциплины, лекционный материал, словарь терминов, списки основной и дополнительной литературы.

В УМК предложено 23 лекционные темы, охватывающих 100 % программного материала по данному курсу. В лекционном материале раскрыты онтолингвистические и теоретические (методологические, естественнонаучные, психологические, лингвистические и психолингвистические) основы развития речи ребёнка, показана специфика методики развития речи как научной дисциплины, отражена краткая история развития методики и её современное состояние, рассматриваются цели, задачи, содержание, принципы, методы и формы организации работы по развитию словаря, формированию грамматического строя речи, воспитанию звуковой культуры речи, совершенствованию связной речи, ознакомлению с художественной литературой, диагностике речевого развития дошкольников. Лекционный материал каждой темы сопровождается планом, списком соответствующей литературы для более полной проработки содержания, вопросами и заданиями для текущего контроля знаний.

Словарь терминов содержит краткое объяснение основных понятий дисциплины. Данный материал целесообразно использовать во время подготовки к практическим и семинарским занятиям, в процессе самостоятельного ознакомления с лекционным материалом.

В результате изучения учебной дисциплины студент должен:

знать:

- основные методические подходы к развитию речи и обучению детей родному языку в истории отечественной и зарубежной педагогики;
- закономерности и особенности освоения детьми лексики, грамматики, фонетики, коммуникативных умений на родном языке;
- цель, задачи и содержание по развитию устной речи и культуры речевого общения детей;
- методические принципы, средства, методы и приемы формирования речи детей;
- критерии оценки уровня речевого развития детей на разных возрастных этапах;

уметь:

- обследовать речь детей, составлять характеристики речевого

развития;

- моделировать процесс дидактического общения с детьми;
- организовать процесс дидактического речевого общения и управлять им;

владеть:

– методами развития речи и обучения родному языку детей раннего и дошкольного возраста в практике работы учреждения дошкольного образования;

- навыками общения с детьми, родителями, педагогами.

УМК по дисциплине «Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста» предназначен студентам дневной и заочной форм получения образования, слушателям курсов переподготовки.

Учебная работа по курсу проводится в форме лекций, практических и семинарских занятий. Основными методами (технологиями) обучения являются: проблемное обучение (проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы); технология обучения как учебного исследования; знаково-контекстная технология, в основе которой моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста; коммуникативные технологии, основанные на активных формах и методах обучения (дискуссия, пресс-конференция, учебные дебаты, круглый стол и др.); игровые технологии (деловые, ролевые, имитационные игры).

Дисциплина изучается студентами дневной формы получения высшего образования специальности 1-01 01 01 Дошкольное образование на 2 курсе в 4 семестре и на 3 курсе в 5–6 семестрах и рассчитана на 306 часов, из них 160 аудиторных часов: 66 часов лекционных (из них 18 часов отводится на самостоятельную работу студентов), 94 часа практических занятий. Учёт успеваемости студентов осуществляется в форме зачёта (на 2 курсе в 4 семестре, на 3 курсе в 5 семестре) и экзамена (на 3 курсе в 6 семестре).

Таблица – Распределение часов по семестрам по дисциплине «Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста» для студентов дневной формы получения образования

Семестр	Общее количество	Всего аудиторных часов	Лекции	Практические	СРС
4 семестр	88	54	22	32	-
5 семестр	100	60	14	36	10
6 семестр	118	46	12	26	8
Всего по дисциплине	306	160	48	94	18

Дисциплина изучается студентами заочной формы получения образования специальности «Дошкольное образование» на 2 курсе в 4 семестре, на 3 курсе в 5–6 семестрах, на 4 курсе в 7–8 семестрах и рассчитана на 306 часов, из них 44 аудиторных часа: 20 часов лекционных и 24 часа

практических занятий. Учёт успеваемости студентов осуществляется в форме зачётов (на 3 курсе в 5 и в 6 семестрах) и экзамена на 4 курсе в 8 семестре.

Таблица – Распределение часов по семестрам по дисциплине «Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста» для студентов заочной формы получения образования

Семестр	Общее количество	Всего аудиторных часов	Лекции	Практические
4 семестр		4	4	-
5 семестр	94	8	2	6
6 семестр	94	12	4	8
7 семестр		16	10	6
8 семестр	118	4	-	4
Всего по дисциплине	306	44	20	24

Дисциплина изучается слушателями ИПК специальности 1-01 01 01 Дошкольное образование на 1 курсе во 2 семестре и на 2 курсе в 3 семестре и рассчитана на 364 часа, из них 52 аудиторных часов: 20 часов лекционных, 32 часа практических занятий. Учёт успеваемости студентов осуществляется в форме зачёта (на 1 курсе во 2 семестре) и экзамена (на 2 курсе в 3 семестре).

Таблица – Распределение часов по семестрам по дисциплине «Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста» для слушателей курсов повышения квалификации ИПК

Семестр	Общее количество	Всего аудиторных часов	Лекции	Практические
2 семестр			10	-
3 семестр			10	16
Всего по дисциплине	364	52	20	32

Текущий учёт успеваемости студентов осуществляется на каждом практическом занятии в форме письменного и устного опроса.

**ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН ДИСЦИПЛИНЫ
для студентов дневной формы получения образования**

№	Тема занятия	часы лекц.	часы практ.	часы УСР
1	Детская речь как научная дисциплина – онтолингвистика	4	2	
2	Факторы становления и развития речи у ребенка		2	
3	Методика развития речи в системе наук	2	2	
4	К.Д. Ушинский – основатель методики первоначального обучения детей родному языку	2	2	
5	Становление методики развития речи дошкольников в первой половине XX века	2	2	
6	Становление национальной методики развития речи детей		2	2
7	Развитие методики развития речи во второй половине XX века		2	
8	Психолого-педагогическая характеристика билингвизма	2		
9	Цель, задачи, содержание и условия развития речи детей		4	
10	Методические принципы, средства, методы и приемы развития речи детей дошкольного возраста	2	4	
11	Общение как важнейшее условие развития речи детей раннего и дошкольного возраста	2		
12	Разговор с детьми – основной путь формирования разговорной речи детей в различных видах деятельности		2	
13	Задачи словарной работы	2		
14	Принципы развития словаря детей дошкольного возраста	2	2	
15	Методика развития словаря на специальных занятиях	2	2	
16	Занятия по развитию словаря детей на основе углубления знаний о предметах и явлениях		2	
17	Овладение обобщающими словами	2	2	
18	Методика ознакомления детей дошкольного возраста с качествами и свойствами предметов	2	2	
19	Методика словарной работы в процессе ознакомления детей с явлениями общественной жизни и природы	2	2	

20	Дидактические игры в развитии словаря детей дошкольного возраста	2	2	
21	Усвоение детьми грамматического строя речи в процессе общения	2	2	
22	Задачи и содержание работы по формированию синтаксического строя речи у детей дошкольного возраста		2	2
23	Задачи и содержание работы по формированию морфологического строя речи у детей дошкольного возраста		2	
24	Методика обучения различным способам словообразования у детей дошкольного возраста		2	
25	Методика воспитания звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста	2	2	
26	Система работы по формированию чистого и правильного звуко- и словопроизношения у детей дошкольного возраста		2	2
27	Воспитание интонационной выразительности детской речи	2	2	
28	Развитие связной речи детей – главная задача учреждения дошкольного образования			2
29	Беседа как метод формирования диалогической речи детей дошкольного возраста	2		
30	Развитие монологической речи детей дошкольного возраста			2
31	Методика обучения детей дошкольного возраста рассказыванию о предмете, игрушке			2
32	Методика обучения детей дошкольного возраста придумыванию сюжетных рассказов об игрушке		2	2
33	Методика обучения детей дошкольного возраста рассказыванию по картине	2	2	
34	Методика обучения детей дошкольного возраста составлению рассказов из опыта		2	
35	Методика обучения детей дошкольного возраста пересказу литературных произведений	2	2	
36	Методика обучения детей дошкольного возраста творческому рассказыванию	2	2	
37	Методика развития связной речи детей дошкольного возраста в разных видах деятельности		2	
38	Методика развития речи детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с художественной литературой	2	2	
39	Задачи и содержание работы по ознакомлению		2	

	детей дошкольного возраста с художественной литературой			
40	Ознакомление детей дошкольного возраста с книжной иллюстрацией		2	
41	Особенности восприятия детьми дошкольного возраста поэтических произведений		2	
42	Работа с детьми дошкольного возраста с книгой вне занятий		2	
43	Подготовка к обучению грамоте в системе работы учреждения дошкольного образования по развитию речи		2	2
44	Ознакомление детей дошкольного возраста с лингвистическими понятиями		2	
45	Обучение детей дошкольного возраста звуковому анализу слова		2	
46	Методики обучения грамоте детей дошкольного возраста		2	
47	Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста	2	8	
48	Планирование работы по развитию речи детей дошкольного возраста		2	
49	Коррекционная работа по развитию речи детей дошкольного возраста		2	
50	Методическое руководство работой по развитию речи детей в учреждении дошкольного образования			2

**ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН ДИСЦИПЛИНЫ
для студентов заочной формы получения образования**

№	Тема занятия	часы лекц.	часы практ.
1	Детская речь как научная дисциплина – онтолингвистика	2	
2	Факторы становления и развития речи у ребенка		2
5	Становление методики развития речи дошкольников в первой половине XX века	2	
8	Психолого-педагогическая характеристика билингвизма	2	
9	Цель, задачи, содержание и условия развития речи детей		2
10	Методические принципы, средства, методы и приемы развития речи детей дошкольного возраста	2	
11	Общение как важнейшее условие развития речи детей раннего и дошкольного возраста		
15	Методика развития словаря на специальных занятиях	2	
16	Занятия по развитию словаря детей на основе углубления знаний о предметах и явлениях		2
17	Овладение обобщающими словами		2
18	Методика ознакомления детей дошкольного возраста с качествами и свойствами предметов		2
19	Методика словарной работы в процессе ознакомления детей с явлениями общественной жизни и природы		2
20	Дидактические игры в развитии словаря детей дошкольного возраста	2	
21	Усвоение детьми грамматического строя речи в процессе общения	2	2
25	Методика воспитания звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста	2	2
32	Методика обучения детей дошкольного возраста придумыванию сюжетных рассказов об игрушке		2
33	Методика обучения детей дошкольного возраста рассказыванию по картине		2
35	Методика обучения детей дошкольного возраста пересказу литературных произведений		2
36	Методика обучения детей дошкольного возраста творческому рассказыванию	2	
38	Методика развития речи детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с художественной литературой		2
47	Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста	2	

Репозиторий БрГУ

**ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН ДИСЦИПЛИНЫ
для слушателей курсов переподготовки**

№	Тема занятия	часы лекц	часы прак	часы УСР
1	Детская речь как научная дисциплина – онтолингвистика	2		
3	Методика развития речи в системе наук	2		
4	К.Д. Ушинский – основатель методики первоначального обучения детей родному языку	2		
5	Становление методики развития речи дошкольников в первой половине XX века	2		
6	Становление национальной методики развития речи детей		2	
7	Развитие методики развития речи во второй половине XX века	2		
8	Психолого-педагогическая характеристика билингвизма	2		
10	Методические принципы, средства, методы и приемы развития речи детей дошкольного возраста	2		
11	Общение как важнейшее условие развития речи детей раннего и дошкольного возраста	2		
13	Задачи словарной работы	2		
14	Принципы развития словаря детей дошкольного возраста	2		
15	Методика развития словаря на специальных занятиях		2	
18	Методика ознакомления детей дошкольного возраста с качествами и свойствами предметов		2	
21	Усвоение детьми грамматического строя речи в процессе общения		2	
25	Методика воспитания звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста		2	
35	Методика обучения детей дошкольного возраста пересказу литературных произведений		2	
36	Методика обучения детей дошкольного возраста творческому рассказыванию		2	
38	Методика развития речи детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с художественной литературой		2	
47	Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста			20

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Раздел I. Введение в теорию и методику развития речи детей дошкольного возраста

Тема 1. Детская речь как научная дисциплина – онтолингвистика

Практическая значимость изучения детской речи для методики развития речи детей дошкольного возраста, логопедии. Два аспекта («вертикальный» и «горизонтальный») изучения явлений речи ребенка.

Основные методы изучения детской речи. Естественные методы (наблюдение) – дневниковые записи, магнитофонные и видеозаписи поведения детей. Разновидности психолингвистических экспериментов, направленных на изучение речи ребенка. Современные способы компьютерной обработки детских текстов.

История возникновения и развития отечественной и зарубежной онтолингвистики. Становление исследований детской речи в конце XVIII – начале XX вв. А.Н. Гвоздев и его роль в изучении детской речи. Научное значение исследований А.Н. Гвоздева, Н.А. Рыбникова. Деятельность К.И. Чуковского по сбору и анализу языковых фактов детской речи. Изучение речевого онтогенеза в 60–70 гг. XX века. Современное состояние лингвистики детской речи в Беларуси, ближнем и дальнем зарубежье. Школа С.Н. Цейтлин по изучению детской речи. Три направления онтолингвистических исследований.

Основные концепции освоения речи. Теория научения (имитации), ее достоинства и недостатки. Н. Хомский и его теория врожденных знаний («универсальной грамматики»). Конструктивистская теория Ж. Пиаже. Когнитивная теория Д. Слобина. Психосоциологическая концепция Л.С. Выготского, ее основные положения. Теории усвоения родного языка в отечественной психолингвистике (А.А. Леонтьев и др.). Социализация ребенка как необходимое условие возникновения и развития языка. Когнитивные предпосылки усвоения языковых явлений. Соотношение творческого и имитационного начал в овладении языком.

Тема 2. Факторы становления и развития речи у ребенка

Общая периодизация речевого развития ребенка, ее соотношение с компонентами языковой способности.

Дословесный (доречевой) этап коммуникативной деятельности ребенка.

Предречевые вокализации ребенка (гуление, лепет). Восприятие ребенком речи взрослого в дословесный период. Жесты, мимика, вокализации и их функции на начальных стадиях коммуникации. Переход от лепета к словесной речи. Однословные высказывания, их основные коммуникативные функции.

Особенности начального детского лексикона. Соотношение активного

и пассивного словаря в детской речи. Звукоподражательные слова и их место в начальном лексиконе. Явления лексико-семантической сверхгенерализации и их причины. Автономная детская речь (протослова). Фонетические характеристики первых слов. «Детская омонимия» как следствие несовершенства артикуляционных навыков. Особенности речи матери, обращенной к ребенку. Диалогическое взаимодействие матери и ребенка на дословесном этапе.

Освоение ребенком лексических единиц (слов и фразеологизмов).

Количественное накопление активного словаря. Освоение детьми значения слова, его этапы. Случаи расширения и сужения значения лексических единиц. Типичные словесные замены в речи ребенка и их причины. Особенности толкования значения слов детьми. Основные способы семантизации слов: опора на морфемную структуру слова, опора на звучание. Нарушение нормативной сочетаемости лексических единиц в речи детей. Особенности усвоения многозначных слов. Особенности усвоения детьми переносных значений слов, восприятия и применения фразеологизмов. «Буквальное» понимание фразеологизмов как типичная ошибка детской речи. Случаи модификации фразеологизмов в детской речи.

Освоение ребенком звуковых средств языка.

Развитие фонематического слуха ребенка. Связь звучания со смыслом слова. Переход от лепетных произвольных звуков к фонемам. Фонетическая характеристика первых слов. Появление фонематической речи как качественно новый этап коммуникативной деятельности. Развитие фонематического слуха ребенка. Последовательность освоения гласных и согласных фонем. Типичные ошибки в произношении слов (пропуск начальных и конечных фонем, замены и др.). Общая мягченность детской речи в раннем и младшем дошкольном возрасте. Освоение составной структуры многослоговых слов. Причины и закономерности слоговой элизии. Перестановка звуков и слогов (метатезис) как распространенное явление в речи ребенка. Освоение интонационных структур.

Переход от дограмматического этапа к освоению грамматических категорий.

Особенности синтаксической структуры однословных (голофраз) и первых двухсловных высказываний. Развитие структуры предложения в детской речи. Особенности начальных трех- и четырехсловных предложений. Владение сложносочиненным и сложноподчиненным предложениями. Порядок слов в детских высказываниях и факторы, которые его определяют.

Закономерности освоения плана содержания и плана выражения грамматических категорий в раннем возрасте. Последовательность освоения основных грамматических категорий. Типичные формообразующие инновации (ошибки по аналогии), сопровождающие этот процесс. Особенности усвоения морфологии в дошкольном детстве. Типичные морфологические ошибки в речи детей.

Словообразовательные инновации в детской речи. Причины широкого

распространения словотворчества в речи детей. Разновидности словообразования (суффиксация, префиксация и др. способы). Образование слов при одновременном использовании нескольких словообразовательных моделей. Принципы образования детьми новых слов, по Т.Н. Ушаковой. «Детская этимология» как особая разновидность модификации слов, связанная со стремлением вернуть или изменить мотивировку.

Развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста как расширение спектра речевых актов и совершенствования способов их языкового выражения.

Формы общения, которые определяют коммуникативное развитие личности ребенка. Эгоцентричная речь, ее роль. Диалогическая речь как проявление коммуникативной функции в дошкольном возрасте. Предметно-содержательный, эмоциональный, фатический и дидактический аспекты диалога. Ситуативная диалогическая речь. Контекстная форма связной речи.

Овладение способами организации текста. Анализ детских текстов с точки зрения их цельности и связности. Особенности детских пересказов и рассказов по картинкам. Особенности построения связных высказываний («коллективный монолог») в общении детей со сверстниками.

Металингвистические высказывания ребенка и их анализ.

Интерес ребенка к языковым явлениям как один из факторов, способствующих развитию речи. Способность ребенка к оценке нормативных языковых фактов в области фонетики, лексики, грамматики. Развитие металингвистических способностей ребенка.

Тема 3. Методика развития речи в системе наук

Предмет методики развития речи детей. Задачи и содержание методики развития речи детей дошкольного возраста как научной дисциплины.

Место дисциплины «Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста» в системе подготовки специалистов по дошкольному образованию. Основные цели, задачи и понятия дисциплины, особенности содержания учебной дисциплины. Связь дисциплины «Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста» с другими учебными дисциплинами.

Методы научного исследования в методике развития речи детей дошкольного возраста.

Требования к подготовленности педагогов к работе по развитию речи детей дошкольного возраста.

Философские основы теории развития речи. Учение о языке и мышлении. Происхождение языка, его исторический характер. Вопрос о соотношении национальных языков в многонациональном обществе. Социолингвистическая ситуация в Беларуси. Концепция дошкольного образования о развитии речи детей в ситуации близкородственного двуязычия.

Учение И.П. Павлова о первой и второй сигнальных системах –

естественнонаучная основа методики. Физиологические основы овладения ребенком языком (речевые центры в коре головного мозга). Связь двигательной активности ребенка и развития речевых функций мозга (М.М. Кольцова).

Связь методики развития речи с психологией. Взаимосвязь умственного и речевого развития детей. Развитие речи в зависимости от уровня развития общения ребенка.

Связь методики с лингвистикой и психолингвистикой.

Язык как составляющая культуры и средство формирования личности. Понятие языковой личности. Развитие речи как усвоение норм языка и культурного наследия народа. Язык, речь, речевая деятельность. Виды речевой деятельности. Коммуникативно-познавательная потребность как предпосылка речевой деятельности. Речевое действие – единица речевой деятельности. Мотивы и цели речевого действия. Внутренняя и внешняя речь, их соотношение. Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев о структуре речевого действия. Порождение (создание) речи и её восприятие. Речевая деятельность как объект обучения в дошкольном возрасте. Коммуникативно-деятельностный подход к развитию речи и обучению языку. Языковая способность и ее основные компоненты (фонетический, лексический, морфологический, синтаксический, «текстовый»). Два аспекта языковой способности: способность к восприятию и созданию высказывания. Очередность развития компонентов языковой способности.

Связь методики развития речи с дошкольной педагогикой. Развитие речи детей – задача и средство разностороннего развития ребенка. Значение своевременного формирования речи для разностороннего воспитания и развития детей. Дидактика как основа решения вопросов о целях, содержании, принципах, методах и организационных формах работы по развитию речи детей.

Раздел II. Становление методики развития речи

Тема 4. К.Д. Ушинский – основатель методики первоначального обучения детей родному языку

Вопросы руководства речевым развитием детей в работах предшественников К.Д. Ушинского. А.Я. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо и др. о происхождении языка и сущности развития речи, роли родного языка в развитии и воспитании детей.

Система работы по обучению родному языку К.Д. Ушинского – продолжение прогрессивных идей демократической педагогики. К.Д. Ушинский о происхождении языка и сущности развития речи, роли родного языка в развитии и воспитании детей. Требование активного руководства развитием речи детей и обучению их родному языку. Отношение К.Д. Ушинского к обучению детей иностранному языку. К.Д. Ушинский о целях первоначального обучения родному языку. Развитие

устной речи детей как основа для обучения грамоте и развития письменной речи. Связь умственного и речевого развития при обучении родному языку. К.Д. Ушинский о роли устного народного творчества и художественной литературы в воспитании детей, развитии их мышления и речи. Требования к отбору литературы и методам чтения. Учебная книга К.Д. Ушинского «Родное слово» как практическое воплощение системы первоначального обучения детей родному языку. Принципы отбора и расположения учебного материала в книге «Родное слово». Мысли К.Д. Ушинского о содержании и методах развития речи детей до школы. Роль К.Д. Ушинского в становлении методики развития речи детей как науки.

Тема 5. Становление методики развития речи дошкольников в первой половине XX века

Требование развития активных форм речи детей в работах Е.А. Флёринной. Ее вклад в дальнейшую разработку методики развития речи. Книга Е.А. Флёринной «Живое слово» (1933) – первый учебник по методике развития речи, его влияние на практику. Е.А. Флёринна о роли художественной литературы в воспитании детей дошкольного возраста, об отборе художественных произведений для детей разного возраста. Методы художественного чтения и рассказывания на занятиях и в повседневной жизни. Разучивание стихов детьми. Роль Е.А. Флёринной в создании курсов методики развития речи и художественного слова в детском саду.

Е.И. Тихеева – создательница методики развития речи детей дошкольного возраста (1937). Разработка Е.И. Тихеевой основ методики развития речи детей в детском саду в соответствии с основными положениями учения К.Д. Ушинского. Е.И. Тихеева об освоении детьми языка народа, о роли языка в развитии речи детей, о месте работы по развитию речи в системе воспитания в детском саду. Своеобразие методики Е.И. Тихеевой. Е.И. Тихеева о задачах, содержании и методике развития речи детей в детском саду. Обогащение словаря детей в единстве с обогащением их представлений. Опора на наглядность и деятельность детей как главное условие освоения слова. Необходимость программы словарной работы (программа представлений). Методика проведения разных занятий по обогащению словаря: экскурсии, осмотры предметов, наблюдения, работа с картиной и загадками, дидактические игры, игры-занятия с дидактической куклой. Три фазы в развитии словаря детей. Развитие «живого слова» у детей дошкольного возраста. Разнообразие занятий по «живому слову», требования к методике их проведения. Отбор литературы для маленьких детей. Е.И. Тихеева об условиях успешной работы по развитию речи в детском саду. Вклад Е.И. Тихеевой в методику развития речи детей в детском саду и создание курса данной методики для дошкольных факультетов педагогических институтов.

Опыт создания программ по развитию речи детей раннего и дошкольного возраста в 30-е и 40-е годы XX в.

Содержание работы по развитию речи детей раннего и дошкольного возраста в 30-е и 40-е годы XX в.

Тема 6. Становление национальной методики развития речи детей

Первые белорусские читанки. Белорусские просветители о необходимости обучения детей на родном языке (Э. Пашкевич (Тетка), Янка Купала, М. Богданович, В.Ф. Луцевич и др.).

Якуб Колас – основатель методики обучения белорусскому языку. Роль Якуба Коласа в процессе возрождения белорусского языка в школе. Учебная книга Якуба Коласа «Другое читанне для дзяцей-беларусаў». Якуб Колас про обучение языку как средству общения, значение художественной литературы в воспитании и обучении детей.

Вл.Ф. Луцевич и ее роль в становлении методики развития белорусской речи детей дошкольного возраста.

Тема 7. Развитие методики развития речи во второй половине XX века

Роль теоретических исследований (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.М. Леушина и др.) в области развития речи в становлении методики.

Введение обучения в детском саду – новый этап в развитии методики (А.П. Усова). Разработка задач, содержания и методов развития речи. Требование развивать все стороны речи детей на занятиях.

Роль психологических и педагогических исследований в разработке и дальнейшей конкретизации программы развития речи детей раннего и дошкольного возраста. Требование развивать речь детей в различных видах деятельности (Л.А. Пенъевская, Е.И. Радина, Р.И. Жуковская, Г.М. Лямина, М.М. Кониная, В.И. Логинова, В.В. Гербова и др.).

Вклад Ф.А. Сохина и его сотрудников (О.С. Ушакова, Е.М. Струнина, А.И. Максаков и др.) в разработку методических вопросов развития речи детей дошкольного возраста.

Три направления психолого-педагогических исследований развития речи детей.

Тема 8. Психолого-педагогическая характеристика билингвизма

Психолого-педагогическая характеристика билингвизма (билингвизм ранний и поздний: рецептивный, репродуктивный, продуктивный; натуральный и искусственный). Связи между языком и мышлением у билингвов. Явления интерференции и транспозиции в речи билингвов. Проблемы раннего двуязычия. Особенности русско-белорусского двуязычия у детей дошкольного возраста.

Раздел III. Система работы по развитию речи детей в учреждении дошкольного образования

Тема 9. Цель, задачи, содержание и условия развития речи детей

Значение родного языка в воспитании и развитии детей. Функции речи у детей дошкольного возраста. Речь как основной фактор становления личности ребенка. Педагогические основы развития речи детей дошкольного возраста.

Цель и задачи развития речи в учреждении дошкольного образования, их психолого-педагогическое и лингвистическое обоснование.

Задачи и содержание работы по развитию речи в учебной программе дошкольного образования. Научные основы учебной программы дошкольного образования (образовательная область «Развитие речи и культура общения»). Условия успешного осуществления учебной программы: правильная организация содержания жизни детей в условиях детского сада, наличие необходимого дидактического оборудования.

Тема 10. Методические принципы, средства, методы и приемы развития речи детей дошкольного возраста

Методические принципы организации педагогического процесса по развитию речи детей в учреждении дошкольного образования.

Средства осуществления программы развития речи детей, их характеристика.

Методы и приемы развития речи детей в учреждении дошкольного образования. Общее понятие о методах и приемах развития речи детей. Классификация методов. Взаимосвязь и зависимость выбора методов и приемов от конкретных задач речевого развития и воспитания детей, содержания знаний и особенностей раннего и дошкольного возраста.

Раздел IV. Развитие речи как средства коммуникации у детей раннего и дошкольного возраста

Тема 11. Общение как важнейшее условие развития речи детей раннего и дошкольного возраста

Зависимость развития речи от уровня овладения ситуативными и внеситуативными формами общения. Понятие ситуативной и контекстной речи. Условия перехода от ситуативной речи к контекстной речи. Особенности контекстной речи детей дошкольного возраста.

Роль эмоционального и инициативного общения на ранних этапах детства. Объектно-направленное общение и его роль в развитии понимания речи. Усвоение ребенком в процессе общения значений отдельных выражений и слов и использование их в конкретных ситуациях, в совместной деятельности со взрослыми. Методика развития понимания речи и обучения произношению первых осмысленных слов-

предложений в конце первого – начале второго года жизни ребенка.

Тема 12. Разговор с детьми – основной путь формирования разговорной речи детей в различных видах деятельности

Разговор с детьми – основной путь формирования разговорной речи детей в различных видах деятельности. Четыре направления по руководству речевым общением детей в повседневной жизни (по В.И. Логиновой). Специфика разговоров с детьми второго года жизни: содержание разговоров на основе наглядной ситуации и совместной деятельности; индивидуальное общение и индивидуальные обращения к ребенку; специфика детских ответов. Требования к темпу, структуре и выразительности речи взрослого. Усложнение руководства разговорами в разных возрастных группах. Переход от разговоров по поводу наглядной ситуации к разговорам на основе прошлого опыта как условие формирования функции сообщения и умения отвечать несколькими предложениями или связным высказыванием. Требования к тематике и содержанию разговоров с детьми, обладающими различными формами общения со взрослыми, и требования к постановке вопросов и ответам детей в разных возрастных группах. Индивидуальные и коллективные разговоры, их значение в развитии речи и освоении детьми норм речевого поведения, методика руководства ими. Руководящая роль педагога в налаживании общения с детьми в разных возрастных группах. Содержательная и яркая жизнь детей в детском саду как условие содержательных разговоров. Роль разговоров в подготовке детей к занятиям по развитию связной речи. Значение разговоров для усвоения детьми словаря, звукового и грамматического строя родного языка. Воспитание культуры речевого общения у детей дошкольного возраста.

Современные подходы к развитию разговорной речи и речевого общения детей дошкольного возраста: сценарии активизирующего общения А.Г. Арушановой, занятия по развитию внеситуативных форм общения Е.О. Смирновой и др.

Раздел V. Основные направления речевого развития детей дошкольного возраста

Тема 13. Задачи словарной работы

Понятие словарной работы в детском саду. Особенности развития словаря у детей раннего и дошкольного возраста. Пассивный и активный словарь в речи детей. Причины ограниченности словаря на разных возрастных этапах. Особенности включения детьми слов в активную речь. Освоение словаря путем подражания речи взрослых и ознакомления с окружающим. Особенности овладения обобщенным значением слова, словами, которые обозначают элементарные понятия.

Задачи словарной работы. Содержание словарной работы в разных возрастных группах детского сада. Отбор слов для введения в словарь детей

в соответствии с их возможностями познания предметов и явлений социальной жизни, природы, особенностями мышления и задачами общения. Тематический словарь, словарь-минимум.

Тема 14. Принципы развития словаря детей дошкольного возраста

Принципы словарной работы: введение слов на основе активной познавательной деятельности; решение всех задач словарной работы в единстве; связь содержания словарной работы с возможностями ребенка в познании окружающего мира.

Методы и приемы словарной работы.

Методика развития понимания речи взрослых и произнесения осмысленных слов у детей первого года жизни.

Усложнение требований учебной программы дошкольного образования к словарю детей в разных возрастных группах: расширение словаря детей от группы к группе на основе ознакомления с предметами, явлениями действительности, окружающей общественной жизнью, природой, круг которых постепенно расширяется; словарная работа в процессе углубления знаний о предметах и явлениях и их отношениях, введение в словарь слов, которые обозначают качества, свойства и отношения; развитие словаря в процессе обобщения представлений о предметах и явлениях, введение слов, которые обозначают элементарные понятия (видовые и родовые); ознакомление со словом как языковой единицей, собственно языковыми отношениями между словами (синонимическими, антонимическими, многозначностью).

Работа над смысловым значением слова. Ознакомление детей с синонимами, антонимами, многозначными словами.

Тема 15. Методика развития словаря на специальных занятиях

Виды занятий по ознакомлению детей с предметами и явлениями окружающего мира и развитию словаря.

Занятия по развитию понимания речи взрослого и обогащения словаря на и втором, третьем годах жизни в процессе первоначального ознакомления с предметами и явлениями окружающей жизни. Использование игровых приемов и активных действий с предметами для формирования их выразительных образов. Методика введения новых слов. Организация языковой активности детей на занятиях с целью освоения новых слов. Повторность и усложнение содержания занятия. Использование новых слов в общении со взрослым и сверстниками.

Тема 16 Занятия по развитию словаря детей на основе углубления знаний о предметах и явлениях

Особенности организации и методики таких занятий: наличие раздаточного материала, обследование предметов и материалов, сравнение противоположных качеств и свойств предметов: связь сенсорного развития и

развития словаря на данных занятиях. Организация активной познавательной деятельности детей с предметами (обследовательская деятельность). Требования к вопросам и указаниям педагога.

Тема 17. Овладение обобщающими словами

Особенности методики формирования видовых обобщений в младшем и среднем дошкольном возрасте. Подбор предметов одинаковых по назначению и использованию, но разных по внешним признакам как основы для видовых обобщений. Подбор предметов сходных по внешнему виду, но разных по назначению и использованию как основы для дифференцировки, конкретизации понятий. Организация деятельности детей с предметами.

Введение в словарь детей среднего, старшего дошкольного возраста слов, обозначающих элементарные родовые обобщения. Выделение и осмысление детьми существенных и несущественных признаков. Подведение детей к родовым обобщениям на основе ориентировки на существенные признаки предметов и явлений. Организация, структура и методика занятий.

Тема 18. Методика ознакомления детей дошкольного возраста с качествами и свойствами предметов

Особенности восприятия детьми основных признаков предметов (свойств и качеств). Методика ознакомления детей со свойствами и качествами предметов и развития словаря. Структура и содержание занятий по обучению детей сравнению и обобщению предметов на основе различных свойств и качеств. Введение в речь слов, обозначающих качества и свойства предметов на основе их чувственного восприятия. Закрепление умения определять конкретное качество в окружающих предметах, группировка предметов на основе данного качества.

Развитие словаря детей на занятиях по сравнению предметов. Содержание занятий, отбор предметов для сравнения в разных возрастных группах. Вопросы педагога, их содержание, логика, последовательность. Требования к ответам детей, приучение их к использованию образных выражений для характеристики особенностей предметов. Связь занятий по ознакомлению с качественными особенностями предметов и по сравнению предметов с занятиями по составлению описательных рассказов.

Тема 19. Методика словарной работы в процессе ознакомления детей с явлениями общественной жизни и природы

Наблюдения и экскурсии, экскурсии-осмотры, их роль в ознакомлении детей с трудом взрослых, окружающей общественной жизнью и природой в развитии словаря.

Содержание наблюдений и словарной работы в процессе ознакомления с трудом и другими общественными явлениями в разных возрастных группах. Методика проведения наблюдений и экскурсий. Организация активной познавательной и речевой деятельности детей, внимание к словарной работе в

ходе экскурсий. Требования к вопросам и указаниям педагога. Связь словарной работы на экскурсиях с речевой работой на других занятиях.

Игрушки, картины, фольклор и художественная литература, их роль в ознакомлении детей с окружающим и развитии словаря. Методика их использования. Методика обучения отгадыванию и загадыванию загадок. Связь этого вида занятий с рассматриванием предметов и картин. Пословицы и поговорки, их использование в словарной работе.

Тема 20. Дидактические игры в развитии словаря детей дошкольного возраста

Дидактические игры и словарные упражнения, их использование для решения задач словарной работы. Содержание и методика их проведения в разных возрастных группах.

Тема 21. Усвоение детьми грамматического строя речи в процессе общения

Значение освоения грамматического строя языка для речевого развития детей и подготовки их к школе.

Познание отношений и связей окружающей среды – основа для усвоения грамматического строя. Роль фонематического слуха в усвоении детьми грамматического строя языка. Основные закономерности усвоения детьми морфологической системы родного языка, трудности и характерные ошибки, причины ошибок. Особенности усвоения детьми разного дошкольного возраста синтаксического строя родного языка. Словообразование детей, его особенности. Задачи и содержание формирования грамматического строя речи детей в детском саду. Методы и приемы формирования грамматического строя речи.

Формирование грамматического строя речи детей в повседневной жизни и на занятиях по другим разделам программы. Методика исправления грамматических ошибок детей.

Тема 22. Задачи и содержание работы по формированию синтаксического строя речи у детей дошкольного возраста

Методы и приемы обучения детей дошкольного возраста построению предложений. Роль наблюдений и беседы, специальных дидактических игр и упражнений в формировании синтаксического строя речи детей. Методика формирования синтаксического строя речи в разных возрастных группах.

Тема 23. Задачи и содержание работы по формированию морфологического строя речи у детей дошкольного возраста

Особенности работы по формированию у детей дошкольного возраста навыков правильного изменения слов по формам. Методика работы в разных возрастных группах.

Тема 24. Методика обучения различным способам словообразования у детей дошкольного возраста

Воспитание интереса к слову, чуткости к его семантике и форме, формирование навыков образования слов по аналогии. Многообразие способов словообразования. Методы и приемы обучения детей различным способам словообразования.

Тема 25. Методика развития связной речи детей дошкольного возраста в разных видах деятельности

Понятие звуковой культуры речи, ее значение для общего развития личности ребенка

Особенности освоения детьми дошкольного возраста звуковой культуры, словопроизношения и средств выразительности.

Анатомо-физиологические особенности речевого аппарата детей и их влияние на усвоение звуковой культуры речи.

Задачи и содержание работы по воспитанию навыков правильного и чистого звуко- и словопроизношения в разных возрастных группах.

Развитие речевого и фонематического слуха как сенсорной основы правильной речи.

Тема 26. Система работы по формированию чистого и правильного звуко- и словопроизношения у детей дошкольного возраста

Планирование педагогом работы по формированию чистого и правильного звуко- и словопроизношения у детей дошкольного возраста. Речевая характеристика как начальный момент работы, содержание и методика ее составления.

Этапы обучения правильному звукопроизношению. Методика обучения детей чистому и правильному звуко- и словопроизношению на занятиях. Роль занятий, их содержание, структура, методика. Показ и объяснение артикуляции отдельных звуков, упражнение в произношении звуков. Индивидуальная работа с детьми по воспитанию чистого и правильного звукопроизношения.

Тема 27. Воспитание интонационной выразительности детской речи

Понятие «выразительность». Задачи и содержание воспитания интонационной выразительности детской речи.

Обучение выразительности речи на занятиях. Приемы работы.

Использование малых форм фольклора и произведений детской литературы.

Единство воспитания выразительности детской речи и этических норм речевого общения.

Условия, необходимые для правильного развития звуковой культуры речи детей.

Работа над речевым дыханием, темпом, ритмом, силой голоса.

Тема 28. Развитие связной речи детей – главная задача учреждения дошкольного образования

Понятие связной речи. Основные формы связной речи (диалогическая и монологическая). Развитие функций и форм связной речи на протяжении дошкольного детства.

Задачи развития связной речи. Содержание работы по развитию связной речи в разных возрастных группах: формирование навыков и умений слушания и понимания речи, обращенной к ребенку; формирование способов выражения мысли; формирование навыков общения.

Методика обучения диалогической речи детей дошкольного возраста: разговор с детьми, чтение литературных произведений, словесные поручения, речевые ситуации, сюжетно-ролевые игры, игры-инсценировки, игры-драматизации и др.

Тема 29. Беседа как метод формирования диалогической речи детей дошкольного возраста

Образовательное и воспитательное значение бесед в работе с детьми среднего и старшего дошкольного возраста. Виды бесед и их цель. Выбор тематики и определение содержания бесед. Подготовка детей к беседе. Методика проведения обобщающих бесед. Руководство умственной и речевой активностью детей в ходе беседы. Использование различных типов вопросов и требования к ним. Наглядный и литературно-художественный материал, их роль и место в структуре беседы. Обучение детей умению задавать вопросы. Требования к ответам детей. Развитие мышления у детей и умения самостоятельно формулировать ответы на вопросы в ходе бесед. Развитие элементарной речи – доказательства.

Методика развития связной речи детей дошкольного возраста в разных видах деятельности. Использование дидактических игр в обучении детей связной речи. Закрепление умений связной речи в повседневной жизни. Развитие навыков связной речи на разных занятиях, в играх, труде, в быту.

Тема 30. Развитие монологической речи детей дошкольного возраста

Развитие мышления детей – условие овладения рассказыванием. Виды детских рассказов, их классификация. Описательные и сюжетные рассказы, их структура. Особенности усвоения детьми описаний и сюжетных рассказов. Приемы обучения рассказыванию. Виды занятий по обучению детей рассказыванию. Последовательность введения различных видов детского рассказывания.

Методика обучения детей дошкольного возраста рассказыванию о предмете, игрушке. Обучение детей описанию предметов и игрушек. Особенности познавательной деятельности детей при создании описательных

рассказов. Содержание описательных рассказов в разных возрастных группах. Опора на сенсорный опыт ребенка. Использование средств художественной выразительности в разных возрастных группах. Особенности приемов обучения этому виду рассказывания. Метод моделирования в обучении дошкольников описанию.

Тема 31. Методика обучения детей дошкольного возраста рассказыванию о предмете, игрушке

Обучение детей описанию предметов и игрушек. Особенности познавательной деятельности детей при создании описательных рассказов. Содержание описательных рассказов в разных возрастных группах. Опора на сенсорный опыт ребенка. Использование средств художественной выразительности в разных возрастных группах. Особенности приемов обучения этому виду рассказывания. Метод моделирования в обучении дошкольников описанию.

Тема 32. Методика обучения детей дошкольного возраста придумыванию сюжетных рассказов об игрушке

Инсценировка рассказа с помощью игрушек как первоначальный прием обучения. Сюжетные рассказы об отдельных игрушках. Роль вопросов, образца, плана и оценки как приемов обучения.

Тема 33. Методика обучения детей дошкольного возраста рассказыванию по картине

Особенности восприятия и понимания детьми предметных и сюжетных картин. Требования к отбору картин для рассказывания. Необходимость предварительного рассматривания картин с детьми. Своеобразие методики обучения детей описательным рассказам по предметной и пейзажной картинам. Приёмы обучения сюжетным рассказам. Вопросы, направленные на понимание содержания картин и установление связей, на поиск лучших форм для отображения содержания, наиболее достоверных и выразительных слов. Образец рассказа педагога, оценка детских рассказов. Опора на опыт детей. Освоение детьми формы рассказа, последовательности в изложении событий. Структура занятий. Приемы обучения рассказыванию по серии сюжетных картин.

Тема 34. Методика обучения детей дошкольного возраста составлению рассказов из опыта

Рассказы детей из опыта в различных возрастных группах, их роль в развитии связной монологической речи. Организация детского опыта, отбор тематики для рассказывания в разных возрастных группах. Приемы обучения, направленные на освоение содержания и формы рассказа. Руководство в ходе рассказывания. Структура занятий. Составление писем с детьми, обсуждение и отбор содержания письма и формы выражения мысли.

Приемы руководства.

Усложнение требований к сюжетным и описательным рассказам (к их содержанию и структуре) в разных возрастных группах. Пути преодоления ситуативности речи детей при рассказывании.

Тема 35. Методика обучения детей дошкольного возраста пересказу литературных произведений

Особенности умственной деятельности в ходе пересказа. Зависимость пересказа от особенностей понимания содержания литературного произведения и его художественной формы. Отбор литературных произведений для пересказов. Усложнение требований к пересказам детей в разных возрастных группах. Приемы обучения пересказам. Роль метода моделирования в обучении пересказу. Структура занятий.

Тема 36. Методика обучения детей дошкольного возраста творческому рассказыванию

Опора на разнообразный опыт детей и навыки рассказывания. Развитие самостоятельности и творческих представлений детей в ходе рассказывания. Приемы обучения, направленные на самостоятельное определение содержания рассказывания, на освоение его формы, средств художественной выразительности, развитие творческой инициативы, самостоятельности. Взаимодействие творческих и учебных задач при обучении детей рассказыванию. Структура занятий. Использование метода моделирования в обучении творческому рассказыванию.

Тема 37. Методика развития связной речи детей дошкольного возраста в разных видах деятельности

Использование дидактических игр в обучении детей связной речи. Закрепление умений связной речи в повседневной жизни. Развитие навыков связной речи на разных занятиях, в играх, в труде, в быту.

Тема 38. Методика развития речи детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с художественной литературой

Значение детской художественной литературы для воспитания детей дошкольного возраста. Литература как средство формирования всех сторон речи ребенка. Особенности восприятия детьми дошкольного возраста литературных произведений различных жанров. Понимание детьми основного замысла произведения, особенности восприятия образов героев, мотивов их поведения, художественной формы; восприятие языковых особенностей художественного произведения.

Тема 39. Задачи и содержание работы по ознакомлению детей дошкольного возраста с художественной литературой

Принципы отбора литературных произведений и программа чтения в

различных группах. Формы работы с книгой. Содержание и методика вводных и итоговых бесед с детьми на занятиях по чтению художественных произведений. Значение повторного чтения литературных произведений. Особенности чтения книг с познавательным содержанием и на моральные темы. Разговоры о любимых книгах, показы инсценировок, слушание литературных передач и др.

Тема 40. Ознакомление детей дошкольного возраста с книжной иллюстрацией

Роль иллюстраций в восприятии детьми художественных произведений. Возрастные особенности восприятия книжной иллюстрации. Эстетические и педагогические требования к иллюстрации. Методика ознакомления с книжной иллюстрацией.

Тема 41. Особенности восприятия детьми дошкольного возраста поэтических произведений

Выбор поэтических произведений для детей дошкольного возраста. Малые формы фольклора и своеобразие их применения в различных возрастных группах. Методика ознакомления детей с поэзией на занятиях и вне занятий. Методические требования к заучиванию стихов.

Тема 42. Работа с детьми дошкольного возраста с книгой вне занятий

Книжный уголок, его значение, требования к оформлению. Особенности содержания и формы работы в книжном уголке.

Тема 43. Подготовка к обучению грамоте в системе работы учреждения дошкольного образования по развитию речи

Цель и задачи этой работы. Показатели готовности ребенка к обучению грамоте. Характеристика основных групп методов обучения грамоте и чтению. Особенности использования звукового аналитико-синтетического метода в детском саду.

Тема 44. Ознакомление детей дошкольного возраста с лингвистическими понятиями

Ознакомление детей дошкольного возраста со словом, звуком, слоговым строением слова, ударением, предложением. Развитие фонематического слуха детей.

Тема 45. Обучение детей дошкольного возраста звуковому анализу слова

Обучение детей звуковому анализу слова по Д.Б. Эльконину. Ознакомление с гласными, твердыми и мягкими согласными звуками.

Дидактические игры и упражнения по обучению грамоте.

Характеристика наглядных пособий, методика их использования.

Тема 46. Методики обучения грамоте детей дошкольного возраста

Альтернативные и вариативные методики обучения грамоте. Методики обучения грамоте Г. Домана, М. Монтессори, Е.Е. Шулешко и др. Методика обучения чтению детей дошкольного возраста Н.А. Зайцева.

Тема 47. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста

Значение диагностики речевого развития ребенка для оптимизации педагогического процесса по развитию речи. Вариативные диагностические методики изучения речи детей дошкольного возраста (А.Г. Арушанова, А.И. Максаков, О.С. Ушакова, В.И. Яшина и др.).

Требования к методике диагностики развития речи. Дифференциация и индивидуализация обучения детей родному языку на основе учета данных диагностики. Значение прогнозирования и планирования педагогической деятельности по развитию речи детей.

Тема 48. Планирование работы по развитию речи детей дошкольного возраста

Место работы по развитию речи в планировании целостного педагогического процесса. Принципы планирования работы по развитию речи. Виды планирования. Требования к перспективному и календарному планам работы. Содержание планирования работы по развитию речи в разных моделях педагогического процесса. Индивидуальная работа с детьми в планах педагога. Комплексный подход к планированию работы по развитию речи.

Тема 49. Коррекционная работа по развитию речи детей дошкольного возраста

Коррекционная работа по развитию речи, ее значение. Виды коррекционной работы, требования к ее содержанию и проведению.

Тема 50. Методическое руководство работой по развитию речи детей в учреждении дошкольного образования

Организация методической работы в учреждении дошкольного образования. Роль заместителя заведующего по основной деятельности и заведующего учреждением дошкольного образования в руководстве работой по развитию речи детей. Основные направления повышения профессиональных знаний педагогов. Обобщение опыта, консультации и семинары в учреждении дошкольного образования, их тематика. Открытые занятия и взаимопосещение педагогами занятий по развитию речи детей. Тематическая проверка как форма контроля развития речи детей. Вопросы методики развития речи в годовом плане методической работы. Работа с родителями по развитию речи, ее содержание и формы.

ЛЕКЦИОННЫЙ МАТЕРИАЛ

ТЕМА 1. ДЕТСКАЯ РЕЧЬ КАК НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА – ОНТОЛИНГВИСТИКА

1. Онтолингвистика как наука о детской речи: история и современность.

2. Методы онтолингвистического исследования речи детей (речевых помех, направленной имитации, разыгрывания сцен, свободных ассоциаций, семантического дифференциала, восстановления речевого высказывания, классификации, записи движения глаз, выбора подходящей картинки)

3. Методы педагогического исследования развития речи детей (наблюдение, эксперимент, сбор и анализ продуктов речевой деятельности).

4. Развитие функций языка речи у детей от рождения до 7 лет.

5. Факторы развития речи.

6. Закономерности речевого развития дошкольников.

1. Детскую речь традиционно исследовали лингвисты, логопеды, психологи, философы, педагоги, занимающиеся вопросами методик дошкольного образования. Отдельные вопросы усвоения детьми речи рассматривались в рамках возрастной лингвистики, возрастной психологии, психолингвистики. Учёные отметили, что детская речь является уникальным феноменом, который, несмотря на множество удивительных открытий, сохраняет множество загадок. Для обозначения новой науки учёными предлагались различные термины (психология детской речи, лингвистика детской речи, психолингвистика детской речи, онтолингвистика, теория логогенеза т.п.) Детская речь – особый этап развития речи человека, когда формирование языковой способности осуществляется по специфическим («не взрослым») правилам, и очевидно, что изучение данной проблемы должно быть определено отдельной отраслью научного знания.

Онтолингвистика – это наука, изучающая речевое развитие детей, базовые и периферические языковые закономерности, последовательность появления в речи детей языковых единиц и категорий. Её зарождение связано с началом XIX в., когда детская речь стала предметом пристального внимания ряда известных психологов, лингвистов, философов, которые пришли к выводу, что процесс усвоения детьми языка представляет собой не просто механическое запоминание слов и фраз, а совершенствование языковой способности. В частности, немецкий учёный Вильгельм фон Гумбольдт предложил рассматривать язык не как продукт речевой деятельности, а как саму деятельность, т.е. в аспекте её онтогенеза. Характеризуя особенности освоения детьми языка, учёный употреблял термины «неотчётливое познание», «смутно ощущаемые аналогии».

Известный польский лингвист И.А. Бодуэн де Куртэнэ интересовался отдельными аспектами онтогенеза детского речи, вопросами речевой патологии, оставил записи речи своих детей. Ему принадлежит интересное,

но не бесспорное высказывание о том, что детская речь – это в некотором смысле прообраз нашего будущего языка в том смысле, что детские речевые обобщения иллюстрируют пути унификации языка. Бодуэн де Куртенэ выделил ряд сторон языка, которые могут быть осознаны детьми (процесс произношения и слушания, связь между значениями слов и выражений, звуковое и смысловое родство слов и их частей). Проблему детских аналогий (новообразований) исследовал швейцарский лингвист Ф. де Соссюра. Он отмечал, что язык является индикатором мыслей и задает исследовательскую инициативу ребенка, который еще не находится в плену нормы и интуитивно находит решения в нестандартных ситуациях, импровизирует.

В истории исследований детской речи можно выделить несколько периодов:

- 1) С конца XVIII в. по 1910-е гг.;
- 2) С 1920-х гг. по 1950-е гг.;
- 3) С 1950-х гг. по 1980-е гг.;
- 4) С 1980-х гг. до настоящего времени.

Изучение процесса овладения детьми речью началось в конце XVIII в. и было связано с попыткой учёных-физиологов выявить общие черты языка человека и животных. С середины XIX в. немецкие и австрийские врачи и психологи проводили исследование словаря и произношения ребёнка с целью выяснения умственного развития детей, и последующего дифференцированного обучения неполноценных детей. Работы этого периода (И. Тейн, Ч. Дарвин, В. Прейер, К. и В. Стернов) представляли собой «детские биографии», т.е. дневниковые записи родителей, наблюдавших за развитием языковых способностей своих детей. Дневниковые исследования, несмотря на содержательность и конкретный фактический материал, были бессистемными и не отражали основные принципы формирования языковой системы ребёнка. Наряду с практическим изучением детской речи известны и попытки теоретического осмысления языка ребёнка (О. Эсперсен, В. Леопольд и др.)

В 1787 г. немецкий физиолог Д. Тидеманн в книге «Наблюдения за развитием душевных способностей ребёнка» описал речевые изменения своего сына от рождения до трёх лет. В 1876 г. французский философ и психолог И. Тэн опубликовал статью «Заметки об усвоении речи у детей и в человеческом роде», в которой описал процесс развития словаря своей дочери от рождения до двух лет. Эта работа побудила Ч. Дарвина к публикации небольшой статьи «Биографический очерк одного ребёнка» (1877), за поведением и речью своего сына от рождения до 10 месяцев. В дальнейшем записи речи собственных детей опубликовали и другие учёные (Вильям Прейер, Джеймс Селли, Стенли Холл, Вильям Штерн, Карл Грос, Карл Бюлер и др.).

Во второй половине XIX в. немецкий физиолог и психолог В.Т. Прейер издал обстоятельное исследование «Душа ребёнка» (1882), которым в круг проблем детской психологии впервые ввел речевое развитие ребёнка.

Научная работа В.Т. Прэйера способствовала распространению систематических наблюдений и записей за развитием ребенка. В начале XX в. профессиональными психологами и любителями (А.Ф. Левоневский, Н.И. Гаврилова, М.П. Стахорская, М.А. Рыбников и др.) были изданы родительские дневники, в которых содержались интересные наблюдения за развитием речи ребёнка от момента его рождения.

Значительный вклад в становление науки о детской речи принадлежит немецким психологам Вильяму и Кларе Штерн, которые в исследовании «Детская речь» (1907) выдвинули теорию конвергенции, т.е. взаимного влияния внешних и внутренних факторов на развитие детской речи. Они впервые отметили значимость синтаксического аспекта в развитии речи ребёнка, указали, что в полтора-два года у ребёнка происходит резкое скачкообразное увеличение словаря, являющееся следствием понимания ребёнком отношения между знаком и значением, осознания им символической функции речи, когда ребёнок открывает значения речи раз и на всю жизнь. Интересны наблюдения учёных о соотношении указательных жестов и первых слов ребёнка, об указательной функции первых слов детей. В России первые исследования детской речи появились в конце XIX в. В 1880 г. был издан словарь детской речи «О детском языке» А.С. Симонович, в котором описала 17-летние наблюдения за речевым развитием своего ребёнка.

В 1883 г. в Варшаве в «Русском филологическом вестнике» была опубликована статья А. Александрова, в которой был представлен сравнительный анализ звуков в речи ребёнка и взрослых. В 1886 г. В. Благовещенский в статье описал лексику, синтаксис, ситуативную речь ребёнка от рождения до 7 лет.

Обстоятельный анализ речевого развития ребёнка, на основе наблюдений за своими детьми, обследования чужих детей, с учётом исследований своих предшественников В.Т. Прэйера, Ч. Белла, И. Тена изложил российский педагог В.П. Вахтеров в книге «Основы новой педагогики» (1913). Он выделил периоды развития речи, отмечая, что их временные рамки условны, т.к. зависят от индивидуальных особенностей развития организма. В.П. Вахтеров указал на важность речевой среды, мотивации речевых действий, дал характеристику детскому словотворчеству, рекомендовал игры с предметами, картинками, куклами, словесные упражнения (имитация звуков, сочинение стихов, сказок и рассказов). Особенно ценными являются его исследования словаря ребёнка. Учёный определил, что лексический запас ребёнка обогащается с прогрессивной зависимостью, указал последовательность усвоения различных частей речи (междометия – существительные – глаголы и т.д.), их соотношение между собой в различном возрасте. В.П. Вахтеров дал ряд конкретных методических рекомендаций в области развития речи. В частности, указал на необходимость учитывать интересы детей и их личные переживания в выборе тем для творческого рассказывания: «Если дети в дошкольный

период делают такие поразительные успехи, так это прежде всего потому, что они вполне свободно выбирают темы для своих разговоров, своих сказок, своих рассказов и вообще для своего творчества. Они выражают в слове лишь то, что свободно рождается в их душе, благодаря чувственному опыту, свободным наблюдениям и экспериментам» [1, с. 443].

Основатель первого в мире Института детской психопатологии И.А. Сикорский в книге «Душа ребёнка» (1908), основываясь на опыте зарубежных учёных (в первую очередь В.Т. Прэйера и П. Флексига) и результатах наблюдений за собственными детьми и детьми из различных воспитательных домов, изложил рекомендации по развитию детской речи. И.А. Сикорский дал периодизацию развития речи и охарактеризовал речь ребёнка на разных этапах онтогенеза: 1) период изучения звуков; 2) период уразумения слов; 3) период произнесения слов. Учёный считал, что «мысль, и слово, хотя и являются готовым даром природы, но требуют обучения и упражнения и могут быть развиты до художественной высоты» [7, с. 90]. И.А. Сикорский в развитии речи высоко ценил обучающую среду, речь воспитателя: «Чтобы облегчить ребёнку задачу усвоения речи, необходимо, чтобы он всегда слышал медленную, отчётливую, внятную речь» [7, с. 90]. Он описал важность обследования реальных предметов, игр в развитии речи и мышления важность работы со звуками, упражнений на развитие слухового восприятия, игр-звукоподражаний. И.А. Сикорский предложил ряд игр на название предмета по отдельному его признаку («Узнать предмет наощупь», «По голосу угадать, кто говорит» и др.).

Значительный вклад в развитие оттолингвистики принадлежит работе А.Ф. Левоневского «Мой ребёнок» (1914).

Новый период в исследованиях детской речи начался в 1920-е гг. XX в. Наиболее заметной фигурой в оттолингвистике данного периода был Н.А. Рыбников, объединивший группу советских учёных, опубликовавший книгу «Язык ребёнка» (1926), выпустивший коллективный сборник статей «Детская речь» (1927), в котором рассматривалась проблема методов изучения детской речи, собравший большой архив записей детской речи и детских рисунков. Исследование Н. Рыбникова способствовало пробуждению интереса к проблемам детской речи и у других учёных. В частности в 20-е годы XX века были изданы библиографические справочники по исследованию детского языка, словари детской речи.

Актуальные вопросы онтогенеза детской речи были рассмотрены К.И. Чуковским (М.Э. Корнейчуком) в книге «Маленькие дети» (1928), которая с третьего издания выходила под названием «От двух до пяти» (1933). В этом издании писатель собрал смешные высказывания детей в возрасте от двух до пяти лет, когда каждый ребёнок ненадолго становится «гениальным лингвистом», в частности свободно обращается с приставками (я чайнно, я вежа, распакетить и др.). С точки зрения оттолингвистики в книге К.И. Чуковского содержится ряд глубоких научных замечаний: развитие речи ребёнка представляет собой единство подражания и

творчества, взрослые кажутся ребёнку законодателями, которые нарушают собственные законы, детские высказывания иногда более правильные, чем взрослые и др. Исследуя проблему детских новообразований, К.И. Чуковский ввёл понятие «речевой дар ребёнка», который он объяснял способностью ребёнка классифицировать грамматические формы и творчески выбирать образец для имитирования.

Углубленный анализ детской речи помещен в дневниках лингвистов первой половины XX в. М.Б. Елисеева, Е.А. Офицерова, В.К. Харченко, А.Г. Поповой и др. Со второй половины XX в. дневниковые записи детской речи стали сопровождаться аудио и видеозаписями. В отличие от других учёных онтолингвисты изучали речь ребёнка в динамике, исследовали возрастные различия.

Основоположником онтолингвистики (лингвистики детской речи) в России считается А.Н. Гвоздев, автор исследований «Усвоение ребёнком звуковой стороны русского языка» (1948), «Формирование у ребёнка грамматического строя русского языка» (1949), «Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребёнка» (1990). На основе наблюдений за речевым развитием своего сына в 20-е гг. XX в. А.Н. Гвоздевым были написаны книги (изданы посмертно) «Вопросы изучения детской речи» (1961), «От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений» (1981).

Во второй половине XX в. американскими (Ч. Осгуд, Дж. Кэрролл, Т. Сибек) и советскими (А.А. Леонтьев, Н.М. Жинкин, А.Р. Лурия, И.А. Зимняя, Е.С. Кубрякова) учёными была создана «синтетическая», комплексная наука психоллингвистика, основным объектом изучения которой стали психологические и лингвистические аспекты использования языка в процессах речевой коммуникации и индивидуальной речемыслительной деятельности. В психоллингвистике выделилось специфическое направление психоллингвистика детской речи, основные задачи которой были следующие:

1. Усовершенствовать приёмы синхронного развития воображения, мышления, речевых умений и навыков.
2. Предоставить педагогам необходимые теоретические знания и комплексную методику усвоения детьми системы родного языка.
3. Разработать методику коррекционной логопедической работы.
4. Изучить языковые способности детей.

Современные исследования детской речи связаны с Петербургской школой онтолингвистики. В созданной под руководством С.Н. Цейтлин лаборатории детской речи в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена разработано огромное количество исследований, сохраняется обширный фонд данных детской речи (собрание записей спонтанной речи, родительских дневников, видео- и аудиозаписей). В начале XXI в. появились специальные учебники по онтолингвистике: С.Н. Цейтлин «Язык и ребенок. Лингвистика детской речи» (2000) Т.А. Гридиной «Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи» (2006) и К.Ф. Седова «Онтопсихоллингвистика» (2008) и др.

Значительный вклад в развитие онтолингвистики внесли американские учёные, создавшие Международную Ассоциацию по изучению детской речи (IASCL). Интересна гипотеза американского учёного Д.И. Слобина о собственном «расширенном» конструировании ребёнком языковой системы и постепенном его сужении, удалением лишнего.

Современная онтолингвистика как наука занимается поиском ответов на следующие вопросы: Как ребёнок овладевает языком и способностью разговаривать? Как проявляются первые коммуникативные навыки в раннем возрасте? Как формируется система детской речи? Как развитие речи соотносится с развитием мышления? Какова роль окружающих в речевом развитии ребёнка? Какие существуют нормы нормального речевого развития? Как стимулировать полноценное речевое развитие ребёнка?

Существует множество теорий, объясняющих происхождение и развитие речи у человека (теория познавательного развития Ж. Пиаже, социальная теория Л.С. Выготского, концепция становления речевой деятельности А.А. Леонтьева, бихевиористские теории К.Л. Халла, Э.К. Толмена, Дж.Б. Уотсона и др.). Сегодня наиболее признаны четыре онтолингвистические теории о механизме освоения детьми системы языка:

1. Язык усваивается под влиянием окружения. Дети повторяют звуки в ответ на вознаграждение и подкрепление их звуковых реакций взрослыми в виде улыбок, обнимания, поощрений (амер. психолог Б.Ф. Скиннер).

2. Ребёнок обладает врождённой языковой способностью овладевать грамматикой, а лексику усваивает (амер. лингвист А.Н. Хомски).

3. Язык усваивается в результате имитаций, в результате повторения ребёнком готовых образцов речи взрослых.

4. Язык усваивается ребёнком в процессе его социального взаимодействия. Ребёнок биологически предрасположен усваивать язык, однако учится правильно говорить только в процессе обучения со стороны взрослого (Ю. Стоянова).

Сегодня нет единого мнения всех учёных относительно данных теорий, однако в данном вопросе следует учитывать различные факторы (генетический, социальный, педагогический).

Сегодня существуют различные периодизации процесса развития детской речи. Американский психолингвист Ж. Эйтисон процесс речевого развития ребёнка делит на следующие этапы:

1. Доминирование крика в голосовой коммуникации (с рождения).
2. Вокализации (с 6 недель).
3. Лепет (с 6 месяцев).
4. Интонирование (с 8 месяцев).
5. Произношение первых слов (с 1 года).
6. Произношение двухсоставных высказываний (с 18 месяцев).
7. Совершенствование высказываний разных видов (с 2 лет).
8. Вопросы, отрицания (с 2 лет и 1 месяца).
9. Построение сложных конструкций (с 5 лет).

10. Совершенная речь (с 10 лет).

Польский учёный Леон Кашмарэк выделяет следующие этапы развития детской речи:

- 1) период мелодии (0-1 г.);
- 2) период выражения (1-2 г.);
- 3) период мнения (2-3 г.);
- 4) период совершенной детской речи (3-7 г.).

Отдельно выделяет Л. Кашмарэк период с 3 до 6 месяцев – период гуления серии звуков, сигнализирующих о хорошем самочувствии.

Российская исследовательница С.Н. Цейтлин выделяет следующие этапы становления речи ребёнка:

- 1) «доречевой» (до 1 г.);
- 2) этап однословных высказываний (12–18 мес.);
- 2) этап двухсловных высказываний (18–20 мес.);
- 3) этап многословных высказываний (от 2 лет и далее).

В исследованиях детской речи, проведённых в конце XX в., отмечено две тенденции речевого онтогенеза:

1) Аналитическая (левополушарная), утверждающая, что ребёнок усваивает язык путём от односложных фраз к фразам из двух, трёх и более слов.

2) Синтетическая (правополушарная), утверждающая наличие стремления ребёнка к цельному высказыванию.

Соответственно данным тенденциям ошибочно выделяют детей, которые мало, но хорошо говорят, и детей, которые говорят много, но плохо. Правомернее говорить о сложном переплетении обеих стратегий в речи большинства детей, что необходимо учитывать в процессе речевого развития ребёнка.

Американскими психогенетиками (Д. Дэфрис, Л. Кардон, Р. Пломин, Д. Фулке и др.) установлено, что генетический фактор оказывает более мощное влияние на речевое развитие, чем средовой. Выявлены факты генетических влияний на онтогенез речи ребёнка в дословесный период его развития, проявляющиеся в форме спонтанности действия и саморазвития отдельных дословесных проявлений. Учёными (В.И. Бельтюков, П.К. Кул, А.Н. Мельтзоф и др.) было установлено, что первый детский плач представляет собой психофизиологическую копию будущей речи, содержащий в себе внешнее звуковое выражение внутреннего психического состояния. В современных исследованиях отмечается, что и другие ранние голосовые проявления ребёнка (крик, плач, гуление, лепет) также характеризуются спонтанностью. Они не зависят от окружающих и одинаковы у всех детей мира, как слышащих, так и глухих от рождения. В спонтанном русле развивается и способность ребёнка артикулировать, воспринимать и различать речевые звуки и слова.

Учёными (А. Каспер, А. Кутлер, В. Фифер и др.) сформулированы принципы развития детской речи:

1) Речь в младенческом возрасте управляется наследственной программой, обеспечивающей функцию экспрессии внутренних психологических состояний (первоначально негативного, позднее и позитивного характера) в форме двигательных, в том числе голосовых проявлений.

2) Развитие восприятия и произношения речевых в первые месяцы жизни определяется генетической программой и влиянием поступающих извне речевых сигналов.

3) Усвоение слов ребёнком определяется мыслительными и речевыми намерениями окружающих и самого развивающегося младенца.

4) Грамматические основы речи усваиваются ребёнком под влиянием наследственной программы, регулирующей аналитические и синтезирующие операции в отношении усваиваемого вербального материала.

5) Вначале ребёнок осваивает наиболее прототипичные (базовые), наиболее часто реализуемые в речи правила, а затем переходит к частным, касающимся отдельных лексических разрядов, а в самую последнюю очередь – единичные исключения.

6) Усвоение ребёнком грамматики зависит от её сложности, т.е. процесс усвоения речи определяется потребностями в общении. Русский ребёнок раньше осваивает довольно сложную грамматику, чем его сверстник, осваивающий английский язык, морфология которого устроена более просто.

В последнее время в онтолингвистике выделяется два направления:

1) «Вертикальное» – исследование речи ребёнка с позиции сложившейся языковой системы взрослого человека. Речь ребёнка учёными (А.Г. Арушанова, Ф.А. Сохин, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева) рассматривается как несовершенная система речи взрослого.

2) «Горизонтальное» – исследование речи ребёнка с позиции автономности языковой системы ребёнка. Речь ребёнка учёными (С.Д. Кацнельсон, Л.В. Сахарный, С.Н. Цейтлин) не оценивается категориями «правильная» / «неправильная», т.е. нормы взрослой речи искусственно не подгоняются под детскую речь. Детская речь не сравнивается со взрослой.

2. Методы исследования детской речи можно условно разделить на онтолингвистические (к ним обращаются онтолингвисты, лингвисты, психологи, психолингвисты) и педагогические (реализуются педагогами, занимающимися теоретическими вопросами развития речи ребёнка и педагогами-практиками). Методы исследования речи тесно связаны с предметом изучения. Если речь изучают как акустическое явление, то исследуют механизмы восприятия и производства речевых звуков, синтезируют человеческий голос. Изучение взаимосвязи речи и языка отражается в проблеме формирования и порождения речевых высказываний, речь рассматривается как часть психологического процесса (психолингвистика).

Изучение речи как акустического явления связано с акустикой, с инструментальной фонетикой. Звуковая речь реализуется в виде сигналов разной длительности. Для их анализа звуковые колебания преобразуют в электрические, которые с помощью осциллографа или спектрографа можно представить в виде спектрограммы. Спектрограмма отражает индивидуальные характеристики речи каждого человека, эти данные используются для исследования речевых интонаций, частоты тона, интенсивности и времени звучания и связанных с ними эмоций. Кроме того, на основе спектрограммы составляется эмоциональная характеристика каждого звука, по которой можно определить психоэмоциональное воздействие звучащей речи. Исследования А.П. Журавлёва, основанные на оценке каждого звука по набору характеристик, показали семантическую разницу слов.

Стремление учёных проникнуть во внутреннюю, скрытую часть речевого процесса побуждает к исследованию системы грамматических переходов, например, измерения времени восприятия и составления разных синтаксических конструкций. При помощи метода вербальных ассоциаций изучается организация речи, структура лексикона как базы для построения звучащей речи. Методики речевых помех позволили выявить благотворное влияние проговаривания вслух при обучении чтению и письму.

Психофизиологические методы изучения речи зависят от того, какое звено речи исследуется. Начало этим исследованиям положил И.И. Жинкин, который обосновал идею внутреннего строения текста и выявил, что анализ текстов даёт информацию о структуре, динамике элементарного осознания речи. М.М. Кольцова исследовала механизм запечатления отдельного слова у ребёнка на основе систем нервных связей (от звучания и непосредственного воздействия).

В экспериментах с самыми маленькими детьми часто используют метод *направленной имитации* (elicited imitation), когда ребёнка просят дословно повторить сказанное взрослым. При этом некоторые высказывания часто искажаются, специально делают аграмматичными для того, чтобы увидеть исправляет их ребёнок, или оставляет без изменения. Распространённым является впервые предложенный Н. Хомским в конце 70-х годов XX века метод *разыгрывания сцен* (act-out methodology), когда ребёнка просят изобразить имеющимися у него игрушками услышанное высказывание (например, котёнок встретил медвежонка). С помощью данного метода изучается понимание пассивных конструкций, конструкций с пропущенным подлежащим и др.

Метод свободных ассоциаций позволяет изучить понимание ребёнком лексического значения слов и их связей между собой, освоение ребёнком грамматических связей и категорий. Ребёнку предлагают быстро назвать любое слово в ответ на предложенное. Большое количество оригинальных слов может свидетельствовать о хорошо развитой способности ребёнка к творческому рассказыванию. Существует множество модификаций данного

метода (методика прямых ассоциаций, методика Кента-Розанова, парный ассоциативный тест и др.), которые можно использовать для оценки овладения ребёнком вторым языком, для сравнительной оценки речи двух детей и др. Исследования учёных с применением данного метода доказывают важность в словарной работе с детьми совершенствования ассоциативных умений, т.к. усвоение детьми смысла слов происходит на основе ассоциативных связей с близко расположенными словами (мишка – косолапый, курочка – Ряба).

Метод семантического дифференциала (разработан Ч. Осгудом) позволяет получить от испытуемых оценку слов-понятий из самых разных понятийных классов (например: мама, воздух, волк, слёзы, праздник и т.д.). Испытуемые оценивают насколько эти слова «добрые» или «злые», «сильные» или «слабые», «большие» или «маленькие» и т.п. Метод позволяет исследовать различие (соответствие) семантики слова и его понимания в сознании ребёнка.

Метод восстановления речевого высказывания (разработан У. Тейлором), называемый иногда методом дополнения, завершения, позволяет исследовать адекватность понимания услышанной речи и способность логического построения связного высказывания. Ребёнку предлагается восстановить фразы, в которых пропущено каждое 5–7 слово.

Метод классификации позволяет оценить способность детей к обобщению понятий, оценить понимание детьми семантики слов. Детям предлагается объединить в несколько групп (или удалить) предложенные картинки или предметы.

Метод записи движения глаз со свободным положением головы (free-viewing eye-tracking), разработанный Р. Купером, активно используется для изучения понимания ребёнком звучащей речи. С помощью специальной аппаратуры фиксируется реакция глаз испытуемого, который выполняет различные задания (передвинуть предметы, дотронуться к игрушке, найти на картине названные предметы, посмотреть на названную картинку и т.д.).

Определённый интерес представляет метод *выбора подходящей картинки* (picture selection task), в основе которого – выбор ребёнком из нескольких предложенных той картинке, о которой высказался взрослый.

Ряд исследователей использует записи спонтанной детской речи, закодированной в системе CHILDES (Child Language Data Exchange System), которую создал американский лингвист Б.Дж. МакВинни, обращается к морфологическому кодировщику MORCOMM, который был разработан коллективом ученых в составе М.Д. Военковой, Н.В. Гагариной, С.А. Грузинцевой. Популярным является использование баз данных МАКАРТ-РУС, представляющих собой адаптированный к десяткам языков (в том числе и к русскому) опросник The Mac Arthur Communicative Development Inventory, разработанный американскими учеными. Он позволяет исследовать межъязыковые сопоставления детского речи.

В зависимости от конкретной цели учёными используются и другие методы исследования речи детей: метод ошибочного слова во фразе (сознательное употребление ошибки), метод лакунарных текстов (исключение из текста ряда фрагментов), метод монотонизации текста (выравнивание тонов, темпа, тембра), метод ранжирования (упорядочение нескольких стимулов), метод субъективного шкалирования (по степени освоенности новых слов, употребимости, эмоциональной окрашенности).

Таким образом, изучение механизмов речи позволяет глубже понять особенности освоения языка детьми и подобрать наиболее эффективные методики педагогического исследования развития речи детей.

3. Значительную группу составляют педагогические методы исследования детской речи, к которым обращаются педагоги-практики и исследователи, занимающиеся теоретическими вопросами онтолингвистики. Исследования в методике развития речи направлены на выявление оптимальных условий, методов и приёмов развития речи дошкольников. В зависимости от разных целей выделяют *теоретические* и *эмпирические* (практические) методы исследования речи детей. К теоретическим относятся: изучение и анализ теоретической литературы; моделирование, анализ и обобщение материала, полученного эмпирическим путём (наблюдений, бесед, экспериментов).

При анализе литературы важно раскрыть изучаемую проблему в комплексе: с психологической, лингвистической, педагогической и дидактической стороны. При этом важно выяснить степень изученности данного вопроса, основные подходы авторов к проблеме, мало разработанные и дискуссионные положения.

В основе метода *моделирования* лежит принцип аналогии, на основе которого проектируются характеристики одного объекта на другой. Он часто используется для выработки рабочей гипотезы или для воспроизведения учебно-воспитательного процесса. На основе моделирования могут быть разработаны рекомендации по совершенствованию работы по развитию речи детей.

Метод *анализа и обобщения* используется на разных этапах исследования и является обязательным для подведения итогов и формулировки выводов по результатам исследования в целом.

Эмпирические методы исследования (наблюдение, беседа, изучение опыта работы, эксперимент, измерение, рейтинг) позволяют собрать опытным, практическим путём материал для изучения проблемы, апробировать новые методы и приёмы работы с детьми, установить связи в процессе развития речи.

Наблюдение за речью детей даёт богатый и разнообразный фактический материал о степени овладения детьми речевыми умениями и навыками, об их проявлении в разных ситуациях общения. Наблюдение может быть сплошным и выборочным в зависимости от цели исследования. Необходимо чётко фиксировать все речевые высказывания детей во время

наблюдения, чтобы правильно проанализировать и обобщить полученные данные. Одной из форм фиксации материалов наблюдения может быть дневник педагогической практики.

Изучение опыта работы педагогов проводится на основе анкетирования, анализа документации дошкольных учреждений (планов работы, конспектов занятий с детьми) и позволяет определить состояние работы по интересующей проблеме в практике. Беседы, анкетирование и интервью помогают изучить учебно-воспитательный процесс, выявить наиболее актуальные вопросы развития речи детей. Они могут проводиться как с детьми, так и с воспитателями, родителями.

Эксперимент позволяет установить причинно-следственные связи в учебно-воспитательном процессе, выявить механизмы развития речи детей, проверить гипотезы исследования практическим путём. Эксперимент включает три этапа, которые позволяют проследить целенаправленные изменения в развитии речи детей. На констатирующем этапе определяется исходный уровень развития речевых умений и навыков детей. Проводится оценка речи по определенной методике на основе выбранных критериев и показателей. Результаты обследования речи детей на первом этапе используются для уточнения целенаправленной работы по развитию речевых умений и навыков на втором этапе. Формирующий этап эксперимента направлен на апробацию методов и приёмов развития речи детей, на определение оптимальных условий работы с детьми. В ходе экспериментальной работы могут изменяться, уточняться содержание, формы и методы развития речи детей. На контрольном этапе осуществляется изучение результатов проведенной работы. На основе контрольного обследования уровня развития речи детей, которое проводится по той же методике, что и на констатирующем этапе, выявляются изменения в структуре и содержании речевых умений и навыков у детей. Необходимо сравнить результаты работы и на основе методов математической обработки определить их достоверность. В итоге эксперимента формулируют выводы, в которых подтверждается или опровергается гипотеза, даются ответы на поставленные вопросы и разрабатываются методические рекомендации. Вариантом эксперимента является опытно-педагогическая работа. Этот метод позволяет внести определенные изменения в учебно-воспитательный процесс и проверить полученный эффект. В отличие от эксперимента он даёт только общие представления об эффективности той или иной системы работы.

В педагогическом исследовании развития речи детей всегда используется совокупность различных теоретических и практических методов. Выбор методов осуществляется исходя из объекта и предмета исследования, в соответствии с целями и задачами исследования.

4. Генезис функций и форм языка и речи представлен выводами психологов (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) о функциональном многообразии языка и речи. Каждой функции

соответствуют определенные языковые средства; функциональное изменение речи приводит к изменению её структуры, т.е. её формы. Язык приобретает определенные функции, включаясь в непосредственную речевую деятельность. Рассмотрим становление функций языка и речи в различные периоды детства. Психологическую периодизацию речевого развития ребёнка предложила А.К. Маркова:

Младенческий возраст (от рождения до 1 года) характеризуется социальной направленностью речевых контактов ребёнка со взрослым. Их функция – установление связи со взрослым, поддержание эмоционального контакта. Л.С. Выготский характеризует этот период как доинтеллектуальную стадию развития речи. Ведущий вид деятельности для младенцев – непосредственно эмоциональное общение. В этот период ребёнок активно учится артикулировать звуки. Он подражает матери, многократно повторяя одинаковые звуки, – происходит своеобразная артикуляционная тренировка и игра. Формы речи: гуление («а-а-а, у-у-у»), свирель («агы-аы, але-лы»), лепет («ба-ба, да-да-да»), модулированный лепет («ма-ма, да-да»), «младенческое пение», первые слова. К концу данного периода (к 10–12 месяцам) появляется **номинативная** (предметная соотнесённость слова) и чуть позже **индикативная** (признаки предмета) функции речи. Голосовая активность возникает как результат ответной реакции на поступающие в мозг сенсорные сигналы. Как следствие, появление первых слов – названий предметов, действий, людей. В этот период важно создать условия для «вслушивания» ребёнка. Предречевые реакции будут развиваться плохо, когда с ребёнком хоть и занимаются, но он не может полноценно слышать себя и взрослого (например, постоянно звучит громкая музыка, шум), не видит лица, мимики, артикуляций взрослого. В конце младенческого возраста дети обычно начинают говорить. Девочки несколько раньше – на 8–9-м месяце, мальчики – на 11–12-м месяце жизни.

Ранний возраст (от 1 года до трёх лет) – это период освоения детьми обобщающей и указательной («это хлеб») функций речи, усвоения **символической** роли слова. Слово перестаёт для ребёнка быть одним из признаков предмета и становится заместителем общности предметов данного класса. В это время ребёнок задаёт первые вопросы («что это?»)

Л.С. Выготский отмечает, что в возрасте около двух лет линии мышления и речи перекрещиваются; речь интеллектуализируется, наблюдается единство общения и обобщения. Ведущий вид деятельности в данном возрастном периоде – практическое овладение предметами, речь необходима ребёнку для налаживания сотрудничества со взрослым. Ситуация совместной деятельности укрепляет функции указания и обозначения. Соответственно развивается и структура речи: от слогового контура дети переходят к наполнению слова точными звуками; от ситуативной речи (слабо оформленной грамматически) к контекстной (больше характерной уже для дошкольного возраста).

В дошкольном возрасте (3–7 лет) происходит постепенное отдаление речи от непосредственного практического опыта и приобретения новых функций в деятельности. Согласно Р.Е. Левиной, вначале преобладает констатирующая речь по поводу уже произошедших действий и событий, позже возникает главное новообразование этого периода – **регулирующая и планирующая** («дай мне мяч», «я возьму конфету») функции речи. Номинативная речь формируется к 3 годам, а речь, предшествующая действию, организующая его, к 4–5 годам. Исследования эгоцентрической речи Ж. Пиаже и Л.С. Выготского характеризуют это явление с разных позиций.

Ведущий вид деятельности дошкольников – игра. Ролевая игра требует выполнения правил и способствует возникновению планирующей функции речи. В игре складываются новые формы речи: *инструктирующая* речь (как играть, выполнять правила или роли), *повествовательная* речь (рассказ для того, кто не участвовал в игре). Возникновение *контекстной* речи (понятно из самого контекста, без учёта ситуации) приводит к развитию *монологической* речи. Развивается *внутренняя* речь, *речь-сообщение* (Д.Б. Эльконин), *речь-объяснение* (Н.Н. Поддьяков, И.И. Кузина), *речь-рассуждение*, *речь-инструкция*. Дети дифференцируют формы речи в зависимости от условий общения (например, в играх дети используют ситуативную речь, в самостоятельных творческих рассказах – контекстную и т.д.), и, как следствие, развивается и укрепляется регулятивная функция речи (воздействие на поведение людей). В старшем дошкольном возрасте дети начинают осознавать словесный состав речи на основе элементарных языковых обобщений, усваивают основные лингвистические термины, что является основой для подготовки детей к школьному обучению.

5. Факторы речевого развития – необходимые условия для возникновения и формирования разнообразных речевых навыков и коммуникативных умений у детей независимо от педагогического воздействия со стороны взрослого. Факторы отражают как внешние (объективные) условия, так и внутренние (субъективные, которые зависят от самого ребёнка). К ним относятся:

1. *Биологические факторы* (особенности анатомо-физиологического строения и функционирования организма ребенка).

2. *Социальные факторы* (речевая среда).

3. Генетические факторы. Современные исследования учёных Цюрихского университета выделили у некоторых видов приматов (бонобо, шимпанзе, горилла, макака-резус) и человека ген речи FOXP2, повреждение которого вызывает ряд аномалий в формировании речевых навыков.

4. *Формирование у ребёнка потребности в общении*.

5. *Языковая способность ребёнка*.

Рассмотрим особенности каждого фактора. К **анатомо-физиологическим** особенностям строения и функционирования организма ребёнка, влияющим на развитие речи, относится нормальное созревание и

функционирование всех речевых центров коры головного мозга. Воспроизводство речи основано, прежде всего, на восприятии речи, которое осуществляется при помощи органов слуха и контролируется корой головного мозга. Полноценное овладение речью возможно только на основе сформированного фонематического слуха, способности отделять смысловоразличительные единицы языка (фонемы) от сопровождающих их звуковых компонентов. Слабослышащие и глухие дети испытывают затруднения в развитии речи, для формирования навыков устной речи им необходимы специальные дополнительные приспособления (слуховые аппараты, азбука жестов и др.). Большую роль в формировании речи играет речетворческая система – совокупность всех органов, участвующих в образовании звучащей речи (органы дыхания, голосовые связки, артикуляционный аппарат). Нарушения в строении или функциях данных органов (вследствие травм или заболеваний) приводят к нарушениям в развитии речевых навыков. Все анатомо-физиологические особенности, необходимые для развития речи, передаются ребёнку по наследству. Большое влияние на их функционирование оказывает пренатальное развитие организма.

Основным социальным фактором развития речи детей является **речевая среда**. Под речевой средой понимается совокупность всех речевых звуков, окружающих ребёнка. Речевая среда может быть благополучной и неблагополучной. Благополучная речевая среда отличается разнообразием форм и ситуаций, высоким уровнем культуры речи, широким кругом общения. Неблагополучная речевая среда снижает темпы развития речи детей, ведёт к многочисленным речевым ошибкам.

Выделяют естественную и искусственную речевую среду. Естественная речевая среда проявляется в процессе непосредственного, непреднамеренного общения детей со взрослыми и сверстниками. Она позволяет реализовать коммуникативный подход в методике развития речи. Однако некоторые речевые навыки являются трудными для самостоятельного усвоения ребёнком (например, навыки связной речи), поэтому требуется специально организованное обучение, которое реализуется в искусственной речевой среде (дидактические речевые игры, специальные речевые ситуации). Развитие ребёнка вне речевой среды приводит к нарушениям в развитии речи, которая не развивается как социальная деятельность, а остаётся на уровне сигнальной деятельности (1-й сигнальной системы по И.П. Павлову). Известные в истории примеры нахождения детей, выросших вне человеческого общества (так называемые дети-Маугли), доказывают необходимость речевой среды для полноценного развития ребёнка. Жизненная история американской писательницы Хелен Келер и многочисленные исследования психолингвистов свидетельствуют о том, что до семи лет речь детей-Маугли поддаётся восстановлению. В науке этот возраст получил название критический период освоения речи «без усилий».

Основным психологическим фактором развития речи является **потребность в общении**. Речь возникает и развивается, прежде всего, как средство общения. Потребность в общении – это направленность на партнера по общению (взрослого или сверстника), которая реализуется в коммуникации.

М.И. Лисина выделила критерии формирования потребности в общении и определила, что потребность в общении со взрослыми формируется в младенчестве (к 2–3 месяцам, яркое её проявление – это «комплекс оживления»), со сверстниками – к 3 годам. Если потребность в общении не формируется у детей своевременно в силу объективных причин, наблюдается явление «госпитализация», которое приводит к задержке речевого развития, угасанию эмоциональных проявлений и, как следствие, задержке умственного развития ребёнка. Сформированная потребность в общении стимулирует развитие разнообразных речевых навыков, необходимых для полноценного общения детей со взрослыми и со сверстниками (потребность спрашивать, отвечать, обсуждать, слышать похвалу и сопереживание и т.д.). Рекомендация педагогов (Г.М. Лямина, Н.М. Аксарина) по стимулированию появления и развития речи – как можно больше разговаривать с детьми. Дефицит речевого общения приводит к задержке или деформации речевого развития.

В современной методике развития речи в качестве одного из важнейших факторов определяют развитие **языковой способности**. Психологи понимают под языковой способностью отражение системы языка в сознании говорящего. Языковая способность включает в себя развитие **чувства языка**. Оно проявляется в том, что ребёнок может творчески комбинировать языковые единицы в высказываниях. Языковая способность включает умение ребенка воспринимать, осмысливать, воспроизводить речь в различных коммуникативных ситуациях. На основе чувства языка ребёнок может использовать ранее встречавшиеся языковые формы применительно к новому материалу, комбинировать элементы языка в соответствии с его законами, хотя они не осознаются ребёнком в форме понятий. Многие исследователи детской речи (А.Н. Гвоздев, К.И. Чуковский, Д.Б. Эльконин, Ф.А. Сохин и др.) отмечают особую чувствительность ребёнка к языку, на основе которой формируется осознание явлений языка и речи.

6. Процесс развития речи является закономерным и зависит от степени развития речетворческой системы человека: артикуляционного аппарата, интеллекта (развитие речевых центров коры головного мозга), памяти, эмоционально-волевой сферы. Л.П. Федоренко исследовала закономерности усвоения языка детьми дошкольного возраста и определила ряд объективных и субъективных зависимостей восприятия, понимания и усвоения норм речи, языка:

- Восприятие речи зависит от натренированности органов речи (артикуляционного аппарата), органов слуха (речевой слух), органов зрения

(зрительная фиксация движений артикуляционных органов) и руки (связь движения руки с действием, с предметом). Например, чем лучше развит у ребёнка фонематический слух, тем быстрее он научится различать слова близкозвучащие (сок – сон, ложка – кошка). Координация между движениями глаз и руки необходима для обучения письму.

- Понимание речи зависит от усвоения ребёнком разных степеней обобщения. Значение слова дети усваивают постепенно. Начиная от использования каждого слова как имени собственного, т.е. одним словом дети обозначают только один предмет – мяч, свой большой красный, часы, те, что висят на стене в комнате. Постепенно дети учатся называть одним словом группу однородных предметов, затем обобщают предметы в видовые и родовые группы (одежда, посуда, транспорт). Таким образом, смысл слова углубляется, содержание расширяется по мере увеличения жизненного опыта ребёнка.

- Усвоение выразительности речи зависит от развития у ребёнка восприимчивости к выразительным средствам. Интуитивно дети хорошо воспринимают средства интонационной выразительности (тембр, высоту, силу голоса, темп речи) с раннего возраста. Очень эмоционально дети воспринимают и хорошо понимают уже в дошкольном возрасте лексические средства выразительности: образные слова (эпитеты, метафоры, сравнения) и выражения (крылатые фразы и фразеологические обороты). Изредка на интуитивном уровне дошкольники способны понимать стилистические средства выразительности, с удовольствием употребляют слова в несвойственном им стилистическом контексте. Насыщение речевой среды средствами выразительности стимулирует развитие выразительности речи самого ребёнка.

- Усвоение норм речи зависит от развития чувства языка – способности запоминать нормы употребления слов, их сочетаемость, изменяемость и ситуативность. На основе языкового чутья дети запоминают смысл отдельных элементов: например, отрицательный смысл приставки *не* или уменьшительно-ласкательных суффиксов *-еньк*, *-иньк*. В дальнейшем осознанность в подборе и употреблении детьми норм слов зависит от интуитивного понимания значения отдельных морфем.

- Усвоение письменной речи зависит от координации между устной и письменной речью. Этим обусловлено значение и важность развития устной речи у детей дошкольного возраста в контексте подготовки к обучению письму в школе. Наибольшие трудности при обучении письму дети испытывают при несовпадении темпа проговаривания слов и темпа написания. Усвоение знаковой функции звуков и букв начинается в дошкольном возрасте и является необходимым условием овладения письменной речью.

- Темп обогащения речи зависит от степени совершенствования структуры речевых навыков. Чем разнообразнее речевые навыки ребёнка (активный словарь, усвоение грамматических и фонетических норм), тем

легче он осваивает новые, сложные формы речи: рассказывание стихов и сказок, пересказ, сочинение. Совершенствование речевых навыков происходит в разнообразных речевых ситуациях. Вот почему так важно обеспечить ребенку коммуникативную активность в процессе общения со взрослыми и сверстниками.

Таким образом, основными явлениями, характеризующими речевое развитие детей дошкольного возраста, являются коммуникативная функция речи, факторы потребности в общении и языковая способность ребёнка, а также закономерности усвоения языка, зависящие от степени развития речетворческой системы.

Вопросы и задания

1. Кто и в каких аспектах исследовал детскую речь?
2. Назовите основные периоды в исследовании детской речи.
3. Назовите основные направления онтолингвистических исследований детской речи.
4. Что изучает онтолингвистика?
5. Назовите учёных, занимавшихся исследованием детской речи.
6. Опишите методы исследования детской речи.
7. Охарактеризуйте развитие функций языка речи от рождения до 7 лет.
8. Опишите факторы развития речи.
9. Назовите закономерности речевого развития дошкольников.

Литература

1. Вахтеров, В.П. Основы новой педагогики / В.П. Вахтеров. – М. : И.Д. Сытин, 1913 – 582 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Психоллингвистика в очерках и извлечениях : хрестоматия / авт.-сост. : В.К. Радзиховская [и др.] ; под общ. ред. В.К. Радзиховской. – М. : Академия, 2003. – 464 с.
3. Кубрякова, Е.С. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / Е.С. Кубрякова, А.М. Шахнарович, Л.В. Сахарный. – М. : Наука, 1991. – 240 с.
4. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 340 с.
5. Лисина, М.И. Проблемы и задачи изучения общения дошкольников со сверстниками / М.И. Лисина // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка : учеб. пособие / ред.-сост. : Т.В. Бурменская – М. : Моск. псих.-соц. ин-т, 2005. – С. 89–99.
6. Негневицкая, Е.И. Язык и дети / Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович. – М. : Просвещение, 1981. – 307 с.

7. Сикорский, И.А. Душа ребёнка / И.А. Сикорский. – М. : Астрель, 1909. – 153 с.

ТЕМА 2. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ В СИСТЕМЕ НАУК

1. Предмет и задачи теории и методики развития речи.
2. Содержание понятий «язык» и «речь».
3. Методологические основы развития речи дошкольников.
4. Физиологическая основа овладения ребёнком речи.
5. Психологические основы методики развития речи дошкольников.
6. Лингвистические основы методики развития речи дошкольников.
7. Связь методики развития речи дошкольников с естественными и педагогическими науками.

1. Методика развития речи является отраслью дошкольной дидактики и относится к прикладным наукам. *Предмет* её изучения – процесс овладения детьми родной речью и навыками речевого общения в условиях целенаправленного педагогического взаимодействия. Уровень развития речи является основным показателем развития личности ребёнка дошкольного возраста. Осмысление детьми окружающего мира осуществляется через словесную форму. Развитие интеллекта не только ребёнка, но и взрослого тесно связано с усвоением системы языка.

Значение развития речи в социализации ребенка подчёркивает известный психолог Л.С. Выготский: «Речь носит на себе наиболее явные признаки социального происхождения. С момента владения языком всё внутреннее развитие ребенка от животной (биологической) фазы переходит в собственно человеческую (социальную). Язык приобщает ребёнка ко всему духовному опыту человечества и делает возможным развитие высших психических функций» [2, с.167]. Важнейшая черта интеллекта дошкольника – это его интерес к языку, к своей речи. Уже 3–4-летние дети интересуются звучанием слова, особенностями его произношения и употребления в речи.

Таким образом, изучая закономерности и особенности формирования правильной устной речи и навыков речевого общения у дошкольников в рамках методики развития речи, педагог сможет обеспечить достаточный уровень развития каждого воспитанника. Изучать теорию и методику развития речи необходимо не только для совершенствования умений речевого обучения детей, но и осмысленного понимания механизма этого процесса. Поэтому профессиональная подготовка включает в себя усвоение теории формирования детской речи и овладение практическими знаниями по развитию речевых умений и навыков дошкольников. Взаимосвязь методологической теории и практики необходима для теоретического обоснования содержания, методов и приёмов целенаправленного речевого развития детей. Следовательно, можно выделить фундаментальные и

прикладные задачи методики развития речи детей дошкольного возраста как науки.

Фундаментальные задачи:

1. Исследование возрастных особенностей овладения детьми разнообразными речевыми навыками.

2. Изучение закономерностей обучения детей родной речи и речевому общению.

3. Определение принципов, методов и форм обучения родной речи.

Прикладные задачи:

1. Определение содержания обучения (какие речевые умения и языковые формы должны усвоить дети в процессе обучения; разработка программ обучения родной речи).

2. Разработка методов и приёмов обучения, системы методических рекомендаций.

3. Выбор и проверка на практике наиболее эффективных методов развития речи дошкольников.

4. Обобщение передового опыта педагогов.

Таким образом, изучая закономерности и особенности формирования правильной устной речи и навыков речевого общения у дошкольников в рамках методики развития речи, будущий специалист по дошкольному образованию сможет обеспечить высокий уровень развития каждого воспитанника.

2. Определяя язык как продукт общественно-исторического развития, как важнейшее средство общения и социального взаимодействия людей, мы подчёркиваем его связь с мышлением. Язык является орудием мышления и познания. В. Гумбольдт определял язык как орган, образующий мысль. Л.С. Выготский также подчёркивал, что «внешняя речь – процесс превращения мысли в слово, материализации мысли». Следовательно, язык – средство выражения мысли, и, развивая мышление ребёнка, мы совершенствуем его речь, причём существует и обратная связь. Речь мы рассматриваем как способ формирования мысли посредством языка. Необходимо разделять эти два основных понятия – «язык» и «речь».

Язык – система объективно существующих, социально закреплённых знаков, соотносящих понятие (содержание) и звучание, а также система правил их употребления и сочетания.

Речь – форма реализации языка, протекающая во времени (звуковая, устная речь) и в пространстве (письменная речь).

Язык абстрактен и объективен по отношению к говорящему, а речь материальна (звуки или буквы) и субъективна (индивидуальные характеристики речи). Мышление и язык возникают в процессе трудовой деятельности, направленной на отражение окружающей действительности. Мышление – высшая форма отражения объективной реальности. Язык является средством логического познания, именно с овладением языком связано развитие мыслительных способностей ребёнка.

3. *Методологической основой* методики развития речи являются основные положения о связи языка и мышления, философские законы развития и теория осознания детьми явлений языка и речи.

Развитие речи как любой процесс развития опирается на основные философские законы:

- единство и борьба противоположностей (движущая сила развития речи – противоречие между желанием ребенка сказать, выразить просьбу, намерение и ограниченными возможностями языковых средств);

- переход количества в качество (накопление словаря ребёнка, переход к фразовой речи);

- отрицание отрицания (одно слово обозначает сначала только один предмет, затем однородные предметы, затем группу предметов).

Факторы речевого развития детей (сформулированные М.Р. Львовым):

1. Фактор положительных эмоций.

2. Фактор потребности эмоционального контакта с близким человеком.

3. Фактор физиологического развития органов речи: речевых центров мозга, памяти, произносительных и слуховых органов.

4. Фактор потребности содержательного общения.

5. Фактор потребности и способности номинации и обобщения.

6. Фактор речевой среды (естественной и педагогически организованной).

7. Фактор речевой активности самого ребенка.

Условия развития речевой активности: а) общая активность ребенка, его коммуникабельность, общительность, доброе расположение к близким людям, инициативность, стремление к лидерству в коллективе; б) умение преодолевать скованность, застенчивость; в) способность переходить от ситуативного диалога к монологу, к обдуманной спланированной речи.

Овладение языком ребёнком характеризуется не просто подражанием, воспроизведением речи взрослых на основе интуитивного освоения языковых норм, а развитием языковых обобщений и элементарного осознания языковых явлений. Теория осознания детьми явлений языка и речи Ф.А. Сохина подчёркивает связь этого осознания с развитием функций детской речи, формированием речевых умений и навыков и развитием языковых способностей в целом. Языковая способность включает в себя развитие чувства языка и проявляется тогда, когда ребёнку необходимо комбинировать языковые единицы и переносить их в новые сочетания. Изменение ситуации общения заставляет ребёнка создавать новые фразы, которые, в свою очередь, рожают новые мысли и новое их отображение посредством языка. Психолог Н.И. Жинкин раскрыл механизм подсознательного формирования у человека «чувства языка». По его мнению, при передаче любого словесного сообщения индивиду вводится два вида информации:

а) о предмете и явлениях действительности;

б) о правилах языка, на котором подаётся сообщение (в неявном виде).

Таким образом, развитие речи – это процесс неявного сообщения детям информации о языке, для чего необходимо создание речевых образцов и специфических условий для речевых высказываний дошкольников.

4. Физиологической основой овладения ребёнком речи является наследственное анатомо-физиологическое строение органов речи (лёгкие, диафрагма, трахея, гортань, глотка, язык, зубы, губы, нёбо и др.) и речевых центров (Брока, Вернике, Дежерина, Пентфилда и др.), располагающихся в коре головного мозга. Речь возникает в процессе сложной координации органов зрения, слуха и периферического речевого аппарата, которая осуществляется нервными клетками различных корковых зон, участвующих в процессе организации речи. Название речевых центров связано с именами учёных, открывших их. Центр Вернике отвечает за слуховое восприятие и понимание речи. Его повреждение приводит к афазии, т.е. непониманию человеком речи, не возможности различать звуки речи. Центр Брока обеспечивает артикуляцию звуков. Дефекты данной области мозга вызывают речевую алалию, т.е. немоту, человек способен издавать лишь отдельные звуки. Центр Дежерина управляет письменной речью, движениями пальцев как инструментом письма.

Звучание речи (артикуляция) обеспечивается деятельностью всех органов речи. Непосредственно звук образуется как вибрация в гортани и усиливается, вступает в резонанс благодаря работе активных органов произношения (мягкого нёба, нижней челюсти, губ и особенно языка). Гласные звуки образуются в результате более-менее свободного прохода воздуха в речевом тракте.

5. Психологическую основу методики развития речи составляет теория речевой деятельности, сформулированная в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, А.А. Леонтьева, Ф.А. Сохина. Речевая деятельность ими рассматривалась как целенаправленный процесс принятия и передачи сообщений посредством языка в определенной коммуникативной ситуации.

Как и любой другой деятельности, речевой деятельности присущи такие компоненты, как действие, мотив, цель, результат. Речевое действие начинается с намерения, с мотива высказывания, возникающего на фоне потребности в общении. Речевое действие всегда совершается с какой-то целью: эмоциональное воздействие на слушателя, передача информации, волеизъявления. Говорящий стремится достичь определённого результата – реакции собеседника, поэтому речевая деятельность носит ответно-активный характер. Речевое действие состоит из отдельных операций: выбора слов, способов связи слов во фразы и предложения, связи предложений в развернутое высказывание. Таким образом, развитие речи дошкольников представляет собой накопление речевых умений и навыков и овладение системой языка, т.е. системой средств и способов передачи отношений и явлений окружающего мира.

Природу языковых явлений в деятельности изучает психолингвистика. Процесс развития речи включает обучение речевой деятельности, т.е. обучение умению выполнять определённые действия и операции. В результате правильного выполнения речевых операций формируются речевые навыки. Для полноценного развития речи необходимо создавать условия для возникновения мотива речевой деятельности, побуждающей детей к активной речи. Потребность полноценного участия в естественном речевом общении и игровых действиях – основные мотивы речевой деятельности в дошкольном возрасте. Коммуникативно-деятельностная сторона речи заключается в том, что речь всегда связана с другими видами деятельности: интеллектуальной или практической. Процесс усвоения языка является творческой деятельностью. Ребёнок не только воспринимает слова, но и усваивает принципы формирования языка на основе языковой способности.

Языковая способность – это совокупность речевых навыков и умений, сформированных на основе врожденных предпосылок.

Речевой навык определяется как речевое действие, достигшее совершенства, способность совершать оптимальным способом ту или иную операцию. Речевые навыки бывают внешние (произношение слов, звуков, фраз, интонирование) и внутренние (выбор слов, грамматических форм, построение предложений).

Речевое умение – способность комбинировать, варьировать и переносить языковые единицы в любые ситуации общения.

Различают 4 вида речевых умений:

- говорить, т.е. излагать свои мысли в разной форме;
- аудировать, т.е. понимать звуковую форму речи;
- писать, т.е. излагать свои мысли в письменной речи;
- читать, т.е. воспроизводить речь по графическим изображениям.

Методика развития речи дошкольников включает овладение первыми двумя речевыми умениями. В развитии речи детей основной акцент делается на формировании коммуникативных умений и навыков: правильно произносить звуки, правильно употреблять в речи слова, словосочетания, предложения, связно пересказывать текст, строить собственные высказывания. Ведущим средством формирования умений и навыков является речевая деятельность. А.А. Леонтьев считал, что речевые навыки преимущественно механические (слушание, понимание), а речевые умения имеют творческий характер. Несмотря на психофизиологические различия детей одного возраста, конечной целью их речевого развития является формирование комплекса речевых умений и навыков, которые позволяют совершать полноценное словесное общение.

6. Лингвистика – теоретическая основа методики развития речи. Лингвистика рассматривает язык как знаковую систему, которая кодирует окружающую действительность. Ребёнок должен научиться декодировать языковые знаки, то есть понимать их смысл, научиться соотносить слова с

конкретными явлениями в различных ситуациях. В лингвистике язык рассматривают, прежде всего, как единую систему, включающую в себя фонетический, лексический и грамматический компоненты. Все эти уровни взаимосвязаны и усваиваются ребёнком с раннего возраста целиком. Соответственно, методика развития речи детей дошкольного возраста предполагает следующие направления работы: *воспитание звуковой культуры речи, развитие словаря, формирование грамматической стороны речи и развитие связной речи.*

Развитие связной (диалогической и монологической) речи является высшим достижением речевого воспитания дошкольников. Оно включает развитие умений строить речевые высказывания разных типов: описание, повествование, рассуждение. Формирование умений и навыков монологической речи требует обязательного развития таких качеств, как связность, целостность, коммуникативная направленность, логика изложения, структура и определённая организация языковых средств. Развитие связной речи опирается на освоение всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической.

Фонетическая сторона речи развивается в процессе воспитания звуковой культуры речи дошкольников. Данное направление включает формирование правильного произношения всех звуков родного языка (согласно нормам орфоэпии), развитие слуха (речевого слуха, фонематического слуха и фонематического восприятия), усвоение навыков выразительности речи (овладение темпом, силой голоса, дикцией, мелодикой речи и различными интонациями).

В лексической работе большое внимание уделяют обогащению количественного состава словаря дошкольников и развитию семантической стороны словаря (понимание и употребление детьми обобщающих слов, многозначных слов, синонимов, антонимов, образных выражений).

Формирование грамматического строя речи включает три основных направления:

- развитие морфологической стороны речи (умение согласовывать слова во фразах и предложениях в роде, числе, падеже и др.);
- развитие синтаксической стороны речи (умение строить предложения разного типа);
- развитие навыков словообразования (умение детей образовывать новые слова разными способами).

Обучение языку рассматривается не только в лингвистической сфере (как овладение ребёнком разнообразными лингвистическими навыками), но и в сфере общения детей со взрослыми и со сверстниками (овладение коммуникативными умениями), поэтому важным направлением является формирование культуры речи и общения.

7. Методика развития речи дошкольников – часть лингводидактики (науки обучения детей речи как основе мышления и общения). В ней рассматриваются вопросы тренировки памяти, совершенствования органов

артикуляции, развития эмоций и чувств (умение оценивать реальность с помощью лексико-грамматических средств), формирования интеллекта (умение взаимозаменять слова, подбирать наиболее подходящие лексические единицы). Методика использует основные понятия и термины дошкольной дидактики (цели, задачи, методы, приёмы обучения, дидактический материал и др.), её положения, касающиеся закономерностей, принципов, средств, методов речевого обучения детей.

Будущим воспитателям необходимо овладеть методами и приёмами развития речи, использование которых обусловлено общедидактическими и специфическими методическими принципами, вытекающими в свою очередь из закономерностей усвоения детьми языка и речи. Знать методику развития речи – это значит знать и понимать методы и приёмы, осознавать какой из них наиболее эффективен в конкретной ситуации обучения, которая будет незаметной, результативной и желанной для ребёнка.

Методика развития речи как наука оперирует общедидактическими принципами наглядности, доступности, последовательности и систематичности, активности, воспитывающего обучения и др., которые определяют задачи, содержание, отбор методов и приёмов развития речи на каждом конкретном занятии. Например, соблюдение принципа (т.е. главного, основного положения, закона) последовательности и систематичности предполагает ежегодное поэтапное повторение и усложнение усваиваемого детьми речевого материала, содержание которого определено программой. Речь дошкольников развивается и на занятиях по формированию элементарных математических представлений, изобразительных и музыкальных способностей, в ознакомлении детей с природой, что объясняется спецификой языковой деятельности.

Исследования последних лет (Г.И. Вергелес, О.В. Солнцева, О.Н. Сомкова и др.) свидетельствуют о том, что интенсивность речевого развития детей напрямую зависит от степени их вовлечённости в интересную для себя деятельность, освоения ребёнком позиции субъекта этой деятельности. Соблюдение принципа активности требует от воспитателя создания в обучающем процессе различных побуждающих мотивов, основным из которых является игра. Созданию максимальной активности способствуют индивидуальные задания, размещение детей за столами, использование наглядности (особенно раздаточного материала), творческие задания, обращение к личному опыту, смена видов деятельности. Активности детей способствует и личная манера воспитателя: неторопливый темп занятия, чёткое и громкое повторение в случае необходимости вопросов, предоставление времени на их обдумывание.

Кроме общедидактических принципов методика развития речи дошкольников оперирует и специфическими для своей дисциплины принципами, которые помогают педагогу в выборе речевого материала и конкретных средств обучения на разных возрастных этапах детей. Эти **принципы** были сформулированы российской исследовательницей

В.И. Яшиной:

1) *принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей*, то есть их всестороннего развития;

2) *принцип коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи*, то есть подбор методов обучения и речевого материала, необходимого для полноценного общения ребёнка;

3) *принцип развития языкового чутья*, то есть создания условий для поощрения неосознанного, интуитивного владения детьми речевыми закономерностями, повторяющимися языковыми моделями;

4) *принцип формирования элементарного осознания явлений языка*, то есть не развитие исключительно речевых имитаций детей, а поощрение их осознанных речевых действий;

5) *принцип взаимосвязи работы над различными сторонами речи* (лексическим запасом, звуковой культурой речи, грамматическим строем речи, связной речью);

6) *принцип обогащения мотивации речевой деятельности*, то есть создание разнообразных способов заинтересованности детей;

7) *принцип обеспечения активной речевой практики*, то есть использование различных приёмов активизации процесса слушания и говорения детей (индивидуальные формы общения, эмоционально-положительный фон, использование наглядности, игр, смена видов деятельности и др.).

Основные методические принципы развития речи дошкольников, разработанные Л.П. Федоренко:

1) *внимание к «материи языка», к физическому развитию органов речи и пишущей руки, фонематического слуха;*

2) *усвоение лексических и грамматических языковых значений разной степени обобщённости и одновременное развитие лексических и грамматических навыков;*

3) *развитие выразительности речи;*

4) *развитие чувства языкового чутья;*

5) *опережающее развитие устной речи перед письменной, сопоставление письменной речи с устной в процессе усвоения;*

6) *последовательное наращивание темпов обогащения речи.*

Методика развития речи дошкольников – педагогическая наука, изучающая закономерности развития речи детей на разных возрастных этапах, рассматривающая специфику деятельности педагога по формированию у дошкольников речевых умений и навыков, описывающая способы обучения детей, в том числе инновационные (метод фокальных объектов, метод сендплей или рисования на песке, и др.).

В педагогическом процессе очень важен талант, профессионализм воспитателя, его любовь к детям и своей работе, личный опыт, умение заинтересовать. Не менее важно овладеть и методикой преподавания, дающей общие рекомендации, основы обучения, которые педагог

трансформирует, творчески применяет относительно своей ситуации. Методика развития речи детей стремится найти ответы на концептуальные вопросы: *что учить?* (содержание, которое определено базовой программой); *как учить?* (методы и приёмы обучения детей); *зачем учить?* (цели и задачи обучения, умения и навыки). Методика развития речи связана с другими науками. Изучение закономерностей и особенностей детской речи опирается на данные различных наук, которые отражены в следующей таблице:

Таблица – Взаимосвязь методики развития речи детей дошкольного возраста с другими науками.

Наука	Разделы науки
Языкознание	Фонетика. Орфоэпия. Лексикология. Грамматика. Морфология. Синтаксис.
Психолингвистика	Функции языка. Язык и речь.
Физиология	Физиологические механизмы речи. Учение И.П. Павлова о двух сигнальных системах.
Анатомия	Строение и функции речевых органов. Артикуляционный аппарат. Речевые центры коры головного мозга.
Психология	Язык и мышление. Роль обучения и воспитания в умственном развитии ребенка. Учение Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития». Возрастные особенности психических процессов и свойств личности дошкольника.
История педагогики	Вопросы развития речи детей в трудах зарубежных и отечественных педагогов.
Дошкольная педагогика	Общие положения дидактики (принципы, условия, средства, методы и приемы обучения). Методическая работа в дошкольном учреждении. Планирование и учёт учебно-воспитательной работы в дошкольном учреждении. Формы и методы педагогического просвещения родителей.
Культура речи	Речевой этикет. Коммуникативные качества речи.

Таким образом, взаимодействие методики развития речи дошкольников с другими науками на различных этапах её становления складывалось в направлении от простого механического заимствования к теоретической переработке и научному синтезу необходимых знаний. В настоящее время она представляет собой интегративную прикладную педагогическую дисциплину, рассматривающую лингвистические, психофизиологические,

психолингвистические и дидактические основы развития речи детей дошкольного возраста.

Вопросы и задания

1. Назовите предмет и задачи теории и методики развития речи.
2. Назовите теории освоения детьми системы языка.
3. Раскройте методологические основы развития речи дошкольников.
4. Психологические основы методики развития речи дошкольников.
5. Перечислите факторы речевого развития, сформулированные М.Р. Львовым.
6. Объясните терминологическую сущность понятий «языковая способность», «речевой навык», «речевое умение».
7. Какими речевыми умениями овладевает дошкольник в процессе обучения в учреждении дошкольного образования?
8. Объясните, почему методику развития речи дошкольников принято считать частью лингводидактики.
9. Назовите приемы создания и повышения активности детей в процессе формирования у них речевых умений и навыков.
10. Назовите методические принципы развития речи дошкольников, разработанные В.И. Яшиной и Л.П. Федоренко.
11. Объясните взаимосвязь методики развития речи детей дошкольного возраста с другими науками.

Литература

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд. – М. : Академия, 2000. – 412 с.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский ; гл. ред. А.В. Запорожец. – М. : Просвещение. – Т. 3 – 1983. – 367 с.
3. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф.А. Сохин. – М. : Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та ; Воронеж : Модекс, 2002. – 224 с.
4. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 240 с.

ТЕМА 3. К.Д. УШИНСКИЙ – ОСНОВАТЕЛЬ МЕТОДИКИ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ РОДНОМУ ЯЗЫКУ

1. Основные идеи обучения дошкольников родному языку в трудах предшественников К.Д. Ушинского – отечественных и зарубежных педагогов XVIII–XIX вв.
2. Педагогический опыт Л.Н. Толстого по развитию речи детей.

3. К.Д. Ушинский о материальном происхождении языка, о значении обучения детей родному языку.

4. Цели, принципы и методы развития родной речи.

5. Значение книги «Родное слово» в системе первоначального обучения детей родному языку.

1. Проблемы речевого развития детей рассматривались многими учёными, которые изучали процессы воспитания, развития и обучения. Большинство из них считало, что обучение родному языку должно начинаться с раннего детства и совершенствоваться в процессе получения детьми разнообразных знаний об окружающем мире. Известный славянский педагог *Ян Амос Коменский* (1592–1670).

Я.А. Каменский считал, что основой речевого развития ребёнка является его чувственный опыт, непосредственное знакомство детей с предметами и явлениями окружающего мира. По мнению учёного, на первой ступени (до трёх лет) ребёнка следует учить детей правильно произносить слова необходимо учить детей не только “знать, но и говорить”. Его рекомендации последовательного развития речи с методической точки зрения являются интересными и сегодня. рекомендовал следующую последовательность обучения: грамматика, риторика, поэтика. Причём он указывал, что, а затем – учить задавать вопросы, отвечать на них, то есть строить предложения и развёрнутую речь. Так, Каменский выступал за раннее начало речевого развития, советовал ещё до трёх лет формировать правильность речи. Далее работу с детьми следует организовывать в области грамматики, риторики и поэтики, используя различные игры.

Освоение грамматики для первых шести годов жизни предполагает умение ребёнка назвать предметы, с которыми знаком, даже пусть и с ошибками, но так ясно и выразительно, чтобы можно было его понять. В области риторики детей следует учить пользоваться природными жестами и средствами лексической выразительности (фигурами и тропами). Освоение поэтики заключается в изучении на память нескольких стихотворений и рифм. На четвёртом, пятом и шестом годах жизни Я. Каменский считал эффективным приём вопросов («Что ты делаешь?», «Что это такое?», «Как это называется?»), при этом советовал обращать внимание на выразительность речи. Учёный советовал широко использовать для развития речи ребёнка художественную литературу (рассказы, сказки, басни).

Большое внимание вопросам развития речи уделял *Жан-Жак Руссо*. Он предлагал певческие упражнения для развития голоса ребенка. Кроме того, подчёркивал связь речевого и умственного развития, предлагал задавать детям вопросы, которые активизируют мышление, заставляют ребёнка размышлять.

И.Г. Песталоцци (1746–1827) предлагал целую серию упражнений для развития словаря детей (подбор слов к действиям, к признакам предметов, распространение предложений и др.). Несмотря на то, что его идея об усвоении всех слов на основе подражания матери была ошибочной,

рекомендации по использованию слова как средства обучения легли в основу методики развития речи.

Важное влияние на распространение образовательных идей оказала деятельность *первого русского педагогического общества* (1859–1879), которое объединило более 500 передовых педагогов, изучающих насущные проблемы образования и воспитания. Активными членами общества были К.Д. Ушинский, В.И. Водовозов, Д.Д. Семёнов, В.Я. Стоюнин, Н.А. Корф, П.Г. Редкин и др. Они отстаивали идею родительского воспитания, пропагандировали чтение и рассказывание былин, сказок, показ картин, игры, указывали на необходимость специального отбора художественных произведений на основе их возрастной доступности.

В 60-е годы XIX в., с появлением первых дошкольных учреждений, интересные материалы по дошкольному воспитанию публиковались на страницах журнала «Детский сад» (с 1877 г. – «Воспитание и обучение»). С 1866 г. издание выходило под редакцией *А.С. Симонович* (1840–1933). Ее практический опыт организатора и руководителя первого общественного учреждения для детей был обобщён в книге «О детском языке», в которой автор представила словарь детской речи, выступила с рекомендациями активного использования в младшем возрасте рассматривания и рассказывания по картинкам, в старшем – бесед, чтения рассказов и сказок.

Значительное влияние на становление методики развития речи детей как науки оказала ученица Ушинского *Е.Н. Водовозова* (1844–1923). В книге «Умственное развитие детей от первого появления сознания до школьного возраста» (1871), выдержавшего семь изданий, она изложила оригинальную программу речевого развития детей на основе их знакомства с художественной литературой (сказками, потешками, песнями и т.д.). Автор подобрала серию доступных для юного возраста народных сказок, рекомендации по их отбору и свободному пересказыванию произведений, практические указания по заучиванию стихотворений и басен. Она была сторонницей организации целенаправленных экскурсий, наблюдений детей за окружающей жизнью и природой, сопровождающихся беседами, популяризатором проведения игр и «сидячих занятий» с дидактическим материалом. Для детского чтения *Е.Н. Водовозова* выдала сборники рассказов «Из русской жизни и природы» (1871) и «На отдыхе» (1880). Интересны также её рекомендации по развитию речи детей с помощью народных песен, по использованию рисования как средства подготовки детской руки к письму.

Большой вклад в решение проблем речевого развития детей внёс *В.Ф. Одоевский* (1804–1869). Он был организатором первых приютов, которые представляли собой прообраз детских садов. Свои педагогические взгляды *В.Ф. Одоевский* изложил в книгах «Наука к науке», «Положение о детских приютах», «Указание особам, которые непосредственно заведуют детскими приютами». Особое значение имеют его рекомендации по развитию диалогической речи детей, методике проведения бесед,

изложенные в «Науке к науке» (раздел «Разговоры с детьми»). В первой части издания автор представил 178 вопросов для детей о предметах и явлениях их повседневного окружения, которые должны были побудить любознательность и ответные вопросы («Откуда взялся стол? Чем стул похож на стол? Для чего тебе руки? Где ты живёшь?»). Вторая часть включала в себя книгу для наставника (482 вопроса) и книгу для детей (482 ответа). Кроме вопросов для бесед, В.Ф. Одоевский оставил конкретные методические рекомендации, актуальные для педагогов и сегодня: «Искусство разговаривать с детьми необычайно важное для успехов всего образования. Какими бы обширными не были знания наставницы, какими бы не были прекрасными чувства и понятия, которые она желает передать детям, всё это останется бесплодным или принесёт даже больше вреда, чем пользы, если она не умеет разговаривать чётким и убедительным для ребёнка языком». Одоевский рекомендовал педагогам (гувернёрам, смотрительницам) связывать беседы с наглядностью, в разговоре с детьми быть краткими, точными, искренними, правдивыми, душевными, убедительными: «Ваше слово только тогда будет доступным сердцу ребёнка, когда у вас оно выходит прямо из сердца; если же оно у вас рождается в процессе размышлений, то, поверьте, оно отражается в ушах ребёнка пустым и заунывным звуком и умрёт для него, не пробудивши в его душе ни одного отклика».

Педагогические идеи В.Ф. Одоевского нашли отражение и в его литературном творчестве для детей. Он является автором многих сказок для детей («Мороз Иванович», «Червячок», «Городок в табакерке», «Серебряный рубль», «Два дерева», «Столяр» и др.). Сказочный вымысел он сочетал с намерением «укрепить умственные силы ребёнка», дать пищу для его ума. В содержании своих сказок он излагал нравственные идеи и увлекательные знания о мире. В.Ф. Одоевский призывал педагогов следовать принципу наглядности – «не дробя предмета искусственно, но представляя его в живой целостности».

На связь слова и наглядности указывал также и П.И. Пирогов. Он предлагал организовывать с детьми «смышлёные игры», которые основаны на познании предметов и явлений окружающей жизни.

2. Широкую известность получила педагогическая деятельность *Л.Н. Толстого* (1828–1910). В 1861–1862 годах он открыл несколько начальных школ для крестьянских детей в Тульской губернии и стал преподавать в одной из них. Уже к этому времени у писателя накопился опыт обучения детей. Вскоре Толстой начал работу над учебными книгами. В 1872 году вышла «Азбука», а в 1875 году «Новая азбука». Одновременно писатель работал над «Русскими книгами для чтения». Первоначально они входили в состав «Новой азбуки», но в дальнейшем Толстой выделил их в особые книги. Материалом для учебных книг служил фольклор народов мира и различные литературные источники. Особенно ценными являются его идеи по развитию детского речевого творчества. Обучение сочинению рассказов

педагог предлагал начинать с привлечения внимания детей к картинкам жизни, которые содержат занимательные, динамичные, эмоциональные и художественно окрашенные сюжеты. «Азбука» Толстого была оригинальной для своего времени книгой по обучению детей грамоте и пользовалась большой популярностью у педагогов и родителей. Вопреки распространённому в то время механическому слоговому методу обучения чтению Толстой рекомендовал постигать литературные тексты как искусство слова, формировать у детей культуру чтения, проводить беседы о прочитанном.

Большое влияние на становление методики развития речи детей оказали передовые идеи русских педагогов-демократов (В.Г. Белинского, А.Н. Герцена, Н.Г. Чернышевского) о роли родного языка в развитии и воспитании ребёнка.

3. Константина Дмитриевича Ушинского (1824–1870) по праву признают основателем методики развития речи детей как науки. Он научно обосновал основные цели, принципы и методы первоначального обучения детей родному языку. Продолжая прогрессивные идеи педагогов-демократов, Ушинский считал, что процесс познания окружающего мира осуществляется эмпирическим методом (т.е. путём отражения действительности внешнего мира в сознании человека), в ходе совместной деятельности педагога и ребёнка. По мнению Ушинского, с усвоением языка дети усваивают мысли и чувства предыдущих поколений, духовную жизнь народа.

Основополагающая мысль К.Д. Ушинского заключается в том, что родной язык является главным предметом изучения для ребёнка и всё обучение основам наук должно проходить только на родном языке и после его усвоения. «Родное слово – основа всякого умственного развития и сокровищница всех знаний», – подчёркивал известный педагог. Обучение иностранному языку, по мнению Ушинского, способствует развитию логики ума, расширяет сферу общения, но должно осуществляться после усвоения ребёнком родного языка. Большое значение педагог придавал устному народному творчеству в обучении родному языку и развитию чувств, эмоций и воображения ребёнка, подчёркивая ёмкость, красоту, меткость, образность малых форм фольклора и сказок.

4. В книгах «Родное слово», «Детский мир», «Человек как предмет воспитания» К.Д. Ушинский обосновал основные принципы методики первоначального обучения родному языку детей с 2 до 7 лет:

- обучение языку должно идти через ознакомление с окружающей жизнью;

- целенаправленное руководство взрослым и совместная деятельность взрослого и ребёнка;

- наглядность обучения (использование природы, картин, моделей).

Наиболее эффективными методами развития речи детей педагог считал беседы, рассматривание картин, чтение художественной литературы, рассказы детей, систематические упражнения. Большую роль в развитии речи

он отводил художественной литературе: определил круг детского чтения, сформулировал требования к детской литературе. К.Д. Ушинский полагал, что книга «должна только удовлетворять уже развивающемуся чувству в детях», поэтому самостоятельный выбор литературного произведения для ребёнка достаточно затруднителен. Он предложил следующие принципы отбора пословиц, прибауток, загадок, сказок: внешняя живописность, нравственный смысл, доступность детскому пониманию. По мнению педагога, в обучении детей необходимо учитывать специфику литературного жанра. Например, пословицы он не рекомендовал для грамматической работы, так как «они есть насмешка над грамматическим правилом». В то же время пословица имеет важное познавательное и воспитательное значение, она представляет собой маленькую умственную задачу для детей, в ней важен нравственный смысл, который не следует глубоко объяснять.

К.Д. Ушинский сам писал рассказы и сказки для детей, которые и сегодня входят в программу детского чтения («Умей обождать», «Четыре желания», «Утренние лучи»). Известны также народные сказки в обработке Ушинского. В работе с детьми педагог рекомендовал отдавать предпочтение не специально написанным рассказам для детей, а народным сказкам. Советовал активно использовать повторное их чтение, стимулирование детских пересказов.

Ушинский выделил три основные цели обучения родному языку:

- Развивать дар слова, т.е. обучить детей умению точно и правильно называть словами предметы и явления окружающего мира, их признаки и действия с ними.

- Учить облекать свои мысли в наилучшую форму. Это значит научить детей рассказывать логически, последовательно. При этом ребёнок может сам выбрать тему рассказа, сюжетного или описательного.

- Подготовить ребёнка к изучению грамматики как науки путём практических упражнений. С этой целью Ушинский разработал для детей серию упражнений со словами, предложениями в занимательной игровой форме с опорой на картинки.

5. Методика обучения детей языку изложена К.Д. Ушинским в статьях «Первые занятия отечественным языком», «Организация начального обучения», «Руководство к преподаванию «Родного слова»», «Три главных вида занятий по отечественному языку», «О времени начала обучения», «О наглядном обучении» и др. Наиболее полно весь литературный и дидактический материал для обучения детей родному языку представлен в книге К.Д. Ушинского «Родное слово» (1864), которая переиздавалась 146 раз. Одновременно с книгой для детей было издано с таким же названием методическое руководство для педагогов. Эта книга имеет следующую структуру:

- 1) Упражнения для рисования в тетрадках в клеточку. Письменная и печатная азбука (для авторского аналитико-синтетического метода обучения грамоте). Слова для чтения.

2) Материал для чтения педагога детям. Материал о жизни народа, его быте, истории, труде, этических и эстетических представлениях. Всего 36 тем: «Части тела», «Мебель и посуда», «Пять чувств», «Голоса и звуки зверей» и др. Дидактический материал по развитию словаря детей (названия предметов по группам, неоконченные фразы и предложения, пословицы, потешки, загадки, скороговорки и картинки для занятий с детьми).

3) Материал для самостоятельного чтения детей (стихи, рассказы, легенды, сказки, в т.ч. авторские).

4) Образцы письменных словесных упражнений для детей.

Таким образом, «Родное слово» Ушинского можно считать первым методическим пособием по развитию речи детей. Большинство идей и рекомендаций К.Д. Ушинского легло в основу дальнейших педагогических исследований разных сторон речевого развития ребёнка.

Вопросы и задания

1. Раскройте педагогические идеи И.Г. Песталоцци Ж.-Ж. Руссо, Я.А. Каменского в области речевого развития ребенка.

2. Опишите вклад А.С. Симонович, Е.Н. Водозовой, В.Ф. Одоевского в решение проблем речевого развития детей.

3. Опишите педагогический опыт Л.Н. Толстого по развитию речи детей.

4. Назовите цели и принципы первоначального обучения родному языку детей, сформулированные К.Д. Ушинским.

5. Перечислите методы развития речи детей, которые рекомендовал использовать автор «Родного слова».

6. Опишите дидактический материал для обучения детей родному языку, представленный в книге К.Д. Ушинского «Родное слово».

7. Раскройте роль К.Д. Ушинского в развитии и становлении методики развития речи детей как науки.

Литература

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 412 с.

2. Бородич, А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 250 с.

3. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 240 с.

4. Ушинский, К.Д. Родное слово / К.Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1981. – С. 89–151.

ТЕМА 4. СТАНОВЛЕНИЕ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

1. Разработка методов развития речи детей в первой трети XX в. (М.Х. Свентицкая, Л.К. Шлегер, Е.А. Флёрина).

2. Вклад Е.И. Тихеевой в создание программы речевого развития дошкольников.

3. Условия развития речи детей раннего возраста.

4. Задачи, содержание и методы работы по развитию речи дошкольников.

5. Своеобразие занятий по «живому слову».

1. Автором одних из первых методических разработок в области развития речи детей является педагог и писательница *М.Х. Свентицкая* (1855–1932), автор книг «Русские народные сказки для маленьких детей» (1912) и «Рассказывание» (1916). Она разработала методику использования в работе с детьми бесед на свободные темы по картинкам, популяризировала литературные праздники, спектакли, заучивание стихов и песен, была сторонником «живого» рассказывания художественных произведений, а чтение книг допускала только в старшем дошкольном возрасте.

В 1920–1930 годы многие педагоги-практики разрабатывали методы и приёмы работы по развитию речи детей в условиях общественных детских садов. Так, *К.Н. Вентцель* (1857–1947), сторонник свободного воспитания, предлагал устроить в детских садах библиотеку для детей и проводить с ними прогулки-экскурсии для расширения знаний об окружающем мире и развития речи. *П.Ф. Кантерев* (1849–1922) рекомендовал развивать любознательность детей путём наблюдения за окружающим миром. На основе рекомендаций Е.И. Тихеевой, *Л.К. Шлегер* (1863–1942) разработала «Материалы для бесед с маленькими детьми», в которых представлены темы бесед, вопросы и задания для детей, картинки в соответствии с тематикой.

Последовательницей идей Тихеевой и популяризатором развития речи в процессе наблюдений, игр, труда, экспериментов была *Е.А. Флёрина* (1889–1952). Она разработала методику ознакомления детей с художественными произведениями, определила особенности восприятия литературы детьми, критерии отбора произведений. Она считала работу с книгой частью эстетического воспитания детей и особое значение придавала образности речи, побуждающей у ребёнка чёткие образы и яркие эмоции. В книге «Живое слово в детском саду», которая является первым вариантом учебника по методике развития речи детей, Е.А. Флёрина дала чёткие указания по методике обучения детей рассказыванию и сочинению (выбор темы рассказа, развитие сюжета, отбор языковых средств, использование иллюстраций и литературных текстов для обучения рассказыванию). Е.А. Флёрина впервые выделила основные задачи речевого развития дошкольников: расширение лексического запаса, обогащение звуковой культуры (выразительности речи,

чистоты произношения), знакомство с художественной литературой, формирование грамматической стороны речи (овладение формами слов и развитие детского словотворчества).

2. Идеи К.Д. Ушинского легли в основу методики развития речи детей, научные основы которой разработала *Елизавета Ивановна Тихеева* (1867–1944). Опираясь на принципы дидактики (систематичность, последовательность, учёт возрастных особенностей и др.), она впервые составила программу обучения детей родному языку в детском саду. В программе развития речи изложены следующие основные положения:

- развитие речи детей необходимо осуществлять в единстве с другими видами деятельности (игра, труд, ознакомление с окружающим);
- развитие речи детей тесно связано с умственным и психическим развитием ребёнка;
- развитие речи детей происходит в процессе духовного и словесного общения со взрослыми и сверстниками;
- большая роль в речевом развитии детей принадлежит речевому окружению.

Е.И. Тихеева придавала большое значение обучению родному языку в детском саду. Она подчёркивала, что систематическое обучение языку, методическое развитие речи должны лежать в основе всей системы воспитания в детском саду. Для правильного и активного развития речи детей, по мнению Тихеевой, должна быть создана специальная педагогическая и дидактическая обстановка. Основа обучения речи и языку – план-программа, которая позволит педагогу последовательно и систематично проводить работу с детьми в каждой возрастной группе.

Е.И. Тихеева внесла большой вклад в организацию обучения родному языку в детском саду: принимала участие в разработке первой программы обучения и воспитания детей в детском саду (1934), включив в неё занятия по развитию речи с книгой и картинкой, занятия по чтению и письму; определила условия развития речи дошкольников; исследовала возрастные особенности речевого развития детей разных возрастных групп. Основы методики развития речи детей, разработанные Е.И. Тихеевой, представлены в книге «Развитие речи детей» (1961), они и сегодня не утратили своей актуальности.

3. Развитие речи детей Е.И. Тихеева тесно связывала с сенсорным и умственным развитием. Она называла ощущение и восприятие первой ступенькой в познании окружающего мира, на которую опирается развивающаяся речь детей. Поэтому развитие речи нельзя отрывать от развития органов чувств. Проанализировав особенности развития речи детей первых трёх лет жизни, Тихеева определила основные условия речевого развития маленьких детей:

- индивидуальный контакт младенцев с обслуживающим их взрослым;
- постепенно расширяющееся социальное речевое окружение;

- развитие слуха и речевого аппарата (эмоциональная поддержка речевых реакций детей, фон тишины, игры на развитие слухового восприятия);
- стимулирование активной речи детей за счёт сопровождения речью всех действий;
- создание благоприятной обстановки для развития восприятия и накопления представлений детей (объекты природы, дидактически оборудованное помещение, образовательный игровой материал);
- планомерное развитие наблюдательности дошкольников, расширение их кругозора;
- грамотная, правильная речь воспитателя;
- использование игры как основного средства развития речи;
- поддержание у детей «радостного интереса к окружающему», чувства «ненарушаемой радости»;
- помнить, что маленький ребенок – это большой человек в будущем, способствовать развитию его задатков.

Особое значение придавала Тихеева речи педагога, предъявляя к ней ряд требований:

- грамотность, соответствие литературным нормам;
- культура речи, вежливость, этика;
- соотношение синтаксической структуры речи с возрастом детей;
- соотношение содержания речи запасу представлений, опыту детей;
- точность, ясность, простота речи;
- регулирование темпа речи и силы голоса;
- эмоциональность, выразительность речи;
- не допускаются ярко выраженные недостатки речи.

Для развития общения детей друг с другом предлагалось объединять возрастные группы на время игр и праздников.

4. Е.И. Тихеева тесно связывала умственное, сенсорное и речевое развитие детей. Основными методами, способствующими такому развитию, она называла наблюдения и экскурсии. Их цель – систематически формировать у детей сознательное представление об окружающем мире, на основе которого образуется слово-понятие. Она разработала содержание наблюдений и экскурсий для детей разного возраста, требования к организации и проведению экскурсий (в природу, по помещению и территории детского сада, вне учреждения). Среди методов развития речи на экскурсиях подчёркивала роль вопросов детей, рассказа-комментария воспитателя.

Опираясь на принципы наглядности в обучении родному языку, Тихеева предложила серию игровых занятий с дидактической куклой: «Оденем куклу на прогулку», «Уложим куклу спать», «День рождения куклы» и т.д. Она отмечала, что в таких играх могут быть отражены многие трудовые процессы (приготовление еды, стирка белья, пошив платья), которые способствуют накоплению опыта ребёнка и развитию его речи. Например, она приводит ряд глаголов, обозначающих процесс шитья (шить,

зашить, вышить, нашить, вшить, подшить, перешить, сшить, подрубить, приметать). Тихеева подчёркивала значение любой деятельности, труда в процессе развития речи детей: «Поменьше упражнений, оперирующих голым словом, и побольше таких, при которых словом пользуются для упорядочения, систематизирования тех многочисленных восприятий, которые породили личный опыт, наблюдение, труд» [3, с. 58]. Дидактические игры-занятия с материалами и игрушками, предложенные Тихеевой, направлены на анализ окружающего мира и закрепление представлений о нём в слове. Разработаны следующие методы проведения игр:

- номенклатура (называние предметов, их качеств, действий с ними, их числовых и пространственных отношений);
- описание предмета;
- сравнение предметов;
- составление и отгадывание загадок о предмете;
- нахождение игрушки по стихотворению;
- составление фраз об игрушках;
- составление рассказов по игрушкам, наборам игрушек.

От игр с игрушками Тихеева рекомендовала переходить к рассматриванию картин, которые развивают способность к наблюдению, мышление, воображение, рассуждение, речь. Тихеева определила серии картин для дошкольников, эстетические и педагогические требования к организации работы с картинками, виды занятий по картинкам (номенклатура, описание, сравнение, систематизация картин, подбор картинок к теме, к стихам, рассказам, составление рассказа по картине).

5. Свообразием отличаются занятия Е.И. Тихеевой по «живому слову», на которых использовались следующие методы: разговор с детьми, беседа, поручения и задания, рассказывание, чтение, составление письма, заучивание стихотворений.

Обобщая разговор и беседу как проявление процесса общения, Тихеева отмечает своеобразие и важность каждого из них. Она даёт методические приёмы руководства беседой (не уклоняться от темы, не прерывать детей, не требовать полных ответов, не злоупотреблять вопросами, побуждать детей к вопросам и оценке высказываний и др.).

Для развития связной речи детей рекомендуется читать и рассказывать детям как литературные тексты, так и специальные дидактические рассказы, составленные самим воспитателем. Тихеева подчёркивала, что задача рассказа – доставить детям радость и этим путем развивать их ум, чувства и речь. Она придавала большое значение выразительности рассказывания, выбору произведений для рассказывания, устному народному творчеству.

Интересен метод «письма», который способствует развитию у детей навыков составления предложений и текста в ситуации письменной речи. Большое значение в развитии речи детей, по мнению Тихеевой, имеет ознакомление с художественной литературой. Она предложила отбирать для детского чтения лучшие произведения отечественной литературы (сказки

Пушкина, Толстого, Ершова, стихи Жуковского, Фета, Некрасова); дала рекомендации по обучению детей пересказу художественных текстов, заучиванию стихотворений наизусть.

Рекомендации Е.А. Тихеевой по организации развития речи дошкольников не утратили своей актуальности. Многие методы и приёмы по развитию речи (дидактические игры с куклой, занятия по живому слову, упражнения для развития словаря) используются в работе с детьми в учреждениях дошкольного образования и сегодня.

Вопросы и задания

1. Опишите роль М.Х. Свентицкой, Л.К. Шлегер, Е.А. Флёриной в разработке методов развития речи детей.

2. Охарактеризуйте вклад Е.И. Тихеевой в создание программы речевого развития дошкольников.

3. Перечислите условия развития речи детей раннего возраста, разработанные Е.И. Тихеевой.

4. Перечислите требования к речи педагога, предъявляемые автором первой программы речевого развития дошкольников.

5. Опишите задачи, содержание и методы работы по развитию речи дошкольников, предложенные Е.И. Тихеевой.

6. Опишите специфику дидактических игр-занятий с материалами и игрушками, разработанных Е.И. Тихеевой.

7. Раскройте своеобразие занятий Е.И. Тихеевой по «живому слову».

Литература

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 412 с.

2. Бородич, А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 250 с.

3. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) : пособие для воспитателей дет. сада / под ред. Ф.А. Сохина. – 5-е изд. – М. : Просвещение, 1981. – 159 с.

4. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 240 с.

ТЕМА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА БИЛИНГВИЗМА

1. Понятие «билингвизм» как лингво-коммуникативное явление.

2. Виды билингвизма.

3. Сущность билингвального образования.

4. Особенности развития речи дошкольников в условиях национального билингвизма.

5. Основные направления работы педагога в условиях билингвизма.

1. Билингвизм – владение двумя языками, двуязычие. Билингвизм – в меньшей степени явление лингво-теоретическое, а в большей феномен психологической коммуникации, разноуровневая система практической речевой коммуникации подавляющего большинства современных людей во всем мире. По различным оценкам свыше 70 % всего населения мира разговаривает на двух и более языках. При этом каждый человек – неповторимая индивидуальность как в физическом, так и в социальном плане. Отличие умений, творческих способностей, жизненного опыта, речи поддерживает смысл нашего общения, взаимную заинтересованность, совершенствование через интеллектуальную и биологическую конкуренцию, поиск истины через борьбу взглядов, стимулирует творчество и накопление информации. В этом смысле национальная и этническая самобытность является чрезвычайно прогрессивным, позитивным феноменом.

В современных исследованиях отмечается, что билингвизм – это не сумма двух монолингвистических систем, т.к. билингв обладает сложной лингвистической системой, способен владеть переменными вербальными и невербальными компетенциями. В этой связи ряд ученых (А. Моханти, С. Пережэ, Ж. Томас и др.) отмечает, что билингвы наделены особой «металингвистической осведомленностью», т.е. обладают языковым чутьем одновременно в отношении к двум языковым системам, они способны лучше понимать двусмысленность и подтекст в высказываниях, более чувствительны к интонации, у них более совершенно фонематическое восприятие.

Существуют различные взгляды на понимание билингвизма, в зависимости от степени владения вторым языком, степени активности употребления второго языка. Некоторые ученые (Л. Блумфильд, Ф.П. Филин, М.М. Михайлов) считают, что билингв должен бегло владеть двумя языками. Ряд ученых (Э. Гауген, А. Диболд, и др.) утверждает, что достаточно минимальной компетенции на двух языках, чтобы называться билингвом. Отдельные исследователи (П. Хорнби, И.А. Зимняя) отмечали, что двуязычие – это индивидуальная характеристика личности, которая может проявляться в различной степени.

2. Билингвизм – необходимое средство речевого общения между народами, которые контактируют экономически, политически, культурно. Ученые (Л.Л. Касаткин, Л.П. Крысин, М.Г. Львов и др.) выделяют несколько типов билингвизма. По количеству усвоенных действий разграничивают *рецептивный* (человек понимает, но не говорит на другом языке) и *продуктивный* (человек разговаривает на втором языке) тип. По связи с мышлением выделяют *непосредственный* (билингв думает на втором языке) и *опосредованный* (человек переводит с родного языка высказывание на

неродной язык) билингвизм. По условиям возникновения разграничивают *натуральный* (возникает чаще всего в раннем детстве, в многоязычных семьях) и *искусственный* (возникает в результате обучения) тип билингвизма. По количеству участников в языковом общении билингвизм разделяют на *индивидуальный* и *коллективный*. По степени взаимодействия двух языков выделяют *аддитивный* (два языка развиваются параллельно, личность интегрируется в другую культуру, что не приводит к потере первого языка) и *субтрактивный* (второй язык вытесняет первый). Следует понимать, что выделение различных типов билингвизма в определенной степени условно, т.к. многие из них в чистом виде встречаются редко, а некоторые могут взаимодействовать, соединяясь в промежуточные комбинированные типы.

3. Билингвизм в нашей стране – явление естественное, национальное, сложившееся на протяжении многих веков истории белорусского этноса. Сегодня два языка звучат на телевидении и радио, в учебных заведениях и многих семьях. Как мы должны относиться к билингвизму сегодня? Нужен ли он белорусским дошкольникам? Во-первых, необходимо осознавать, что билингвизм на Беларуси – это реальность сегодняшней жизни и не принимать его как данность невозможно. Во-вторых, необходимо знать отрицательные стороны билингвизма для развития речи детей и важно находить оптимальные пути и средства их преодоления. Существует также и ряд положительных моментов билингвального образования как одновременного или поочередного образования на двух языках. Считается, что билингвизм благотворно влияет на развитие памяти, мышления, внимания, находчивости, скорости реакции, математических способностей детей. Двуязычие в дошкольном возрасте закладывает благоприятные основы для хорошего усвоения в будущем абстрактных наук, литературы, иностранных языков. Большинство современных исследователей билингвизма считает, что овладение более чем двумя языками полезно для детей как в лингвистических и культурных отношениях, так и в когнитивном аспекте. Эксперименты с детьми-билингвами, которые проводились в 80-е годы XX в. в Югославии, показали как дети на начальной стадии освоения языков уступали в своем развитии монолингвам, однако в дальнейшем опережали своих сверстников в лингвистическом и когнитивном развитии, когда начинали уверенно говорить на обоих языках.

Лингвисты и психологи (Л. Выготский, Ф. Чернак, К. Копецкий и др.) отмечают, что билингвизм никогда не может быть полным – человек не способен владеть двумя языками одинаково хорошо. Среди прочего это объясняется отсутствием многих эквивалентов в лексике, различными смысловыми оттенками лексических единиц в разных языках. При определенных обстоятельствах (особенно в детском возрасте) второй язык может заменить родной, однако все равно один из них будет основным, приоритетным, а использование второго будет зависеть от необходимости, ситуации, места, контактирующей среды, содержания высказывания,

адресата. Очевидно, билингвизм имеет больше преимуществ, чем отрицательных моментов. Многие дети, которые с самого раннего периода жизни начинали овладение двумя языками, в трехлетнем возрасте почти их не смешивали, если не считать отдельные случаи замены слов иноязычными лексическими единицами. Эти факты дали основания некоторым лингвистам ошибочно утверждать, что дети пользуются единой языковой системой и только через определенный период получают способность разграничивать два языка. Соответственно процесс активизации билингвальной речевой деятельности дошкольников рассматривался ненужным и бесперспективным. Однако американские ученые (Ф. Хенеси, Г. Крайг, Ч. Осгуд и др.) Получили экспериментальные данные, что дети-билингвы пользуются двумя разными языковыми системами по отдельности даже в самом раннем возрасте. Поэтому в развитии второй речи уже в младшем дошкольном возрасте необходима целенаправленная, серьезная работа педагога.

Формирование белорусской речи в дошкольных учреждениях – факт позитивный, так как способствует сбережению этнической, национальной культуры народа. Кроме того дошкольный возраст характеризуется особой сензитивностью к восприятию и освоению второго языка. Обучение двум языкам дошкольников – работа перспективная, так как билингвы в будущем получают возможность совершать полноценные языковые контакты с «иноязычной» частью соотечественников. Для родителей таким мотивом овладения белорусским языком может стать понимание потенциальности получения в будущем их детьми образования или удовлетворение потребностей научной деятельности. Для детей мотивация билингвального образования должна четко раскрываться в «ближайшей» перспективе, т.е. в их повседневной деятельности.

4. Особенности развития речи дошкольников в условиях национального билингвизма: дети с опозданием осваивают речь; словарный запас каждого языка у детей беднее, чем у монолингвов, однако в сумме лексикон ребенка большой; при отсутствии систематического обучения, могут возникнуть проблемы с овладением грамматики. Пути эффективной работы воспитателя в дошкольном учреждении в условиях билингвизма:

1. Разработка комплекса мер по совершенствованию речи детей на второй языке;
2. Организация полноценной учебной среды в дошкольных учреждениях на второй языке;
3. Формирование позитивных отношений семьи ребенка к национальному языку;
4. Положительная оценка билингвизма ребенка, его поощрение, усиление мотивации дошкольника со стороны взрослых.

Н. Москаленко и Н. Старжинская, объясняя ключевое значение мотивировки ребенка в освоении им второго языка, справедливо отмечают: «Основная роль в обучении принадлежит не повторению отдельных слов, предложений, не заучиванию готовых диалогов с последующим их

разыгрыванием, а естественному процессу, в котором каждое языковое действие (высказывание) начинается с мотива, желания что-то сказать, подчиняется цели, ради которой строится высказывание, и передает собственные мысли» [1, с. 36].

Роль своеобразного катализатора мотивации дошкольников к овладению вторым языком могут выполнять игровая, практически-познавательная, трудовая деятельность. Игровая деятельность, в основе которой лежит творческий процесс «языковых открытий», как свидетельствуют ученые (А. Леонтьев, Ф. Сахина, Д. Эльконин и др.), является основой естественного, свободного, лишённого каких-либо препятствий и понукания овладения речевой деятельностью в дошкольном возрасте. Для эффективного развития речи дошкольников педагогам необходимо вести планомерную работу с постепенным усложнением ее содержания, регулярно создавать игровые ситуации (как на специально организованных занятиях, так и в свободное от занятий время), в основе которых будет обыгрывание сюжетов фольклорных и художественных произведений, активное детское словотворчество. Языковые игры дают возможность прочного формирования речевых навыков дошкольников, роста уровня их речевой и коммуникативной компетентности. В игре дети быстрее выстраивают языковой контакт, лучше понимают собеседников, используют в своих играх литературные сюжеты, потешки, сказки, фантазируют, придумывают свои собственные сюжеты. Удовлетворение игровых запросов является ключевым импульсом эффективного усвоения дошкольниками белорусской речи, той деятельности, которая является, с одной стороны, обязательной, а с другой, – довольно тяжелой для детей. Игра способна создать у детей интерес, симпатию к речевой деятельности, непринужденность действий, соревнование, активность.

5. Необходимо разграничивать два направления работы педагога в условиях билингвизма:

1. *Исправление и предупреждение ошибок, связанных с влиянием белорусского, украинского, полесского языков на речепроизношение по-русски.* Сегодня русский язык в Беларуси применяется почти во всех сферах языковой коммуникации, а белорусский – язык национальный, «титულный», сохраняющий фольклор народа, национальную культуру. В процессе речевого общения белорусскоязычных белорусов с русскоязычными индивидуумами понимание достигается без особых трудностей. Этому способствует близкородственный характер контактирующих языков, выражающийся в значительной общности лексики, морфологии, синтаксиса и фонетики. В результате педагог дошкольных учреждений лишен необходимости рассмотрения с детьми тех языковых аспектов, которые им уже известны (например, произношение одинаковых звуков, подобные словообразовательные конструкции, значение одинаковых по звучанию и значению слов и выражений, освоение элементарных лингвистических терминов и др.). Вместе с тем не исключено, что овладение вторым языком

может сопровождаться так называемой *интерференцией*, т.е. речевыми ошибками. В случае контакта русского и белорусского языков как близкородственных это влияние не существенное, не должно настораживать педагога, так как не вызывает трудностей в восприятии и различении речевых высказываний. Большинство исследователей проблем билингвизма (Н.В. Бирилло, А.Е. Супрун, Л.В. Щерба, А.И. Подлужный, В.Н. Садовский и др.) отмечает, что на начальном этапе овладения вторым языком интерференция может наблюдаться на различных уровнях, однако дольше сохраняется в фонетике. Это объясняется первоочередным акцентированием внимания носителей языка на смысле, а не на произношении. Поэтому важно помнить, что при общем подобии русских и белорусских фонетических систем существует ряд различий, которым необходимо учить детей. В русском языке двуязычных дошкольников могут возникнуть ошибки при звуковом оформлении следующих фонем: шипящее произношение звуков [з'], [дз'], [с'], [ц']; только твердое произношение звуков [ч] и [р]; замена взрывного звука [г] на фрикативный, дзекание и цекание, ярко выраженное акание и т.д. Трудности также могут возникнуть в произношении отдельных слов. В русском и белорусском языках ударение нередко не совпадает. Среди русских слов, отличающихся от соответствующих белорусских местом ударения и в употреблении которых могут возникнуть вероятные ошибки у дошкольников, следует назвать следующие: бородавка, боязнь, везти, волосы, вприсядку, вскочить, выигрывать, выходить, где-нибудь, глиняный, горячо, доска, дочиста, дочка, дрова, занятые, изредка, икать, имя, кашлянуть, корабль, кто-нибудь, легко, летать, лопух, маленький, малый, мизинец, момент, морковь, мякучь, наспех, нести, ноздря, облегчить, обруч, перёд, поперёк, посуда, снежки, спина, щавель и др. У детей могут возникнуть дополнительные трудности в освоении ударения в отдельных формах слов, у которых есть межъязыковые различия: голову – галаву, ногу – нагу, руку – руку, несла – несла, за борт – за борт, детьми – дзецьмі и др.

Отдельные ошибки дошкольников могут возникнуть на лексическом уровне. Так, например, в русском языке белорусов «прижились» многие белорусизмы (бульба, буряк, дядько, насбирать, батька, бабка, вдвох, забить, наполам, бусел, хлопец, хата, калыханка, конюшина, гроши, лялька, смак и др.), которые не являются нормой литературного русского языка. Для детей, разговаривающих по-русски, трудности могут возникнуть также с произношением форм отдельных существительных, род которых не совпадает в двух языках: боль, медаль, мозоль, надпись, обувь, посуда, пыль, собака, тень, тополь, цепь, яблоко и др.

Интерференция – процесс двусторонний. В Беларуси наибольшее распространение получила русско-белорусская интерференция, однако в последнее время активизировался и обратный вектор – национальный язык, сопротивляясь внешнему влиянию, адаптирует русский язык под белорусский языковую систему.

2. *Исправление и опережение ошибок, связанных с влиянием русского,*

украинского, польского, полесского языков на произношение на белорусском языке. Русский, украинский, польский, полесский языки издревле служили источником обогащения белорусского языка. Факторами такого влияния является генетическое родство и структурная близость языков-соседей, несовершенство лексического состава белорусского литературного языка, культурные, экономические и политические контакты народов. В таких условиях закономерно возникали и ошибки, связанные с влиянием на белорусский язык других языков. Основными причинами усиления влияния русского языка на белорусский в XIX-XX веках было включение белорусских земель в состав Российской империи и целенаправленная политика русификации населения. Однако тотального вытеснения белорусского языка русскими языковыми единицами на самом деле не произошло. Русский язык стал лишь посредником в плодотворном заимствовании иностранных слов в белорусский язык. По приблизительным подсчетам М.И. Крюковского, сделанных в конце 50-х годов XX века, заимствования непосредственно из русского языка составляют 3–5 % словарного фонда белорусского языка, в то время как иноязычные слова, пришедшие через русский язык, – 13–15 % [4, с.55]. Именно поэтому можно утверждать, что основной причиной интерференции дошкольников является не родственная близость белорусской и русской языковых систем, а индивидуальная специфика овладения языком.

Известный исследователь билингвизма В. Вайнрайх в своей работе «Одноязычия и многоязычие» обратил внимание на генетически-природную склонность людей к определенной форме речевого поведения, когда одни овладевают вторым языком почти в совершенстве (для них два языка – это части единой знаковой системы), а другие пользуются двумя самостоятельными системами, одна из которых (родного языка) значительно доминирует и вызывает сильную интерференцию. Последняя ситуация более распространена среди дошкольников, поэтому важно перенести эмоциональные установки с первого языка на другой, подкрепляя их зрительными реакциями в активной практике. В работе с дошкольниками педагога не должно пугать ситуация, когда дети смешивают два языка. Авторитетный грузинский исследователь билингвизма М.В. Имедадзе отмечала, что это естественная, «обязательная» стадия (1–2 года) усвоения двуязычия, после которой начинается четкое разграничение языков. В связи с этим можно считать положительными рекомендации как можно раннего изучения второго языка.

В белорусском языке дошкольников-билингвов распространенными являются лексические ошибки, вызванные бедностью словарного запаса детей: *цёця* (вместо *цётка*), *дзядзя* (вместо *дзядзька*), *благодару* (вместо *дзякуй*), *васкрасенне* (вместо *нядзеля*), *сягодня* (вместо *сёння*), *дзярэўня* (вместо *вёска*), *мецель* (вместо *завея*), *вумны* (вместо *разумны*) и др. Распространены также ошибки акцентологические: *дочка* (вместо *дачка*), *адзінаццаць* (вместо *адзінаццаць*), *спіна* (вместо *спіна*) и т.д. В белорусской

речи билингов значительную часть составляют словообразовательные ошибки: вымакшы (вместо вымаклы), ахрыпшы (вместо ахрыплы), кантраліраваць (вместо кантраляваць), па-чалавечаскі (вместо па-пачалавечы), бацькоўскі (вместо бацькавы). Интерференция в речи дошкольников может возникнуть также на синтаксическом уровне: смяяцца над ім (вместо смяяцца з яго), машына мамы (вместо маціна машына) и др. Отдельные нарушения речевых норм можно заметить на морфологическом уровне: высокі таполя (вместо высокая таполя), вазёра (вместо возеры), вокна (вместо вокны) и т.д.

Таким образом, владение двумя языками (билингвизм, двуязычие) является необходимым средством речевого общения между народами, которые контактируют экономически, политически, культурно. Целесообразность воспитания билингов в раннем дошкольном возрасте объясняется наибольшей сензитивностью этого периода, возможностью сформировать у молодого поколения прочный позитивизм к этнической, национальной культуре народа. В двуязычном образовании дошкольников необходимо учитывать особенности развития их речи в условиях национального билингвизма и по возможности педагогу обращаться к работе в различных направлениях (усиление мотивации, положительная оценка, организация соответствующей среды, совершенствование собственной речи, формирование позитивных отношений семьи к двуязычию).

Специфика билингвальной ситуации в Беларуси состоит в том, что для подавляющего большинства детей основным языком, языком, усвоенным от родителей, является русский. Во многих регионах, особенно в городах, дошкольники лишены полноценной белорусскоязычной среды, многие воспитатели в детских садах не владеют национальным языком. Большинство педагогов обладает необходимыми технологиями работы, однако занятия на белорусском языке проводит поверхностно, формально, не использует его вне занятий, даже в специально определенный день недели. Чаще всего дети только прослушивают произведения и изредка повторяют отдельные фразы за взрослыми. Многие педагоги избегают обучения пересказа произведений на родном языке, ссылаясь на сложность этой работы для дошкольников даже в старшем возрасте. Многие педагоги не всегда способны дать пример образцового для детей произношения. В то же время ученые (Н.С. Старжинская, Л.В. Щерба, А.Е. Супрун, А.П. Клименко и др.) единодушно утверждают, что для детей важно создать хорошую языковую среду, когда дети не только будут слушать чужую речь, но и пытаться высказываться самостоятельно в различных игровых речевых ситуациях. Необходимо чтобы дети в повседневных играх на основе накопленного литературного багажа художественных произведений разных жанров создавали свои тексты, сюжеты сначала на основе литературных образцов, а потом самостоятельно.

Практика показывает, что дети зачастую не могут самостоятельно отобрать слова для выражения мысли, построить связные тексты без

нарушения правил белорусской грамматики. При этом педагоги, которые могли бы помочь детям, не осознают мотивации своей деятельности по развитию белорусской речи детей. Большинство воспитателей относится к этому направлению своей работы как к формальному исполнению принудительных заданий. В такой ситуации положительный результат можно было бы получить через сочетание игровой и коммуникативной мотивации. Во время занятий по развитию белорусской речи необходимо налаживать игровую учебно-речевую деятельность детей, в которой были бы смоделированы реальные ситуации общения. Такие условно коммуникативные ситуации могли бы способствовать воспитанию интереса к изучению белорусского языка как средства общения. В формировании связной речи дошкольников важно выработать у них устойчивый интерес и положительные эмоциональные отношения к речевым действиям, основой которых должно стать не повторение типичных конструкций, а самостоятельное их построение для выражения собственного мнения, что способствует выработке продуктивной речи на белорусском языке.

Психолого-педагогической основой обучения дошкольников второму языку в условиях белорусско-русской билингвальной ситуации является теория особой восприимчивости и интереса ребенка к усвоению языка в дошкольном возрасте. Эффективной её реализации на практике может способствовать постепенное расширение соответствующего коммуникативного пространства, совершенствование чувства языка, сочетание неосознанного усвоения белорусского языка в повседневном общении со специально организованным формированием у дошкольников элементарных языковых обобщений.

Исследователи детского речи (В. Пенфильд, Л. Робертс и др.) Отмечают, что ранний дошкольный возраст является наиболее сензитивным в развитии речи на втором языке. Аналогичным образом утверждает и Н.С. Старжинская: «приобщать дошкольников к родному слову необходимо как можно раньше – с момента посещения ребёнком дошкольного учреждения. В этом случае речевые механизмы, формируемые у ребенка, «работают» не только на русский, но и на белорусский язык и обеспечивают национальное видение окружающей действительности. Раннее введение белорусского языка, освоение которого идёт не опосредованно – через русский язык, а непосредственно, способствует формированию речемыслительной деятельности на белорусском языке» [5, с. 24]. Психолог Т.М. Савельева также считала возрастные предпосылки определяющими в овладении детьми вторым языком, подчеркивала, что «чем раньше открывается у ребенка система белорусского языка, тем успешнее и целенаправленно формируется у него белорусская речевая система, которая действует автономно от русской, что позволяет свободно переходить в процессе общения с одного языка на другой, не нарушая при этом ни одной из систем» [3, с. 43].

Для подавляющего большинства русскоязычных дошкольников

активная речевая практика по-белорусски не является жизненной необходимостью. Им достаточно правильно понимать услышанное и накапливать, «аккумулировать» знания на будущее. Развивать белорусскую речь необходимо постепенно, начиная с активизации рецептивного и репродуктивного двуязычия младших дошкольников в различных видах деятельности.

Билингвизм в дошкольном возрасте бывает двух типов: одни дети овладели обоими языками от родителей и активно пользуются ими, другие усваивают второй язык от педагогов и не пользуются им в общении. При этом может возникнуть ситуация, когда дети понимают высказывания на обоих языках, однако избегают говорить на втором языке. К этому надо относиться спокойно, в связи с тем, что дети обычно усваивают каждый язык только в том объёме, который является необходимым для их коммуникации на этом языке. «Не востребованный», но понятный для дошкольников язык будет ждать своего времени, станет предпосылкой для будущей внутриречевой диглоссии.

Современные ученые (С.В. Андреева, А.М. Богущ, А.Е. Супрун и др.) придерживаются мнения, что положительные результаты билингвального образования взрослой личности даёт разграниченное освоение двух языков. Например, если одним языком индивидуум пользуется исключительно в устной речи, а другим пользуется в письменной сфере общения, когда один язык служит для коммуникации в семье, а второй – в профессиональной сфере и т.д. В детском саду подобное разграничение регламентировано применением родного языка в специально выбранный («белорусский») день недели. Эффективным в этом плане может быть использование белорусской речи в отдельных видах деятельности детей, некоторых режимных моментах, на определенных занятиях или в однотипных играх. Эталонами устной речи для дошкольников при этом могут стать аудиозаписи профессиональных мастеров слова, детские спектакли кукольного театра, чтение фольклорных произведений и художественной литературы воспитателем, так как в повседневном общении речь последнего может быть не всегда совершенной. Помимо специально организованного обучения, эффективным средством овладения белорусской речью могут служить народные игры и праздники, сопровождение дидактических и подвижных игр фольклорными считалками. Это оживляет детей, активизирует их интерес к родному языку.

Важно помнить, что эффективность выработки вторичного речевого механизма зависит от возраста, способов обучения второму языку, от глубины, разнообразия и правильности речевых впечатлений, которые ребенок получает от общения со взрослым. Продуктивность обучения детей второму языку обусловлена различными (внутренними и внешними) факторами: общедидактической и лингвистической подготовленностью воспитателя, слуховой памятью ребенка, его умением слушать и быть внимательным, его умением повторять и имитировать речь других, его стремлением к речевому общению и даже особенностью характера.

Украинская исследовательница проблем билингвального образования А.М. Богуш на основе общедидактических принципов обучения выделила следующие принципы обучения детей второму языку:

1. У детей необходимо постоянно тренировать мышцы органов речи для совершенствования навыков произношения звуков, отсутствующих в родном языке детей, путем соответствующих артикуляционных упражнений.

2. Детям необходимо обеспечить понимание языковых значений (слов, высказываний, текста) путем сравнения их с языковыми единицами родного языка.

3. В обучении необходимо максимально использовать эмоциональный фактор (игры, игровые приемы, сюрпризные моменты).

4. Необходимо совершенствовать межъязыковое чутье (фонетическое, лексическое, грамматическое), что способствует осознанию детьми подобного и отличного в двух языках.

Украинский лингвист В.Л. Скаткин обозначил следующие методические (обеспечивают формирование специальных методических компетенций) принципы обучения детей второму языку:

1. Коммуникативная направленность обучения, т.е. дошкольники овладевают вторым языком как средством общения, практическими речевыми навыками.

2. Освоение второго языка с опорой на родной, т.е. педагог постоянно обращается к переводу слов и фраз на родной язык, сравнивает языковые единицы на двух языках, дает речевые инструкции на родном языке, использует транспозиционные явления.

3. Обучение второму языку по типичным моделям, т.е. педагог знакомит с новыми словами типичным образцом (это кукла, это белка), или с помощью модели грамматической конструкции как ответа на вопрос (Как тебя зовут? Меня зовут София. Какой цвет тебе нравится? Мне нравится синий цвет).

4. Аппроксимация обучения второму языку, т.е. игнорирование в условиях близкородственного билингвизма некоторых акцентологических ошибок, которые не нарушают коммуникацию, смысл высказывания, понимание белорусской речи. Реализация этого принципа позволяет упростить процесс обучения, исключает страх и переживание ребенка допустить ошибку, повышает речевую активность.

5. Максимальная речевая активность детей, т.е. регулярность занятий с небольшими подгруппами детей, ежедневная интенсивная коммуникация на второй язык.

6. Вариативность содержания, форм, методов и приемов обучения, выбор которых зависит от возраста, уровня владения вторым языком, речевой ситуации в семье, педагогического персонала, способностей детей.

7. Доминирующая роль в обучении принадлежит игровой деятельности, т.е. максимальное использование игровых упражнений, подвижных, дидактических, хороводных игр).

Современные ученые (И.Л. Бим, Н.В. Барышникова, Б.А. Лapidус) выделяют и другие методические принципы: принцип спиралевидной прогрессии (циклический возврат к ранее изученному с постепенным углублением материала), принцип активизации познавательных мотивов и др. Кроме того выделяют частично методические принципы: обучение речи как речевой деятельности и различие продуктивности (речи) – рецептивности (восприятие на слух речевых умений и речевого материала, на основе которого они формируются) речевой деятельности. В зависимости от языкового уровня, который осваивается детьми, выделяют специальные принципы формирования звуковой культуры речи, развития словаря, формирования грамматического строя речи, развития связной речи ребенка. Так, на занятиях по формированию звуковой культуры речи необходимо руководствоваться следующими принципами:

1) осуществлять сравнительный анализ фонетических явлений русского и белорусского языков (артикуляции отдельных звуков, произношения сочетаний звуков, произношение ударения, произношения фраз с различной интонацией);

2) развивать фонематический слух;

3) последовательно вводить материал (сначала звуки, которые не отличаются в двух языках);

4) осуществлять замену диалектной речи литературной.

Процесс формирования грамматического строя речи на специальных занятиях организовывается по следующим принципам:

1) сопоставлять и сравнивать грамматические явления в двух языках;

2) вводить только одну новую грамматическую форму на одних занятиях (принцип «одной сложности»);

3) автоматизировать грамматические умения;

4) представлять детям грамматические явления с учетом возраста и этапа обучения.

На занятиях по развитию словаря детей необходимо руководствоваться следующими принципами:

1) лексика изучается тематически, т.е. слова для детей подбираются на одну тему, на каждую тему проводится 2-7 занятий;

2) на одних занятиях вводится словарный минимум, от 2-х до 8-ми новых слов в зависимости от возраста детей;

3) новые слова вводят на основе чувственного опыта;

4) новые слова усваиваются в активной практической деятельности;

5) для усвоения детьми отбираются слова, которые наиболее распространены и необходимы для повседневного общения;

6) детям обязательно объясняется смысл новых слов.

Формирование связной речи осуществляется по следующим принципам:

1) умение рассказывать формируется согласно образцу воспитателя;

2) умение связной речи формируется на основе способности детей

построить самостоятельные высказывания.

В педагогической практике необходимо учитывать все принципы (общедидактические, методические, частично методические, специальные), обращая внимание на характер обучения, специфику занятий, условия и этапы обучения детей второму языку.

Условия обучения дошкольников второму языку выделены А.М. Богуш:

- 1) осмысление детьми языковых явлений;
- 2) формирование чувства второго языка;
- 3) наличие образца правильной литературной речи;
- 4) контроль над речью детей на второй языке;
- 5) формирование привычки дифференцированного использования двух языков;
- 6) взаимодействие педагогов и родителей в области развития речи;
- 7) планирование и руководство процессом овладения детьми вторым языком.

Этапы обучения второму языку:

1. Рецептивный, или этап концептуализации (ребенка знакомят с речевым явлением). Для формирования рецептивных навыков достаточно чтения, прослушивания аудиозаписей, объяснения.

2. Репродуктивный, или этап интериоризации (постепенное формирование навыков). Для формирования репродуктивных навыков добавляются упражнения.

3. Продуктивный, или тренировки в использовании речевых навыков. Продуктивные навыки формируются сочетанием объяснений, упражнений, тренировки и практики.

Основное содержание работы педагога по развитию белорусской речи в детских садах с русским языком воспитания обозначены в типовой программе дошкольного образования. Она базируется на постулате сравнительно легкого усвоения детьми второго языка, утверждении зарубежных ученых о том, что мозгу ребенка характерна врожденная способность к усвоению языков, но она уменьшается с возрастом. Авторы программы отмечают, что дети не понимают зачем им знать другой язык, мотивация этих действий для них слишком далекая и абстрактная. Именно поэтому процесс обучения необходимо организовать по принципу удовлетворения личностных, познавательных, игровых потребностей ребенка в отношениях со взрослыми и другими детьми. Специальные задачи развития белорусской речи необходимо решать уже в младшем дошкольном возрасте, когда дети учатся воспринимать родную речь и воспроизводить на ней простые произведения (фольклорные песни, потешки, считалки, сказки, авторские стихи, рассказы), список которых приводится в программе.

В среднем дошкольном возрасте у детей начинают формироваться начальные навыки общения на белорусском языке, а их речевая деятельность строится на сравнении русских и белорусских слов, фраз, выражений. Акцент

делается на формировании правильного произношения специфически белорусских звуков [г], [г'], [ў], [дж], [ч], [р], обращается внимание на отдельные орфоэпические нормы (аканье, яканье, удлинение и смягчение согласных). Расширение и активизация словаря дошкольников осуществляется на основе их знакомства с тематическими группами слов, среди которых преобладают отличающиеся в произношении и наиболее употребляемые лексические единицы. Педагогам следует пробуждать интерес детей ко второму языку созданием игровых и проблемных ситуаций, знакомством с произведениями фольклора (считалками, загадками, стихами, потешками, сказками), поощрять создание самостоятельных высказываний. При этом нужно быть готовым к тому, что у детей этого возраста могут возникнуть проблемы со смешением двух языков, а также с построением самостоятельных высказываний. В этот период необходимо начинать формировать и чувство этнической принадлежности как основы национального самосознания («я – белорус»). Осуществить это возможно единственно через воспитание чувства патриотизма, гордости за произведения национальной архитектуры, литературы, живописи, музыки.

В старшем дошкольном возрасте акцент делается на развитии у детей связной и самостоятельной речи на белорусском языке, постепенно усложняются основные задачи речевого развития детей. В этом возрасте продолжается закрепление произношения белорусских звуков [г], [г'], [ў], [дж], [ч], [р], формируется правильное произношение специфических звуков и сочетаний [шч], [ц'], [дз'], отрабатываются уже известные нормы белорусской орфоэпии. Старшие дошкольники знакомятся с новыми белорусскими словами, сопоставляют межъязыковые омонимы (диван – дыван, неделя – нядзеля), сходные по звучанию лексические единицы (зверёк – звярок, гусь – гусь, ночь – ноч). Педагог учит детей использовать различные грамматические формы и конструкции в зависимости от коммуникативных задач, особенно акцентируя внимание на языковых структурах отличных от русских.

Таким образом, психолого-педагогической основой обучения дошкольников второму языку в условиях белорусско-русской билингвальной ситуации является теория особой восприимчивости и интереса ребенка к усвоению языка в дошкольном возрасте, которую необходимо реализовать на практике путём постепенного расширения соответствующего коммуникативного пространства, введения белорусского языка в различные виды деятельности, совершенствования языкового чутья, сочетания неосознанного усвоения родного языка в повседневном общении со специально организованным формированием белорусской речи на основе программного содержания.

Вопросы и задания

1. Объясните сущность понятия «билингвизм» как лингво-

коммуникативного явления.

2. Назовите виды билингвизма.
3. Раскройте сущность билингвального образования.
4. Объясните особенности развития речи дошкольников в условиях национального билингвизма.
5. Назовите направления работы педагога в области билингвального дошкольного образования.
6. Назовите возможные затруднения у русско-белорусских билингвов дошкольного возраста на уровне фонетической системы языка.
7. Объясните причины ошибок дошкольников-билингвов на лексическом уровне речи.
8. Перечислите наиболее типичные интерференциальные черты русской речи белорусов.
9. Раскройте сущность исправления и предупреждения ошибок, связанных с влиянием русской речи на белорусскую речь дошкольников.
10. Опишите принципы обучения детей второму языку.
11. Назовите условия и этапы обучения дошкольников второму языку.

Литература

1. Маскаленка, Н.І. Навучанне дашкольнікаў беларускай мове ў дзіцячым садзе з рускамоўным рэжымам / Н.І. Маскаленка, Н.С. Старжынская // Пралеска. – 1992. – № 6. – С. 36.
2. Пралеска. Выхаванне і навучанне дзяцей у дашкольнай установе. Базісная праграма і метадычныя рэкамендацыі. 2-е выд. – Пад агул. рэд. Л.А. Панько. – Мінск : НМЦэнтр. – 2000. – 448 с.
3. Савельева, Т.М. Теоретические проблемы билингвизма / Т.М. Савельева // Образование и воспитание. – 1985. – № 12. – С. 43–46.
4. Сопоставительный курс русского и белорусского языков: учеб. пособие / А.М. Бордович, А.А. Гируцкий, Л.В. Чернышова. – Мінск : Універсітэцкае, 1999. – 223 с.
5. Старжынская, Н.С. Методыка развіцця роднага маўлення / Н.С. Старжынская. – Мінск : Універсітэцкае, 1998. – 287 с.

ТЕМА 6. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ, СРЕДСТВА, МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1. Классификации методов.
2. Характеристика наглядных методов развития речи.
3. Разнообразие словесных методов обучения.
4. Практические методы развития речи.
5. Приёмы речевого развития детей.

1. Методы обучения – способы развития речи детей педагогом, в результате которых приобретаются определённые знания, умения, навыки. Метод – это способ взаимодействия воспитателя с детьми. Существует философский подход к определению понятия метод: это правила действий, т.е. предписания как действовать, находящиеся в сознании человека (Р. Декарт, П.В. Копнин, Т.И. Павлов). Педагоги выделяют *традиционные* и *новаторские*, *дедуктивные* и *индуктивные*, *активные* и *интенсивные*, *репродуктивные* и *эвристические*, *индивидуальные* и *коллективные* методы развития речи дошкольников. А.Г. Арушанова предложила отдельно выделять проблемные методы:

- а) творческие занятия;
- б) словообразовательные ситуации;
- в) проблемные вопросы.

В лингводидактической литературе существует множество классификаций методов обучения, потому что за основу их дифференциации берутся различные подходы. Одной из наиболее ранних классификаций является деление методов обучения на методы работы педагога (рассказ, объяснение, беседа) и методы работы детей (упражнения, самостоятельная работа, игра). Её несовершенство заключается в том, что любой метод предполагает совместную деятельность ребёнка и взрослого.

В классификации *по дидактическим задачам* (И.Р. Палей, И.Т. Огородников, Г.И. Щукина) выделяют:

- 1) методы первичного усвоения материала;
- 2) методы закрепления знаний.

По характеру познавательной деятельности обучающихся (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) выделяют:

- 1) объяснительно-иллюстративный;
- 2) репродуктивный;
- 3) метод проблемного изложения;
- 4) частично-поисковый;
- 5) эвристический (исследовательский).

В зависимости *от целей и задач различных этапов обучения* (М.А. Данилов, Б.П. Есипов) выделяют:

- 1) методы приобретения новых знаний;
- 2) методы формирования умений и навыков;
- 3) применение умений на практике;
- 4) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков.

По основным компонентам деятельности педагога (Ю.К. Бабанский) выделяют:

- 1) методы организации и осуществления обучения;
- 2) методы стимулирования и мотивации;
- 3) методы контроля.

Существуют классификации методов *по этапам познавательной деятельности обучающихся* (М.Т. Баранов, Н.А. Стародубова), *форме сотрудничества педагога с ребёнком* (Л. Клинберг) и др.

Наиболее распространённой является классификация методов обучения *по источнику получения знаний* (Е.Я. Голант, А.В. Текучёв, Д.О. Лордкипанидзе, Е.И. Петровский, М.А. Данилов), согласно которой выделяют словесные, наглядные и практические методы. Выделение данных методов в методике развития речи дошкольников условно, потому что они не имеют чётких границ, используются чаще всего комплексно. Например, наглядные методы практически всегда сопровождаются словесным комментарием.

Выбор того или иного метода зависит от многих факторов: подготовленности педагога, методического обеспечения дошкольного учреждения, уровня речевого развития детей, задач речевого развития на данном этапе, возраста, количества детей, сложности материала. Например, в младшем дошкольном возрасте выразительность речи эффективно формировать с помощью заучивания стихов, интонационных игр («Эхо», «Скажи, как я», «Телефон», «Продавец», «Большой – маленький», «Метель» и др.), а в старшем дошкольном возрасте с этой целью продуктивнее обращаться к инсценировкам сказок и пересказу художественных произведений, в которых присутствуют диалоги персонажей (сказки «Три медведя», «Маша и медведь», «Семеро козлят»). Выбор методов зависит и от структуры занятия и его этапа. Так, при обучении пересказу на начальном этапе можно напомнить о наблюдениях, на следующем обратиться к беседе, далее перейти к чтению. Если произведение содержит много новых, незнакомых детям слов, то начать можно с вводной беседы, в основе которой будет словарный комментарий и показ иллюстраций. В работе с дошкольниками следует сочетать различные методы обучения. Необходимо помнить: универсальных, плохих, неэффективных методов не существует по той причине, что метод – это всего лишь последовательность действий педагога и детей.

Чаще всего методы сменяют друг друга или используются в различных сочетаниях. Постепенно педагог вырабатывает для себя умение выбирать необходимый метод, формирует индивидуальный «методологический почерк». Например, если воспитатель хочет познакомить с чем-то новым, он обращается к рассказу, создавая с помощью слов яркие образы, подчёркивая самое основное. Если необходимо проверить, как усвоили новый материал, использует беседу. Отрицательная сторона этого метода в том, что невозможно узнать достоверно представления всех детей, так как они часто копируют чужие ответы. Для решения этой проблемы обращаются, например, к рисованию.

Владение различными методами даёт педагогу возможность спланировать образовательный процесс, подобрать необходимый материал, скорректировать ход занятия. Умелая смена методов позволяет

сделать обучение активным и разнообразным, избежать утомления и падения интереса со стороны дошкольников.

2. Наглядные методы (методы наблюдения) требуют соблюдения в процессе развития речи дошкольников одного из важнейших общедидактических принципов наглядности, которая формирует чувственное восприятие, развивает абстрактное мышление.

Выделяют два вида наглядности:

а) *прямая* (непосредственная):

- рассматривание натуральных предметов;
- осмотр помещений;
- экскурсии.

Е.И. Тихеевой сформулированы основные требования к проведению осмотров и экскурсий:

- 1) содержание должно быть интересным;
- 2) количество участников должно быть ограничено;
- 3) обучение желательно проводить в игровой форме;
- 4) педагог должен тщательно подготовиться, продумать словесное сопровождение, «чтобы слово сопровождало и закрепляло наблюдаемое»;

5) нельзя закреплять полученные знания и впечатления непосредственно после экскурсии через зарисовки, беседы, игры и т.п.;

б) количество экскурсий не должно быть чрезмерным, «должно быть педагогически обосновано и находиться в соответствии с числом других занятий»;

7) многочисленные детали во время наблюдения не должны отвлекать от главного, перегружать внимание, утомлять детей. «Один и тот же предмет, явление может быть объектом наблюдения детей разных возрастов, но методы работы с материалом будут различны»;

8) наблюдения должны проводиться в атмосфере активности, должны сопровождаться вопросами и ответами, тактильным обследованием предметов, игрой с ними.

б) *опосредованная*:

- игрушки;
- муляжи предметов;
- картины, репродукции;
- фотографии;
- схемы и модели.

К опосредованной наглядности обращаются, когда предметы и явления не доступны, но связаны с запросами жизни детей, их интересами и потребностями. Дошкольники рассматривают, описывают эти предметы, составляют рассказы. В результате развивается внимание, умение сравнивать, активизируется словарь, формируется связная речь детей. Опосредованная наглядность более распространена в детском саду, т.к. она более экономна по времени, не зависит от побочных факторов (погода, разрешение руководства), позволяет познакомиться с неограниченным

количеством новых для детей реалий, даёт возможность повторного ознакомления, закрепления полученных во время наблюдения знаний.

Средства наглядности подразделяют на две группы:

1) *методы иллюстраций*, или т.н. «раздаточный материал» (картины, репродукции, рисунки, стенды, настенные газеты и плакаты, рисунки мелом на доске и т.д.);

2) *методы демонстраций* (видеофильмы, диафильмы, слайды и т.п.).

Методы демонстраций являются более предпочтительными, потому что они более реальны и достоверны, в их восприятии задействованы различные органы чувств, их эффективно использовать в старшем возрасте со специальными заданиями типа «Опиши, что изображено на кадре». Однако нужно учитывать, что подобное деление наглядности весьма относительно, так как эти две группы методов часто используются в тесной связи, взаимодополняя и усиливая друг друга, кроме того методы иллюстраций (картины, фотографии и др.) можно также демонстрировать через специальные технические средства. Следует помнить, что технические средства обучения могут как помочь педагогу (например, аудиозапись выручит когда заболело горло, когда воспитатель эмоционально не готов), так и подвести его в ответственный момент. Поэтому необходимо заблаговременно продумать варианты словесного изложения материала.

Существует деление наглядности (в зависимости от преобладающего органа восприятия информации) на следующие группы:

1) *зрительную* (картины, фотографии, рисунки и т.п.);

2) *слуховую* (аудиозаписи, радиосказки, радиоспектакли детских каналов радио, музыкальные инструменты);

3) *зрительно-слуховую* (видеофильмы, кинофильмы).

Наглядность дополняет и сопровождает словесные и практические методы, поэтому выделение наглядных методов условно и чаще всего связано с преобладанием наглядности как источника и основы развития речи детей. Обращаясь к наглядным методам обучения необходимо придерживаться ряда требований:

1) наглядность должна соответствовать возрасту детей;

2) наглядность должна использоваться в меру и постепенно;

3) наглядность должна соответствовать содержанию преподносимого материала;

4) наглядность должна соответствовать требованиям эстетики, дизайна;

5) наглядность должна быть хорошо видна всем детям;

6) демонстрация наглядности должна сопровождаться детально продуманным пояснением;

7) в показе иллюстраций необходимо чётко выделять самое главное;

8) в изображениях должны соблюдаться пропорции в соответствии с соотношениями реальных объектов;

9) цветные изображения должны иметь яркие, насыщенные, натуральные цвета;

- 10) изображение должно демонстрироваться на контрастном фоне;
- 11) при необходимости давать возможность детям тактильного изучения предмета;
- 12) необходимо ограничивать соответственно возрасту непрерывную зрительную нагрузку;
- 13) необходимо чередовать умственную, речевую, зрительную, двигательную нагрузку, проводить гимнастику для глаз, физкультминутки, минуты отдыха.

При использовании наглядных методов обучения возникает ряд проблем. Во-первых, наглядность представляет собой только заменитель, представитель некоего реального предмета, а в действительности иногда превращается в основной предмет образовательного процесса. Наглядность должна не «захватывать» основное внимание детей, а служить своеобразной подсветкой, вспомогательным материалом. Например, практикуясь в связном описании игрушек, не желательно, чтобы их было чрезмерно много, чтобы «не рассеивалось» внимание детей. На занятиях по ознакомлению дошкольников с литературными произведениями художественное слово не должно подменяться просмотром книжных иллюстраций. Наглядность – это своеобразная частичная модель предмета изучения.

Ряд современных исследователей (Э.В. Ильенков, М.П. Концевой и др.) отмечают феномен формирования у обучающихся специфического типа психики, когда в результате постоянного предъявления ребёнку наглядных предметов и ситуаций речь педагога начинает соотноситься не с реальными явлениями окружающего мира, а с их «заместителями». Поэтому в использовании наглядных методов обучения необходимо руководствоваться уместностью и целесообразностью для каждого конкретного случая: например, знакомство с уличными растениями предпочтительнее в реальных условиях, обращение к иллюстративному материалу оправдано лишь при показе сезонных изменений в природе.

3. Словесные методы – методы развития речи детей, в основе которых преобладает слово воспитателя или ребёнка. Это самые ранние, а в определённые исторические периоды и почти единственные способы обучения. Прогрессивные педагоги прошлого (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский и др.) выступали против абсолютизации значения словесных методов, доказывали необходимость их дополнения наглядными и практическими методами. Нередко последним отдаётся приоритет и в современной дошкольной педагогике, а словесные методы называют устаревшими, «неактивными», редко используемыми в дошкольной практике. Однако трудно представить занятие, на котором не будет звучать слово воспитателя. Дети вслушиваются в речь взрослого, его слова и фразы, копируют мимику и жесты, ритм и интонацию. Словесные методы позволяют изложить объёмный материал за ограниченное время, помогают активизировать воображение, память, чувства детей, создать необходимый настрой и доброжелательную атмосферу, вызвать в сознании яркие образы,

узнать проблемы в усвоении новых знаний, сформировать устойчивые речевые умения и навыки.

1) *Чтение* художественных произведений является одним из любимых у детей. Технические средства обучения позволяют обращаться к записи чтения артистов, которое является образцовым, вводит детей в мир, созданный писателем. Однако чтение воспитателя предпочтительнее аудиозаписи потому, что оно создаёт непосредственный контакт дошкольников с чтением, дети не только чувствуют, но и видят тончайшие нюансы настроения, передаваемые мимикой и жестами.

2) *Беседа* является активным методом обучения, позволяет узнать уровень усвоения детьми материала, требует от детей умения слушать, отвечать, спрашивать. Беседа – неэкономный по времени и сложный, требующий хорошей предварительной подготовки метод обучения, однако это один из лучших методов развития диалогической речи, метод воспитания, мотивировки, диагностики. Выделяют следующие виды бесед: индивидуальная, выборочная, коллективная, сообщающая, эвристическая, закрепляющая, каждая из которых используется при решении различных обучающих задач.

3) *Рассказывание* является одним из широко используемых методов устного изложения учебного материала педагогом и работы ребёнка (рассказывание с опорой на личный опыт, по игрушке, картинке, иллюстрации). Рассказывание применяется в решении всех речевых задач, чаще в развитии связной речи (индивидуальное и коллективное). Разновидностью этого метода является творческое рассказывание (сочинение), однако это определение условно, т.к. любое рассказывание основывается на словесном творчестве. Достаточно развитое умение сочинять рассказы, загадки, стихотворения, сказки – показатель сформированности связной монологической речи ребёнка.

К рассказу воспитателя предъявляется ряд педагогических требований:

- а) морально-этическая направленность преподавания;
- б) точность, достоверность содержания;
- в) яркость и убедительность изложения, вызывающая познавательный интерес;
- г) последовательность, логичность;
- д) умеренная эмоциональность;
- е) простота и доступность языка.

4) *Пересказ.*

5) *Заучивание стихотворений наизусть.*

б) *Отгадывание загадок.*

Словесные методы обучения могут использоваться как совместно с наглядностью (рассказывание по картине), так и без неё (заучивание стихотворений, беседа об увиденном по дороге в детский сад).

4. Практические методы обучения – способы формирования практических умений и навыков в процессе практической деятельности.

Среди практических методов выделяют следующие:

- 1) дидактические игры;
- 2) дидактические упражнения;
- 3) инсценировки;
- 4) игры-драматизации;
- 5) хороводные игры;
- 6) графические упражнения для подготовки руки ребёнка к письму (обводка геометрических фигур, штриховка, рисунки по точечным контурам);
- 7) экспериментирование – может проводиться как на специальных занятиях, так и вне их (на прогулках).

Особую группу практических методов составляют утренники, трудовая, физкультурная деятельность, моделирование, конструирование, рисование.

В основе классификации *по характеру доминирующей речевой деятельности* лежит логика познавательной деятельности детей, которая организуется и направляется воспитателем. Соответственно данному подходу выделяют следующие методы:

1) *Репродуктивные* – предполагают возобновление детьми уже имеющихся знаний, известных речевых образцов (пересказ, заучивание стихотворений наизусть, игры-драматизации, чтение художественных произведений, рассматривание иллюстраций и предметов).

2) *Продуктивные* (эвристические) – предполагают поиск и нахождение дошкольниками новых, ранее не известных знаний, нового речевого материала. К ним относятся сочинение, моделирование, дидактические игры и упражнения, творческий пересказ, беседа, «вхождение в картину» и др.). Продуктивные методы чаще используются в процессе развития связной речи, изредка в грамматической работе.

Деление методов на репродуктивные и продуктивные весьма условно, потому что любая творческая деятельность не возможна без актуализации и мысленного воспроизводства уже известных знаний. Так, элементы открытия, создания новых форм речевого высказывания возможны и в процессе репродуктивной деятельности. Например, во время пересказа художественного произведения ребёнок выбирает из множества ему известных слов наиболее подходящее, т.е. совершает акт творчества. В то же время использование продуктивного метода беседы не гарантирует того, что ребёнок будет оперировать новыми для себя речевыми структурами.

В зависимости от задач речевого развития дошкольников выделяют следующие методы:

1) методы воспитания звуковой культуры речи (подвижные и хороводные игры, имитационные игры, упражнения артикуляционной гимнастики, заучивание скороговорок, инсценировки, использование музыкальных инструментов и др.);

2) методы развития лексического запаса (дидактические игры с игрушками, предметами и рисунками, беседа, осмотр помещений дошкольного учреждения, экскурсии, отгадывание загадок и др.);

3) методы формирования грамматического строя речи (дидактические игры и упражнения, чтение произведений, беседа, хоровое повторение, составление рассказов-описаний и рассказов по серии сюжетных картин, по наборам игрушек и др.);

4) методы развития связной речи (игры-драматизации, рассказывание, беседа, пересказ, сочинение, заучивание стихотворений, просмотр видеофильмов, инсценировки и др.).

5. Приём – частное средство реализации метода, его составной элемент. Каждый метод состоит, как правило, из нескольких приёмов. Однако в науке нет строгого разделения между методами и приёмами, так как каждый метод обучения может выступать как приём, а в определённых условиях приём может получить педагогический статус метода. В методике развития речи детей приёмы принято классифицировать в зависимости от наличия в них наглядности, словесности и эмоциональности. Соответственно выделяют наглядные, словесные и игровые приёмы.

Словесные приёмы подразделяют на *прямые* (речевой образец, имитация, повторное проговаривание, объяснение, указание, оценка, вопрос) и *косвенные* (напоминание, совет, подсказка, исправление, замечание, реплика).

Речевой образец – образцовое высказывание воспитателя в виде слова, фразы, связной речи. Используется многократно на протяжении одного занятия для повторения, подражания детьми. Наиболее распространён этот приём в работе с младшими дошкольниками, он сопровождается пояснениями, указаниями. В старшем дошкольном возрасте образец может следовать за высказываниями детей для сравнения и коррекции.

Приём имитации (приём отражённой речи, обучение по образцу) – повторение ребёнком речи воспитателя. В отличие от речевого образца имитация требует от ребёнка точности, дословности повторения. Применяется во всех возрастных группах, наиболее активно используется в работе с младшими дошкольниками, у которых ярко выражена способность к подражанию, а также с детьми, испытывающими трудности в выполнении заданий. Приём имитации реализуется в различных играх, в процессе произвольного бытового общения, в наблюдении за реальными предметами, в рассматривании картин, просмотре фильмов, прослушивании магнитофонных записей. Имитационный приём эффективен при обучении дошкольников звуковой культуре речи, основам связной речи (например, в коррекции произношения, в пересказах литературных произведений). Имитация является экономным по времени приёмом с ясным и лаконичным изложением информации. В работе с детьми старшего дошкольного возраста имитационный диалог используется для проверки уровня знаний.

Повторное проговаривание – многократное повторение речевой

единицы (звука, слова, фразы, высказывания) с целью привлечения внимания, запоминания. Широко используется в игровой деятельности, в словарной работе и процессе формирования звуковой культуры речи. Повторение может быть хоровым, совместным воспитателя и детей, за педагогом. Дети могут повторять за педагогом строки стихотворения, имитации звуков животных во время артикуляционной гимнастики, слова считалки перед игрой, новое слово и т.д. Приём повторного проговаривания приближается к речевому образцу и имитации.

Объяснение – разъяснение правил и действий в дидактических играх, комментирование значения слов во время чтения художественного произведения, истолкование нового, непонятного в процессе наблюдений или обследования предметов. Детям можно объяснить, например, как отгадать загадку, сопоставив признаки предмета или явления. Использование приёма объяснения предполагает:

- 1) точное, чёткое, последовательное, логичное изложение материала, разъяснение, формулировку;
- 2) использование сравнений, сопоставлений, аналогий;
- 3) привлечение ярких примеров;
- 4) опору на жизненный опыт детей.

Указание – наставление, постановка детям заданий в процессе обучения, проговаривание правил поведения. Детям можно дать указание внимательно слушать текст, пересказать концовку сказки, изменить творческий рассказ от лица героя и др.

Оценка – развёрнутый анализ, рассуждение об особенностях высказывания ребёнка. Оценка воспитателя характеризует положительные стороны усвоенных детьми знаний, речевых умений и навыков, качество исправлений, старательность и инициативность. Оценка должна быть корректной, активизировать и заинтересовывать детей. Оценка речевой деятельности ребёнка может быть непосредственной и реже отсроченной.

Вопрос – словесное обращение с целью получения ответа. Вопросы могут быть репродуктивными и эвристическими, наводящими и подсказывающими. Методические требования к вопросам педагогов: чёткость, логичность, доступность, интонационная выразительность. Вопросы используются во всех методах: в рассматривании предметов, рассказывании по картине, беседе, экспериментировании, словесных упражнениях, дидактических играх и т.д.).

К **наглядным приёмам** обучения относят показ иллюстраций, образец произношения звука, показ положения органов артикуляционного аппарата, объяснение характера изображения на картине, объяснение выполнения штриховок, действия по выбору (например: «Вспомни стих, который нравится», «Придумай сказку о своём любимом животном», «Составь рассказ по одной из предложенных картин»), использование игровых персонажей (Петрушки, Буратино, Незнайки, Фунтика, Рапунцель, феи, мишки), разыгрывание поощрений (фантов, звёздочек, фишек), аплодисменты.

Игровые приёмы – необходимое звено речевого развития дошкольников. Кроме непосредственных воспитательно-образовательных задач они имеют важное мотивационное значение, заинтересовывают дошкольников, способствуют созданию положительного эмоционального фона обучения, повышая тем самым речевую активность детей и результативность занятий. Игровыми приёмами являются элементы соревнований («Кто скажет больше слов?», «Кто скажет скороговорку быстрее?», «Кто придумает лучший рассказ?»), элементы игр (например, использование мяча в словесных упражнениях).

Таким образом, эффективность процесса развития речи дошкольников зависит от использования педагогом различных методов, однако многообразие занятий может достигаться и за счёт варьирования приёмов в рамках одного метода, их сочетания. Современная дошкольная педагогика является сторонником комплексного использования методов и приёмов развития всех сторон речи детей.

Вопросы и задания

1. Раскройте терминологическую сущность понятий «метод обучения», «приём обучения».
2. Порассуждайте о целесообразности выделения активных, проблемных, новаторских (инновационных) методов обучения.
3. Назовите наиболее распространённые классификации методов обучения и принципы, положенные в их основу.
4. Дайте характеристику наглядным методам развития речи дошкольников.
5. Перечислите требования, предъявляемые к наглядным методам обучения.
6. Порассуждайте о целесообразности наглядности в процессе развития речи детей дошкольного возраста.
7. Охарактеризуйте разнообразие словесных методов развития речи.
8. Назовите практические методы развития речи.
9. Опишите приёмы речевого развития детей.
10. Раскройте значение игровых приемов в речевом развитии дошкольников.

Литература

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд. – М. : Академия, 2000. – 412 с.
2. Смаль, В.Н. Художественное слово и язык в речевой коммуникации дошкольников : метод. рекомендации / В.Н. Смаль, Н.Н. Домбровская, – Брест : БрГУ, 2011. – 48 с.

ТЕМА 7. ОБЩЕНИЕ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1. Значение и особенности общения дошкольников.
2. Содержание и формы общения детей в раннем и дошкольном возрасте со взрослыми и сверстниками.
3. Формирование потребности в общении.

1. Общение – взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Основной признак общения как осознанного психического процесса – двусторонняя активность, в ходе общения каждый участник выступает как полноправный партнёр, как личность. Функции общения:

- 1) организация совместной деятельности людей;
- 2) формирование и развитие межличностных отношений.

Эти функции определяют главные направления в развитии общения детей со взрослыми и сверстниками. Психологи А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, А.А. Леонтьев рассматривали развитие ребёнка как процесс усвоения детьми общественно-исторического опыта, накопленного поколениями, который осуществляется только при помощи взрослых и который невозможен без общения. Общение со взрослыми обогащает содержание детского сознания. Для полноценного развития личности ребёнка необходимо общение с ухаживающим за ним взрослым, так как происходит обогащение опыта ребёнка (в общении задача, выдвигаемая взрослым, с готовностью принимается ребёнком), подкрепление действий ребёнка (их поддержка и коррекция).

Общение со взрослым – главное условие для разрешения противоречий между целями и имеющимися в распоряжении ребёнка средствами общения, между желаемыми и достигнутыми формами и содержанием высказывания. Эти противоречия и есть те движущие силы, которые стимулируют развитие речи ребёнка.

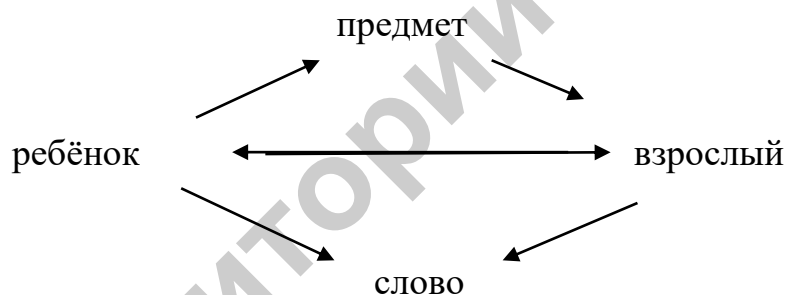
2. Содержание и средства общения детей зависят от потребностей, возникающих на разных этапах развития ребёнка и отражённых в основных формах общения, которые проанализировала М.И. Лисина.

Ситуативно-личностное (эмоциональное) общение ребёнка со взрослым возникает на первом году жизни ребёнка и сохраняется, пока у ребёнка есть потребность в доброжелательном внимании со стороны взрослого (до 6 месяцев). Главный мотив общения – личностный, ребёнку необходим взрослый как источник положительных эмоций; общение носит непосредственно-эмоциональный характер. Ребёнок начинает воспринимать взрослого как партнёра по общению. Эмоциональное общение выражает

общие отношения между взрослым и ребёнком (чувство удовольствия или неудовольствия) и является подготовительным этапом в развитии звуковой стороны речи ребёнка. Появление речи в процессе общения происходит постепенно.

Вначале ребёнок проявляет эмоции по поводу взрослого, затем происходит обмен эмоциями взрослого и ребёнка по поводу предмета (игрушки), при этом взрослый показывает и называет предмет или действие с ним, ребёнок начинает связывать данное слово с предметом. В дальнейшем эти совместные действия с предметом приводят к неполному речевому общению: взрослый говорит, а ребёнок голосом реагирует (гуканье, гуление, лепет). Подражание речи взрослого на уровне предречевых элементов в процессе общения развивает стремление инициативного процесса ко взрослому. Таким образом, в процессе ситуативно-личностного общения формируются все предпосылки для возникновения речи.

Ситуативно-деловое общение ребёнка со взрослым проходит в ситуации предметной деятельности. Как средство общения выступает слово, связанное с предметом. Ребёнок начинает познавать связь между взрослым, предметом и словом по цепочке отношений: ребёнок – предмет, предмет – взрослый, взрослый – слово.



Таким образом, главное достижение ситуативно-деловой формы общения – возникновение речи как основного средства общения.

Предметная деятельность является основной в данном возрастном периоде (от 6 месяцев до 2–3 лет) и способствует активному расширению речевых умений и навыков детей. Характеризуя особенности развития речи детей в разных формах общения, А.Э. Рейнштейн отмечает, что дети часто (16,4 % случаев) обходятся невербальными средствами, однако речь тесно переплетается с предметной деятельностью и сопровождает её. Не обращённые ко взрослому речевые высказывания, т.е. комментирующие предметную деятельность ребёнка, составляют 60 % от всех. Лексика детей связана с конкретно-предметной ситуацией, отличается большим удельным весом существительных и глаголов, причём глаголы фиксируют конкретные, предметные действия (27 % глаголов повелительного наклонения) или выполняют функцию указательного жеста. Прилагательные в речи детей либо отсутствуют, либо выражают атрибутивные признаки предметов (цвет, размер). Редко дети используют указательные местоимения (6 % от всех слов: «там», «тот», «так» и др.). В речи детей появляются первые фразы и короткие (из 1–3 слов) простые предложения. Главная особенность речи

детей ситуативно-деловой формы общения – ситуативность, опосредованность предметной деятельности.

Внеситуативно-познавательное общение возникает в дошкольном возрасте (с 3 лет) тогда, когда меняется основной мотив общения детей со взрослыми: на смену деловому мотиву приходит познавательный. Речь постепенно становится контекстной, т.е. не связанной с конкретной ситуацией. Дети начинают активно познавать окружающий мир, устанавливать простейшие взаимосвязи между предметами, объектами и явлениями. Взрослый для ребёнка – основной источник знаний, может объяснить, рассказать, ответить на вопросы. Дети 4–6 лет активно спрашивают, поэтому их называют «почемучки». Речевые средства являются преобладающими в процессе общения (97 %). Значительно расширяется у детей запас слов, связанных с отражением качеств предметов, причём они обозначают не только атрибутивные, но и эстетические (11 % от всех) признаки. Уменьшается количество глаголов конкретного действия, появляются глаголы интеллектуальных действий, а также модальные глаголы. С 3 лет у детей появляется сослагательность в речи, с 4 лет – косвенная речь. Все эти характеристики подчёркивают внеситуативный характер речевых высказываний детей в процессе общения. Внеситуативно-познавательная форма общения стимулирует расширение речевых умений и навыков детей и сферы их использования (общение со взрослыми и сверстниками, диалог и монолог, ролевое общение в игре и выступление перед публикой).

Внеситуативно-личностное общение характерно для детей в старшем дошкольном возрасте, на первый план выходит личностный мотив общения. Ребёнку необходимо признание и поддержка со стороны взрослого и сверстника. Речь ребёнка характеризуется обращённостью к партнёру. Словарь расширяется за счёт прилагательных, обозначающих эстетические признаки, физическое и эмоциональное состояние людей. Возрастает доля глаголов, характеризующих волевые интеллектуальные действия. Дети хорошо понимают и правильно употребляют собирательные существительные, обозначающие видовые и родовые группы предметов. В речи детей много личных местоимений (69 % от всех местоимений). Увеличивается количество сложных предложений (15 % от всех предложений).

Особую роль в развитии ребёнка играет общение со сверстниками. В дошкольном возрасте происходит процесс трансформации требований, предъявляемых к ребёнку извне, в требования, которые он адресует своим сверстникам. Я.Л. Коломенский отмечает, что преобладающая мотивировка на протяжении всего дошкольного возраста – общая эмоционально-положительная оценка сверстника, в основе которой лежит симпатия. Поэтому в речи детей появляется много слов, характеризующих сверстника (он хороший, нравится), совместную деятельность (мы вместе играем), успехи в деятельности (он красиво рисует), отсутствие отрицательных

качеств (он не жадный) и особенности внешности (длинные волосы). Дети прежде всего осознают те качества и особенности поведения сверстников, которые чаще всего оцениваются окружающими и от которых зависит их положение в группе. Многие исследователи отмечают, что популярность ребёнка старшего дошкольного возраста в группе зависит от уровня развития его общительности и навыков коммуникативного общения. Поэтому ситуативно-личностная форма общения способствует развитию речевых навыков общения особенно со сверстниками.

Таким образом, каждая форма общения определяет особенности речевых умений и навыков детей, которые по-разному проявляются в общении со взрослыми и в общении со сверстниками.

3. Формирование потребности в общении – один из факторов развития речи. Речь возникает как необходимое средство общения.

Содержание потребности в общении меняется в зависимости от возраста. Так, от рождения до 6 месяцев ребёнку необходимо доброжелательное внимание; далее до 3 лет преобладает потребность в сотрудничестве; в 3–5 лет – потребность в уважительном отношении взрослого; после 5 лет у дошкольников начинает формироваться потребность во взаимопонимании и сопереживании.

М.И. Лисина определила основные критерии сформированности потребности в общении:

1 - внимание и познавательный интерес детей дошкольного возраста к партнёру по общению;

2 - эмоциональные проявления детей в адрес партнёра по общению (взгляд, улыбка, речевые высказывания);

3 - инициативные действия дошкольников для привлечения внимания партнера по общению;

4 - чувствительность ребёнка к отношению партнёра по общению и его оценке.

Наличие четырёх критериев свидетельствует о сформированности у ребёнка потребности в общении, появлении к 2 месяцам «комплекса оживления». Исследования потребности общения детей со сверстниками показали, что у детей 2 лет наблюдаются только первые два критерия, а у детей 3 лет – все четыре. Поэтому потребность в общении со сверстниками складывается у детей к 3 годам.

Речевые навыки и умения, которые формируются у ребёнка в процессе общения со взрослыми, переносятся в общение со сверстниками. Однако они не просто копируются, а трансформируются и изменяются, т.к. используются ребёнком в новых условиях и ситуациях общения.

Таким образом, полноценное развитие речи ребёнка включает в себя различные компоненты речевого общения: мотивационный (желание выслушать собеседника, задавать ему вопросы, стремление к самовыражению), содержательный (умение оформлять высказывание, владение речевыми нормами), эмоциональный (инициативность, умение

совместно планировать действия в речевом общении, умение договариваться, влиять на других).

Вопросы и задания

1. Раскройте значение и особенности общения дошкольников.
2. Опишите ситуативно-личностную и ситуативно-деловую формы общения детей в раннем и дошкольном возрасте со взрослыми и сверстниками
3. Охарактеризуйте внеситуативно-познавательную и внеситуативно-личностную формы общения детей в раннем и дошкольном возрасте со взрослыми и сверстниками
4. Перечислите основные критерии сформированности потребности в общении.
5. Охарактеризуйте мотивационный содержательный и эмоциональный компоненты речевого общения.
6. Назовите виды деятельности, в которых осуществляется общение в дошкольном возрасте.

Литература

1. Лисина, М.И. Проблемы и задачи изучения общения дошкольников со сверстниками / М.И. Лисина // Хрестоматия по детской психологии : от младенца до подростка : учеб. пособие / ред.-сост. Т.В. Бурменская. – М. : Моск. псих.-соц. ин-т, 2005. – С. 89–99.
2. Любина, Г.А. Развитие речи дошкольников в общении : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Г.А. Любина. – Минск : Нар. асвета, 1999. – 223 с.
3. Сафонова, О. Активизация речевого общения старших дошкольников // Дошк. воспитание. – 2007. – № 1. – С. 50–56.

ТЕМА 8. ЗАДАЧИ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ

1. Понятие о развитии словаря и словарной работе в детском саду.
2. Цель, задачи и принципы развития словаря дошкольников.
3. Возрастные особенности роста и развития словаря детей.

1. Словарная работа в детском саду направлена на количественный рост и качественное развитие лексического запаса дошкольников. Основным понятием данного раздела является слово. Слово – структурная единица языка, служащая для обозначения предметов, явлений, признаков и действий. Слово объединяет фонетический, грамматический и лексический компоненты языка. В слове можно выделить внешнюю и внутреннюю стороны. Внешняя (материальная) сторона представлена графической или

звуковой формой, воспринимается органами чувств (зрение, слух). Внутренняя (идеальная) сторона слова отражает психический образ, возникающий у человека под воздействием знаний и представлений об окружающем мире. Этот образ лежит в основе формирования смысла, содержания слова как понятия.

Усвоение значения слова – сложный мыслительный процесс, связанный с анализом окружающей действительности. Особенности формирования у детей смысла слова исследовал Л.С. Выготский, который отмечал взаимосвязь лексикона и мышления. Доминирование наглядно-действенного мышления в раннем возрасте отражается в преобладании в словаре детей существительных и глаголов. Развитие наглядно-образного мышления стимулирует появление в речи детей прилагательных и наречий. Формирование элементов словесно-логического мышления в старшем дошкольном возрасте способствует усвоению обобщающих понятий.

Исследователи (М.М. Кольцова, Е.А. Протасова и др.) отмечали, что в 20-30-е годы XX века словарь детей был наполовину меньше, чем у ребёнка начала XXI века. Уровень развития лексики зависит от условий жизни ребёнка, его возраста, уровня развития познавательных и мыслительных функций, условий воспитания. Например, у сельских и городских детей в словаре будут присутствовать специфические слова. В младшем дошкольном возрасте преобладает наглядно-действенное мышление, поэтому в словаре детей преобладает предметная лексика и набор глаголов, обозначающих повседневные примитивные действия, необходимые для непосредственного общения со сверстниками и взрослыми. С возрастом развивается наглядно-образное мышление. В словаре детей увеличивается количество слов, обозначающих предметы и в особенности действия и качества предметов, появляются слова с обобщённым, абстрактным, переносным значением. В старшем дошкольном возрасте появляются элементы словесно-логического мышления, активно усваивается лексика с обобщённым и переносным значением, элементарная математическая и лингвистическая терминология. Дети учатся сопоставлять слова, знакомятся с синонимами, антонимами, многозначными словами.

В.И. Логинова выделила три направления усложнения словарной работы в дошкольном учреждении с учётом возможностей детей:

- 1) знакомство со словами на основе способности детей воспринимать и различать предметы и явления (существительные);
- 2) знакомство со словами на основе способности дошкольников воспринимать и различать качества и отношения между предметами (прилагательные);
- 3) знакомство со словами на основе их сравнения и обобщения (слова с обобщающим значением).

2. В методике развития речи выделяют активный и пассивный словарь детей. **Пассивный словарь** составляют слова, которые дети понимают, но не употребляют в речи. В **активный словарь** входят слова, которые дети

понимают и правильно употребляют в различных речевых ситуациях. Накопление словаря дошкольников идёт от пассивного к активному, т.е. пассивный словарь ребенка своим объемом всегда превышает активный. Так, согласно исследованиям И.П. Амзараковой, у современных детей к шести годам активный словарный запас колеблется от трех до пяти тысяч слов, в то время как пассивный запас достигает от девяти до четырнадцати тысяч слов. Поэтому цель словарной работы в детском саду можно обозначить как перевод слов из пассивного словаря детей в активный. В основе развития словаря детей лежит философский закон перехода количества в качество: количественный рост словарного запаса детей приводит к переходу на новый качественный уровень – пониманию обобщающего смысла, синонимии, многозначности в словах.

Основные задачи развития словаря детей определены с учётом логики познания окружающего мира и связаны с усвоением слова как понятия. Выделяют следующие *задачи словарной работы*:

1) Увеличение словарного запаса детей – это планомерное и систематическое ознакомление детей с трудными для самостоятельного усвоения словами. Детей знакомят со знаменательными частями речи (существительными, глаголами, прилагательными, числительными) по определённым темам (предметы быта, игрушки, объекты живой и неживой природы, явления общественной жизни и др.). Новые слова вводятся в контексте разнообразных речевых ситуаций в процессе ознакомления с окружающей действительностью. М.М. Кольцова, на основе исследований И.М. Сеченова, установила, что речь развивается в процессе соотнесения ребенком слова с комплексом ощущений (зрительных, звуковых, тактильных и др.), среди которых двигательный компонент является ведущим. Именно поэтому для лучшего усвоения слов детьми важно организовать их активную деятельность: показывать им предмет, называть его, давать возможность совершать с ним различные манипуляции.

В детской речи появляются сначала существительные, потом глаголы и ещё позже прилагательные. Прилагательные имеют свою специфику: некоторые из них в активном словаре появляются раньше, чем в пассивном. Американский исследователь О. Розеншток-Хюсси в работе «Речь и действительность» объяснил это тем, что употребление прилагательных более других грамматических разрядов опирается на опыт. Мамы, в общении с маленькими детьми также чаще всего используют ограниченное количество прилагательных (большой, маленький, добрый). Детям, не имеющим достаточного интеллектуального опыта прошлого, тяжело адекватно использовать прилагательные в своей речи. После 2-х летнего возраста у детей наблюдается «взрыв» в усвоении прилагательных: вначале перцептивного характера, отражающих непосредственные ощущения (цвет, вкус и т.д.), позднее оценочных и абстрактных.

Особые трудности ребёнок испытывает и в освоении числительных, абстрактной части лексики, обозначающей число, количество, порядок

предметов и явлений при счёте. Умением считать дошкольники овладевают на занятиях по формированию элементарных математических представлений, однако закрепление и активизация числительных в произвольной речи осуществляется на занятиях по обогащению словаря.

2) Усвоение семантики (смысла слова) – закрепление и уточнение словаря в процессе усвоения детьми обобщающего смысла слов. Постепенно дети учатся употреблять слова для обозначения групп предметов (мебель, посуда, овощи, фрукты, животные, одежда, транспорт, архитектура, орудия труда, профессии) и слова, обозначающие отвлечённые понятия (число, буква, слово, слог, предложение, форма, природа).

3) Расширение объёма активного словарного запаса за счёт пассивного предполагает закрепление в активной речи детей тех слов, которые они знают, но не употребляют. Учитывая, что знакомство с новым словом не всегда означает ознакомление ребёнка с новым понятием, в словарной работе следует обращаться к специфическим методам (словесным дидактическим играм и упражнениям, творческим заданиям, играм-драматизациям, инсценировкам и др.).

4) Качественное совершенствование лексического запаса детей направлено на обучение точному, правильному употреблению слов в соответствии с оттенками их лексического значения. Дети усваивают стилистические основы употребления слов, учатся подбирать синонимы, антонимы, многозначные слова, фразеологизмы, пословицы, слова с переносным значением, использовать образные единицы (метафоры, сравнения, эпитеты).

5) Устранение нелитературных слов из речи детей. Эта задача направлена на формирование культуры речи дошкольников, замену диалектизмов, жаргонизмов, вульгаризмов, просторечных слов литературными эквивалентами. Особую важность данное направление речевого развития приобретает в условиях близкого двуязычия, где часто смешиваются слова из двух смежных языков – украинского, белорусского, русского. Детей учат также заменять в разговоре слова, обозначающие естественные отправления.

Некоторые учёные выделяют ряд частных задач словарной работы: побуждение к слову как основе межлического общения, формирование у детей элементарного понимания слова как языковой единицы и др. Все задачи развития словаря детей решаются в комплексе и конкретизируются в зависимости от возрастной группы детей.

Базовая программа дошкольного образования не определяет обязательного перечня и объёма лексики, которую необходимо детям усвоить. Это связано и с тем, что разным дошкольникам для удовлетворения своих потребностей в общении, для ориентировки в окружающем мире и его познания требуется различная лексика (например, словарь городских детей заметно отличается от сельских). Поэтому воспитатель заранее составляет для себя план словарной работы, примерный словарь-минимум для каждого

занятия (3–10 новых слов). За основу можно взять словарики, составленные А.П. Иваненко, Н.П. Ивановой, Ю.С. Ляховской, Н.П. Савельевой, В.И. Яшиной.

Отбор лексических единиц в словарь-минимум осуществляется по критериям, разработанным специалистами в области обучения второму языку (Ч. Огден, Г. Палмер, М. Уэст, Э. Вайс, И.В. Рахманов):

1. Коммуникативная целесообразность введения слова в лексикон ребёнка.
2. Необходимость слова для усвоения программного содержания.
3. Частотность употребления слова в речи взрослых, с которыми общается ребёнок.
4. Доступность слова (в произношении, в его грамматических формах, в степени обобщённости).
5. Новизна слова для ребёнка.
6. Значимость слова для понимания художественного произведения.
7. Значимость слова для решения воспитательных задач.
8. Отнесенность слова к разным частям речи.
9. Стилистическая нейтральность слова.
10. Конкретность значения слова.

3. Первый год жизни детей является подготовительным этапом формирования речи. Наиболее важные достижения на этом этапе: развитие голосовых реакций, развитие подражания, развитие понимания речи.

Голосовые (предречевые) реакции возникают у детей в первые три месяца в процессе их эмоционального общения со взрослым. Ребёнок слушает речь, сосредоточивает внимание на лице взрослого, на движениях его губ. Вскоре ребёнок начинает выражать свою радость реакцией, названной «комплексом оживления», сопровождая её агуканьем (короткими звукосочетаниями – гы, агу, кхы) и гулением (протяжным произнесением гласных звуков – а-а-а, ы-ы-ы, а-ы). К 6 месяцам появляется лепет – произнесение слогов (ба, па, ма, дя, тя).

Далее на основе подражания взрослому ребёнок произносит различные слоги и звуки (ба-ба, ма-ма, па-па, тё-тя, дя-дя, ня-ня). Вокализации (короткие и певучие звуки) детей первого года жизни, несмотря на некоторое внешнее сходство со словами, не содержат предметной соотнесённости. С помощью вокализаций дети привлекают внимание взрослого, сообщают ему о своём эмоциональном состоянии, т.е. осуществляют «голосовую коммуникацию» (М.И. Лисина). Важно, что в вокализациях дети моделируют интонации (Р.В. Тонкова-Ямпольская, В.С. Манова-Томова). Взрослые подхватывают звукокомплексы детей и многократно возвращают их ребёнку (скажи «ма-ма»), способствуя усвоению первых номинаций. Предречевой лепет является для ребёнка своеобразным подготовительным упражнением для развития артикуляции, речевого дыхания, интонации, способности подражать и произносить вслед за взрослым знакомые звуки речи и слоги.

Активно развивается и понимание речи. В 9–10 месяцев ребёнок может

выполнять по просьбе взрослого некоторые движения и действия («Ладушки», «Дай ручку», «До свидания»), находить и показывать хорошо знакомые игрушки. Понимание слова, соотнесение его смысла и звучания складывается у детей постепенно. Название предмета часто связывается у ребёнка с действием, которое выполняется с этим предметом или с местом, где он находится.

К концу первого года жизни ребёнок осмысленно произносит несколько слов (10–15), обозначая ими хорошо знакомые лица, предметы, действия. Часто это сокращённые до одного слога слова, например, «ка» – каша, «ки» – киса, «ава» – собака и др. Появление первых слов – процесс индивидуальный, который у некоторых детей растягивается на год-полтора. Важное значение для объединения слогов в простейшие слова играет сила раздражителя. Так, ребёнок вначале улавливает первый, последний или сильнее произнесённый слог в слове, которое слышит. Позже к нему присоединяется второй по силе слоговый раздражитель и только после этого в слово вводится относительно слабый слог, который в словах опускался. Ряд исследователей (Н.М. Аксарина, Е.К. Каверина, Г.М. Лямина, М.И. Попова) отмечал, что «питательная» (А.Н. Гвоздев) речевая среда характеризуется многообразием в звуковом отношении, эмоциональной окрашенностью и персональной адресованностью ребёнку. Например, А.Н. Гвоздев и М.И. Попова для побуждения появления первых слов рекомендовали многократно показывать, называть и протягивать ребёнку какой-либо предмет, вызывая тем самым к нему интерес.

Второй год жизни – период интенсивного формирования словаря. От понимания и произношения отдельных слов ребёнок переходит к пониманию несложного сюжета в сказках и на картинках, к активной фразовой речи. Развитие пассивного словаря расширяется за счёт ознакомления с окружающими предметами, их названиями и действиями с ними. Появляется больше слов, обозначающих доступные пониманию детей качества (часто противоположные: большой – маленький, хороший – плохой) и отношения между предметами (например, наречия там, здесь, где, туда и др.). Слова-звукоподражания заменяются правильными. К концу второго года жизни словарь детей увеличивается до 200–300 слов. Речь становится средством общения со взрослыми. Дети передают словами просьбу, желание, делятся впечатлениями, много говорят во время игры и действий с предметами.

На третьем году жизни у детей углубляется понимание смысла слова, дети легко повторяют фразы, короткие стихи, задают простые вопросы: Где? Когда? Что это? В этом возрасте на предложение «Скажи, повтори» ребёнок отвечает через 0,4–0,6 секунд, что значительно меньше, чем в предыдущем периоде, когда ребёнку требовалось до 15–20 сек. Характерно для детей начало словотворчества. Меняя интонацию, они как бы играют со словами, произносят их в различных сочетаниях или рифмуют: Светка-калбетка, бантик-лентик. Однако дети не понимают переносного значения слов, смысла многозначных слов. Например, мама зовёт ребёнка: «Пойдём, уже

поздно, солнышко село», а ребёнок спрашивает: «А где его стульчик?». В словарь детей входят все части речи, кроме причастий и деепричастий, числительных. К трём годам словарь дошкольников составляет 1200–1500 слов. В этом возрасте у детей в основном наглядно-действенное мышление, поэтому в их словарном запасе преобладает предметная лексика и набор глаголов, обозначающих повседневные примитивные действия, необходимые для непосредственного общения со взрослыми и сверстниками. Не зная какого-либо слова, дети часто заменяют его местоимением «это».

В данном возрасте у ряда детей наблюдается так называемый «лексический взрыв». Однако такое явление характерно преимущественно для детей референциального речевого стиля и не выражено у экспрессивных детей, которые начинают говорить позже своих сверстников, у них медленный рост словаря, преобладает словарь глаголов, нечеткая артикуляция,

Четвёртый год жизни детей характеризуется снижением темпов увеличения словарного запаса детей, к концу года количество слов в словаре составляет примерно 2000–2500. Совершенствование словаря идёт на основе обогащения смысла, уточнения содержания слов. Постепенно развивается наглядно-образное мышление. В лексиконе детей увеличивается количество слов, обозначающих предметы и особенности действия и качества предметов, появляются слова с обобщённым, абстрактным, переносным значением. Дети усваивают смысл многозначных слов (ручка, коса, идти, пушистый) в соответствии с разным контекстом их употребления. Расширяется ориентировка дошкольников во времени, пространстве, что отражается в словаре (вчера, завтра, впереди, назад). В речи детей появляются слова, обозначающие назначение предметов, их принадлежность (притяжательные прилагательные), материал (стеклянный, деревянный).

В **старшем дошкольном возрасте** (5–6 лет) появляются элементы словесно-логического мышления, активно усваивается лексика с обобщённым и переносным значением, элементарная математическая и лингвистическая терминология. Дети учатся сопоставлять слова, группировать их по смыслу, подбирать синонимы, антонимы. Им интересно узнавать новый смысл многозначных слов. В словаре появляются слова, обозначающие отвлечённые понятия (число, буква), разные смысловые оттенки (лесник, лесовичок), степень выраженности качества (полусухой, мокрый насквозь). Дети понимают и употребляют метафоры, сравнения, фразеологические обороты. Осваивая значение слова, дети часто придумывают свои метафоры и сравнения. Например, «голова босиком», «нахмуренные брюки» (примеры из книги К.И. Чуковского «От двух до пяти»). Всё это способствует развитию словаря на новом качественном уровне. К концу дошкольного возраста словарь детей составляет 3000–5000 слов. По данным В.В. Гербовой, ребёнок произносит в среднем около 11 тыс. слов в день. Наиболее часто используемое слово «я» в различных сочетаниях («я хочу», «я буду», «я играю», «я люблю», «я пойду» и др.). В.В. Гербова отмечает, что среди существительных наиболее употребительными в детской

речи являются названия предметов обихода (одежда, посуда, орудия труда) – 36 %; далее следуют названия объектов неживой природы – 16,5 %; названия транспортных средств – 15,9 %; названия явлений неживой природы, частей тела, строительных сооружений и др. Глаголы составляют третью часть от всех слов. Лингвистический анализ словаря старших дошкольников Л.В. Захаровой показывает десять наиболее часто употребляемых слов: *вот, и, не, я, быть, что, он, а, в, там*. Среди знаменательных частей речи это: существительные (мама, люди, мальчик, девчонка), прилагательные (маленький, большой, детский, плохой), глаголы (пойти, говорить, сказать), местоимения (такой, любой, никакой). Как видно из данных примеров, дети часто заменяют качественные прилагательные местоимениями (такой, любой). Очевидно, что работа по развитию словаря дошкольников должна быть направлена на обогащение речи детей словами, обозначающими разнообразные признаки предметов и явлений, на уточнение и расширение смысла, содержания слов.

Вопросы и задания

1. Объясните сущность понятий «словарь ребёнка» и «словарная работа в детском саду».
2. Назовите возрастные особенности роста и развития словаря детей.
3. Объясните причины трудности усвоения детьми некоторых частей речи (имён прилагательных, числительных, предлогов).
4. Охарактеризуйте три направления усложнения словарной работы в дошкольном учреждении с учётом возможностей детей (по В.И. Логиновой).
5. Раскройте цель и основные задачи развития словаря детей.
6. Перечислите наиболее распространенные методы обогащения словарного запаса детей.
7. Назовите эффективные приемы развития лексического запаса дошкольников.

Литература

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд. – М. : Академия, 2000. – 412 с.
2. Бородич, А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 250 с.
3. Лямина, Г.М. Развитие речи ребёнка раннего возраста : метод. пособие / Г.М. Лямина. – 2-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 96 с.

ТЕМА 9. ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1. Значение словарной работы для речевого развития детей.
2. Содержание словарной работы с детьми.
3. Принципы словарной работы с дошкольниками.
4. Методы накопления, закрепления и активизации словаря дошкольников.

1. Развитие лексического запаса (лексикона, словаря) является одной из приоритетных образовательных задач дошкольников. Ряд учёных (Е.И. Тихеева, Ф.Э. Сохин, А.Г. Арушанова, О.С. Ушакова, Е.М. Струнина) отмечает, что эффективность обучения детей письму и чтению напрямую связаны со сформированностью у них познавательного отношения к речи, в частности, к лексическому запасу. Ведущие психологи (Л.С. Выготский, С.Н. Карпова, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.) подчёркивают, что овладение лексикой имеет не только практическое значение для ребёнка, обеспечивая овладение коммуникативной функцией речи, но и является важным этапом его умственного развития. По их мнению, полноценное обучение ребёнка возможно при условии, если он стихийно, в процессе разнообразных видов деятельности, начинает осознавать лексический уровень языка. Осознавая развитие лексического запаса важнейшей задачей речевого развития дошкольников, следует признать наличие в практике работы в дошкольных учреждениях ряда объективных проблем (низкая эффективность традиционных методов работы, бедный активный словарный запас у выпускников детских садов и др.), которые в условиях появившихся в периодической печати новых исследований диктуют необходимость поиска новых технологий формирования лексической стороны речи детей.

В методике развития речи дошкольников имеется множество работ, посвящённых вопросам совершенствования словарного запаса детей, таких авторов, как Е.А. Агаева, А.И. Болчану, А.М. Бородич, М.Н. Елагина, В.И. Парусникова, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова и др. Учёные традиционно рассматривали процесс усвоения новых слов преимущественно как необходимое условие формирования новых знаний, в связи с этим главное внимание уделялось, как правило, увеличению словарного запаса детей на специальных занятиях. Противник подобного подхода Е.И. Тихеева одной из первых заявила, что развитие речи детей необходимо осуществлять в единстве с другими видами деятельности (игрой, трудом, ознакомлением с окружающим, обучением). Она же содействовала включению в первую программу развития и воспитания детей в детском саду (1932) задачи развития речи во всех видах деятельности.

2. В 1990-е годы XX в. коллектив учёных (А.Г. Арушанова, О.С. Ушакова, Е.М. Струнина и др.) во главе с Ф.Э. Сохиным одним из приоритетных направлений развития речи дошкольников выдвинул

непосредственное обучение детей в различных видах совместной с педагогом деятельности, развитие словарного запаса в тесной связи с развитием познавательной деятельности. Сегодня признано, что развивать словарный запас детей дошкольного возраста следует комплексно, во всех видах деятельности: игровой, театральной, музыкальной, познавательно-практической и др. Так, в повседневном общении дети усваивают эмоционально-оценочный словарь и лексику, необходимую для полноценного контакта со сверстниками и взрослыми, выражения своих мыслей, в бытовой деятельности (умывание, приём пищи, игры, прогулки, самообслуживание) дети усваивают жизненно необходимые повседневные слова (названия частей тела, игрушек, посуды, пищи, одежды, мебели, помещений, постельных и умывальных принадлежностей, их качества и действия с ними). В труде дети узнают названия орудий труда, инструментов, профессий, действий, качеств и свойств предметов. В изобразительной деятельности дети усваивают названия материалов, оборудования, их качеств. В математической деятельности дети знакомятся с пространственными предлогами, на занятиях по физической культуре дети знакомятся с названием спортивного инвентаря, глаголами движения и т.д. В процессе ознакомления с окружающим миром дети усваивают природоведческий словарь (названия животных, растений, явлений природы).

Н.Х. Швачкин отмечал, что дети обладают специфическим восприятием этимологии слов и их лексического значения: они стремятся отыскать связь между каждым предметом и его словесным выражением, между звучанием и значением слова («плотники» так называются, потому что они плотно забивают). Нередко дети сознательно изменяют звуковую форму слова, придумывая таким образом свою мотивацию звучания слова (вместо «сухарики» – «кусарики», вместо «милиционер» – «улицонер», вместо «вазелин» – «мазелин» и др.).

3. Работа по развитию словаря дошкольников в детском саду опирается на ряд принципов, разработанных и дополненных различными учёными (Е.И. Тихеева, М.М. Кониная, В.И. Логинова, А.М. Бородич и др.):

1) развитие словаря детей с опорой на активное, действенное познание окружающего мира;

2) формирование словаря в тесной взаимосвязи с развитием всех психических функций (мышления, памяти, восприятия), психических процессов (ощущений, представлений, воображения, внимания), умственных способностей, с воспитанием чувств и поведения детей;

3) развитие словаря на основе принципов дидактики (последовательность, систематичность, учёт возрастных особенностей).

4) опора в словарной работе на наглядность как основу для организации познавательной и речевой активности;

5) решение всех задач словарной работы во взаимосвязи между собой и с формированием грамматической и фонетической сторон речи, с развитием

связной речи;

б) семантизация лексики (раскрытие значений новых слов, уточнение и расширение значений уже известных слов в определенном контексте, через сопоставление, подбор синонимов, словотолкование).

Принципы словарной работы (Н.С. Старжинская):

1) Опора на активную познавательную деятельность детей при знакомстве с окружающим миром.

Словарная работа включается в разделы программы, посвящённые различным видам деятельности (игре, труду, занятиям, бытовой деятельности). Например, в трудовой деятельности дети знакомятся с орудиями труда, особенностями земли и т.д. (земля мягкая, чёрная, влажная, её нужно копать лопатой, поливать водой). Полезно знакомить детей со словами, обозначающими противоположности (метод С. Николаевой). В процессе активных действий с предметами дети познают качества и свойства, вычлениают части из целого, определяют отношения между предметами. При этом дошкольники овладевают определёнными способами обследования, учатся выполнять различные словесные указания воспитателя: прикоснись, возьми в руки, надави, погладь и др. Эффективности и отчётливости восприятия детей способствует сопоставление качества (свойства) предмета с противоположным (например, горячий с холодным, твердый с мягким, гладкий с шершавым). При этом воспитателю следует поощрять речевые высказывания дошкольников, проговаривание действий, повтор наиболее трудных слов.

2) Связь содержания словарной работы с возможностями детей.

В.И. Логинова определяет 3 направления этой работы:

а) знакомство со словами на основе способности детей воспринимать и различать предметы и явления;

б) знакомство со словами на основе способности детей воспринимать и различать качества и отношения между предметами;

в) знакомство со словами на основе их сравнения и обобщения.

М.М. Алексеева выделяет следующие принципы словарной работы с дошкольниками:

1) учёт возрастных и индивидуальных особенностей словаря;

2) учёт психического развития ребёнка в целом;

3) учёт текущих воспитательных задач.

Общие требования к организации и методике проведения занятий (В.И. Логинова):

1) единство развития словаря и познавательных процессов (восприятие, внимание, мышление);

2) организация речи и познавательной активности на занятиях;

3) наглядность;

4) единство реализации всех задач словарной работы на каждом занятии.

4. В работе с детьми следует использовать различные методы и

приёмы, однако важно, чтобы у младших дошкольников преобладали наглядные методы, у старших дошкольников – словесные. Ознакомление с новым словом не всегда означает ознакомление с новым понятием. Ознакомление старших дошкольников с антонимами, синонимами, многозначными словами, формирование умения выбрать наиболее подходящее слово требует организации специальных занятий со специфическими методами работы (словесные дидактические игры и упражнения, творческие задания на подбор слов).

Словарный запас детей чаще всего обогащают с помощью следующих методов:

- 1) рассматривание предметов, игрушек, картин, иллюстраций, фотографий;
- 2) осмотр помещений в детском саду;
- 3) наблюдение за транспортом, животными, трудом взрослых;
- 4) экскурсии;
- 5) чтение литературных произведений;
- 6) просмотр видеофильмов, диафильмов и т.д.;
- 7) инсценирование;
- 8) беседы;
- 9) речевые упражнения;
- 10) дидактические игры с игрушками, предметами, рисунками:
 - а) «Магазин» – продавец продаёт только тем, кто правильно назовёт предмет;
 - б) «Склеим разбитую посуду» – дети должны назвать части целого предмета (человека, стола, машины и т.п.);
 - в) «Кукла в саду» – дети должны назвать действия куклы (умывается, одевается, обедает, ложится спать и т.д.);
 - г) «Переоденем кукол» – дети должны найти куклу по признаку одежды;
 - д) «Угостим куклу чаем» – дети комментируют действия на чаепитии с куклой;
 - е) «Оденем куклу на прогулку» – дети выбирают и называют предметы одежды для куклы;
 - ж) «Найди похожую игрушку» – дети находят игрушку по описанию воспитателя;
 - з) «Кому что?» – дети называют орудия труда представителей разных профессий.

Наиболее распространённые *приёмы* словарной работы:

- 1) поручения (возьми, дай, принеси, сделай...);
- 2) объяснение значения слова через определение или этимологию;
- 3) показ картинок, предметов, игрушек с их называнием;
- 4) повторение слова или фразы;
- 5) употребление нового слова со старым;
- 6) составление словосочетаний и фраз с объясняемым словом;

- 7) пояснение слова другим словом, близким по значению;
- 8) подбор к слову языковой единицы с противоположным значением;
- 9) дидактические игры и упражнения («Кто найдёт – пусть возьмёт», «Какой предмет?», «Скажи наоборот», «Найди игрушку», «Угадай игрушку на ощупь», «Узнай, что изменилось» и др.);

10) вопросы;

11) загадки.

12) Исправление неправильного произношения или употребления в конкретном контексте слова.

Тематические группы слов, усваиваемых детьми:

- 1) имена людей ближайшего окружения;
- 2) собственное имя, названия частей тела;
- 3) предметы быта, игрушки;
- 4) вещи интерьера помещений, окружающие предметы на улице;
- 5) объекты живой природы (растения и животные, их части, изменение их внешнего вида);
- 6) объекты неживой природы в разные времена года;
- 7) виды труда, профессии;
- 8) предметы дальнего окружения (транспорт, архитектура и др.).

Работа по развитию белорусской речи спецификой не отличается. Педагог должен исходить из того, что большинство белорусских и русских слов совпадают значением и произношением, и только 10-20 % слов в белорусском языке полностью отличается от слов русского языка. Большинство дошкольных учреждений в Беларуси русскоязычные, поэтому в них сначала детей знакомят с похожими словами. Единого мнения по поводу того, когда следует знакомить дошкольников со специфическими словами второго языка не существует. Большинство учёных (Н. Старжинская, Д. Дубинина и др.) советует начинать эту работу как можно раньше. При этом на начальном этапе дети, как правило, не осознают различия между двумя лексическими системами. Со временем они приходят к чёткому разграничению лексики двух языков. Вначале слова второго языка будут составлять преимущественно пассивный словарный запас, в старшем дошкольном возрасте необходимо активизировать употребление лексики второго языка в связной речи детей. Критерием отбора белорусских слов будет их употребляемость, практическая необходимость в общении со взрослыми и детьми. Слова изучаются по тематическому принципу (транспорт, погода, животные, одежда, посуда, архитектура и т.д.). Ф. Сохин рекомендовал на одном занятии знакомить детей с 3-10 новыми словами второго языка.

Выбор методов и приёмов словарной работы определяется конкретными дидактическими задачами к каждому занятию. Все методы словарной работы с детьми условно можно разделить на три группы:

1. Методы накопления содержания речи. Накопление содержания речи происходит в процессе накопления знаний и представлений детей об

окружающем мире посредством таких методов, как наблюдение за животными, трудом взрослых, транспортом; рассматривание и обследование предметов и их заменителей; целевые прогулки и экскурсии; осмотры помещений детского сада; рассматривание картин с новым для детей содержанием; чтение художественных произведений; просмотр мультфильмов, теле- и видеофильмов, прослушивание аудиозаписей, аудиосказок.

2. Методы уточнения (развития смысловой стороны) и закрепления словаря. Уточнение и закрепление словаря предусматривает работу над умением быстро выбрать наиболее точное слово, работу над правильным произношением слов детьми, а также выработку речевых стереотипов посредством многократного повторения слов, особенно сложных в грамматическом отношении, с абстрактным значением. Методами уточнения и закрепления словаря являются беседы, разговоры, чтение художественных произведений, рассматривание предметов, игрушек и картин.

3. Методы активизации словаря Активизация словаря предусматривает пробуждение интереса к активной речевой деятельности, мотивацию высказываний, словесного творчества через дидактические игры и словарные упражнения, беседы, разговоры, заучивание стихотворений, рассматривание игрушек, рассматривание картин с хорошо знакомым содержанием, эксперименты с предметами и веществами.

Все методы словарной работы с дошкольниками условно можно разделить на две группы в зависимости от характера познавательной деятельности:

1. Непосредственные (наблюдения, обследования, экскурсии, осмотры, рассматривание предметов, игры, упражнения, беседы, разговоры).

2. Опосредованные (чтение художественной литературы, заучивание стихотворений наизусть, рассказывание по игрушкам, предметам и картинам рассматривание изображений, иллюстраций, фотографий).

Тематика новой для детей лексики определяет методы и приёмы словарной работы, а также вид деятельности, в которой она будет реализовываться. Например, слова из тематической группы «одежда» детьми усваиваются в процессе бытового общения со взрослыми, закрепление осуществляется в специально организованных дидактических играх с куклой (в младшем и среднем возрасте), в рисовании и лексических упражнениях (в старшем возрасте), а активизация слов осуществляется в беседах, разговоре, рассказывании. Природоведческий словарь детьми усваивается преимущественно на занятиях по ознакомлению с окружающим миром. Большинство предметов и явлений природы дошкольники не в состоянии познать напрямую, поэтому эффективно обращаться к опосредованным методам, таким, например, как рассматривание картин. На подобных занятиях дети могут выполнять следующие задания:

1. Называть изображённые предметы и явления (перечислять объекты, их части, состояние, действия). С этой целью широко используется игра «Кто больше назовёт?»

2. Описывать изображения (описывать качества и состояния объектов, устанавливать пору года, место событий, время суток).

3. Характеризовать изображения (показывать изменения в природе, как меняется лес, луг, река в зависимости от различных сезонов).

4. Сравнить изображённые предметы и явления (форму, цвет, размер, материал, назначение).

5. Систематизировать изображения по темам (группировать птиц, животных, цветы, деревья, мебель, посуду и т.д.).

В зависимости от сложности лексики и её близости детскому опыту будет различной продолжительность каждого этапа: ознакомление, закрепление, активизация. Так, этап ознакомления с лексикой тематической группы «архитектура» в старшей группе будет более продолжительным по сравнению с ознакомлением детей со словами на тему «посуда», т.к. в первом случае представления детей будут беднее.

Важное значение в усвоении детьми новых слов имеет речь педагога. Слова следует произносить не спеша, чётко, внятно, выделяя интонацией (сменой силы голоса, утрированной артикуляцией и дикцией, логическим ударением, паузой перед словом). Намеченное слово произносится так, чтобы дети обратили на него внимание, однако не по слогам. Воспитатель должен объяснить значение незнакомых детям (даже одному ребёнку) слов. Часто помогает в этом показ предмета, включение слова в предложение. Для того, чтобы дети хорошо запомнили слово и употребляли его в своей речи, следует многократно повторить речевой образец. В практике дошкольных учреждений активно используются приёмы зеркального повторения (мгновенное повторение ребёнком образца взрослого), сопряжённого повторения (совместного произнесения слов педагогом и детьми), хорового повторения (коллективного озвучивания), игрового повторения («Кто скажет слово велосипед лучше?», «Как правильно сказать: лисопед или велосипед?»).

Ряд словарных упражнений был разработан Е.И. Тихеевой: объяснение значения слова, отгадывание и составление загадок, классификация слов по признакам предметов, подбор эпитетов к слову, узнавание слова по эпитетам. Некоторые из этих упражнений являются лексико-грамматическими (подбор предметов к действию, подбор действий к предмету, составление предложений с заданным словом или несколькими словами, подбор пропущенных слов в предложении, распространение предложений, составление различных видов придаточных предложений), т.к. одновременно с формированием лексического запаса детей они направлены на совершенствование грамматического строя их речи.

В старших группах акцентируется внимание на компонентах лексической выразительности (синонимы, антонимы, многозначные слова,

фразеологизмы, поговорки, крылатые выражения), при этом преобладают приёмы, рассчитанные на творческое использование их детьми: инсценирование, беседа, творческое повествование, творческие задания, игры-драматизации, словесное рисование, словесные упражнения, выполнение творческих заданий. Фольклорные произведения эффективно использовать в отработке умений интерпретировать метафору в загадках, отбирать меткие и точные слова в пересказах сказок, применять эпитеты и сравнения в поговорках.

Синонимическая работа – усвоение детьми близких по значению слов. С этой целью широко используются такие упражнения, как подбор синонимов к заданному слову (плакать – реветь, рыдать; холодный – ледяной, морозный; большой – огромный); составление предложений с синонимами (Девочка радовалась игрушке. Девочка веселилась с подругами); замена синонима в предложении (Мальчик был чисто одет. Мальчик был аккуратно одет); выбор синонимов из ряда слов (большой, огромный, крохотный, гигантский). С дошкольниками следует усваивать близкие по значению слова, а позже – учить выбирать в продуктивной речи из ряда слов-синонимов наиболее подходящее.

Антонимическая работа – усвоение детьми противоположных по значению слов. Данная цель реализуется с помощью следующих методов: подбор антонима к слову (быстрый – медленный, смелый – трусливый, узкий – широкий), составление предложений с заданными антонимами (Море большое, а лужа маленькая), распространение предложений с антонимами (Ира была ленивой, а её брат Миша был трудолюбивым, ... он помогал папе и маме), замена антонима в предложении (Зимой холодно, а летом тепло. Зимой морозно, а летом жарко), поиск антонимов в тексте (рассказах, сказках, пословицах, проигрывание речевых ситуаций (Папа налил в блюдце молока для кота и поставил на стол. А куда бы ты его поставил: высоко на стол, или низко на пол?))

Таким образом, целенаправленная, заранее спланированная работа, которая включает в себе этапы подготовки (отбор произведений, разработка методов и приемов, создание необходимой развивающей среды) и реализации (поэтапное совершенствование художественного восприятия, образности и эмоциональности, накопление речевого опыта), способствует совершенствованию лексического запаса детей, пробуждению интереса дошкольников к образности и выразительности речи средствами устного народного творчества, которому свойственны сюжетная занимательность, речевая образность и эмоциональность, лексико-интонационная выразительность, импровизационный характер исполнения.

Объяснение значений (иголка – это острые колючки у ежа и тоненький металлический стержень для шитья нитками), подбор антонимов к каждому значению многозначного слова (маленький лист бумаги – большой лист дерева), подбор синонимов к каждому значению многозначного слова (маленькая ручка ребёнка – крошечная ручка двери), нахождение

многозначных слов в пословицах, фразеологизмах, литературных текстах, придумывание предложений и рассказов с многозначными словами, рисование предметов, обозначающихся многозначными словами.

Вопросы и задания

1. Объясните значение словарной работы для речевого развития детей.
2. Раскройте содержание словарной работы с детьми.
3. Перечислите принципы словарной работы с дошкольниками
4. Охарактеризуйте методы накопления, закрепления и активизации словаря дошкольников.
5. Раскройте сущность работы дошкольников с синонимами, антонимами, многозначными словами.
6. Опишите особенность методики развития белорусского словаря у русскоговорящих детей.

Литература

1. Дубинина, Д.Н. Умей объяснить и доказать / Д.Н. Дубинина, Е.Е. Пелагейчик. – Минск : Беларусь, 2002. – 127 с.
2. Панина, О. Слова-антонимы // Ребёнок в детском саду. – 2009. – № 4. – С. 23-24.
3. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): Пособие для воспитателей дет. сада / Под ред. Ф.А. Сохина. – 5-е изд. – М. : Просвещение, 1981. – 159 с.

ТЕМА 10. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ НА СПЕЦИАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ

1. Виды занятий по развитию словаря и ознакомлению с окружающим миром дошкольников.
2. Особенности восприятия детьми раннего возраста окружающих предметов.
3. Методы и приёмы ознакомления детей с предметами ближайшего окружения.
4. Организация и проведение игр-занятий с игрушками и предметами в рамках развития словаря детей.

1. Система занятий по ознакомлению детей с предметами и явлениями окружающего мира основана на их психологических особенностях и логике познания. Познание окружающей действительности начинается с «живого созерцания» и направлено на усвоение детьми сенсорных эталонов и развитие у детей перцептивных действий (обследование предметов, выделение их свойств и качеств). Процесс познания у детей тесно связан с

личным опытом, со всеми видами деятельности и развитием речи.

В.И. Логинова определила три типа занятий по развитию словаря детей в процессе ознакомления с окружающим миром.

I. *Занятия первичного ознакомления детей с предметами и явлениями.* Они часто проводятся в форме экскурсий, целевых прогулок. Используются методы демонстрации, рассматривания, наблюдения (помещения детского сада, кормление животного, уличное движение, труд взрослых и т.д.). У детей формируется целостное представление о предметах и явлениях, речь обогащается словами-названиями предметов, их основных частей, функций.

II. *Занятия по углублению знаний о предметах и явлениях.* На них детей знакомят с основными признаками предметов и явлений (свойствами и качествами), учат сравнивать предметы между собой, находить черты сходства и отличия. Словарь детей расширяется за счёт качественных прилагательных, глаголов, обозначающих свойства предметов (рвётся, размокает, мнётся, тонет). Важно привлечь детей к активным обследованиям предметов. Например, для наглядности представлений о дереве используются обхватывание, обведение контура руками, скольжение ладошкой по поверхности, прокатывание.

Данный тип занятий предполагает также формирование эмоционально-оценочной лексики. В связи с этим важной является организация общего эмоционального развития ребёнка. У дошкольников следует формировать умения правильно выражать свои эмоции, адекватно оценивать эмоции других и реагировать на них. В активную речь детей вводится группа слов, обозначающая качества человека, оценки его поступков, эмоциональные качества и их оценки (аккуратный, вежливый, смелый, честный, весёлый, добрый, прекрасный, вредный, жадный, злой, капризный, ленивый и др.). В старшей группе с этой целью широко используются такие методы, как беседы морально-этической тематики, рассказывание, чтение художественной литературы, разговоры в процессе повседневного общения. Часто данные задачи речевого развития реализуются в процессе обучения детей строить высказывание типа рассуждения. Образцом могут служить художественные произведения нравственного содержания: «Волшебное слово» В.А. Осеевой, «Горячий камень» А.П. Гайдара, «Что такое хорошо и что такое плохо?» В.В. Маяковского. Процесс усвоения корпуса эмоциональных слов облегчается при наличии у детей конкретно-чувственных образов или представлений об эмоциях. Параллельно дошкольников следует учить считывать настроение людей с выражения лица, жестов, поз, акцентировать внимание на чувствах товарищей: «Посмотри, Света обижается...». Дошкольников учат выражать своё отношение к предметам и явлениям с помощью словообразовательных средств и фразеологизмов («вытаращил глазища», «огромный арбузище», «повторяешь, как попугай», «бежишь, сломя голову», «поёт тоненьким голоском»).

III. *Занятия по обобщению знаний о предметах и явлениях.* Они

направлены на систематизацию представлений детей об окружающем мире. Дети учатся обобщать предметы в группы, выстраивать последовательность явлений, определять существенные признаки на основе обобщения. Лексикон дошкольников пополняется словами с обобщающим смыслом (овощи, фрукты, посуда, одежда, транспорт и др.).

2. Дети второго года жизни активно усваивают названия действий, которые они проделывают сами, или многократно наблюдают, как их выполняют взрослые, сопровождая словами. Надо добиваться, чтобы дети узнавали предметы в разнообразной (сложной и новой) обстановке. Необходимо учить детей различать предметы, сходные по внешним признакам. Например, курочка и петушок, котик и зайчик. Важно научить детей понимать, что действия, относящиеся к одному предмету, могут переноситься на другие. Например, надень кольцо на стержень пирамидки, надень шапку, надень ботинки. Постепенно у детей формируется умение выбирать правильное название для предмета. Причём при двигательном ответе (принеси, поставь, покажи) дети лучше ориентируются и чётко разграничивают предметы, сходные по внешним признакам. Когда же требуется ответить на вопрос «Что это?», дети часто называют разные предметы одним словом, например «ляля». При ознакомлении детей с предметами важно не просто показывать их, но и проделывать с ними ряд действий, комментируя их. Например, куклу причесать, покачать и т.д.

Необходимо обращать внимание на взаимосвязь предметов в действии: чтобы собрать пирамидку, нужны кольца и палочка-стержень, чтобы нарисовать, нужны бумага и карандаш.

Взрослый должен называть детям характерные признаки предметов и явлений, для того чтобы формировать знания и представления об особенностях внешнего вида и функциях. Часто рассказ о предмете для ребёнка является доминирующим в формировании представлений. Например, отвечая на вопрос «Что это?», ребёнок говорит «Хлеб резать» (нож) или «Они есть у бабушки» (очки).

Постепенно дети различают и правильно называют некоторые контрастные по внешнему виду предметы, например цветы (мак и ромашка), мебель (стул и кресло). Совершенствование способности обобщения выражается у детей в том, что они узнают и называют знакомые предметы в рисунке, игрушке, независимо от цвета, формы, величины.

3. Детей раннего дошкольного возраста в первую очередь знакомят с предметами ближайшего окружения. Одним из основных методов получения информации об окружающем мире является **наблюдение**. В начале второго года жизни способность наблюдать у детей только начинает формироваться и выражается в легко возникающих ориентировочных реакциях, кратковременном рассматривании. Дети замечают новое в знакомой обстановке (игрушки, одежда), но быстро переключаются, отвлекаются. Постепенно у детей развивается умение воспроизводить по памяти увиденное путём отсроченного подражания. Взрослый должен направлять

внимание ребёнка, чтобы наблюдение приобретало устойчивый характер, чтобы зрительные впечатления надолго оставались в памяти ребёнка и оживлялись при вопросах взрослого или находили своё отражение в игре. Вопросы надо задавать детям не только во время наблюдения, но и после него: Что ты видел сегодня на прогулке? Как лаяла собачка? Так детей приучают перечислять увиденное, что способствует пополнению их словаря.

С детьми раннего возраста широко используется **рассматривание** предметов, игрушек, картин, иллюстраций, фотографий. Методика осуществления данного вида работы предусматривает тщательную подготовку воспитателя: он определяет план и программное содержание занятия, предварительно осматривает объект, готовит беседу и определяет круг вопросов для неё, определяет конкретный словарь для обогащения и активизации речи детей. Метод рассматривания позволяет использовать его и вне специально организованных занятий, а также в индивидуальной работе с отстающими детьми. Воспитатель при этом стимулирует активность, старается привлечь внимание, вызвать интерес к рассматриваемому объекту, учит быть внимательными, устанавливать причинную связь, делать выводы.

При рассматривании различного рода картин, иллюстраций, фотографий следует учитывать, что дети быстро теряют к изображениям интерес и начинают их мять, комкать, рвать. Педагог должен правильно направлять действия детей, показывать, объяснять, рассказывать, напоминать о содержании картинки, что способствует формированию у дошкольников произвольного внимания и обогащению словаря.

Большое значение для развития словаря имеет **предметная деятельность** детей. Например, во время занятий со строительным материалом дети учатся понимать и произносить такие слова и фразы, как «дай кубик», «принеси кирпичик», «поставь кубик на кубик» и др. Для развития словаря полезны ситуации с отыскиванием картинок на сторонах куба, нахождением парных картинок, прятаньем и поиском предметов. Активизирует внимание детей приём внезапного появления или исчезновения предмета – «сюрпризный момент».

Активно используется с детьми раннего возраста приём **поручения**. Сначала поручения содержат одно действие: «Принеси... Поставь... Положи... Поддай... Отнеси... Покажи... Дай... Возьми...». Затем поручения усложняются, например «Положи кубики в коробку», «Принеси маленький мячик», «Сделай кукле красивую причёску». Так дети учатся соотносить признаки и действия предметов и различать слова, сходные по звучанию.

4. Большую роль в развитии словаря выполняют специальные игрушки-пособия. Дети не только выполняют по слову педагога разнообразные действия (снять, нанизать, открыть, закрыть, вложить и др.), но и подбирают игрушки по цвету. У детей формируются сенсорные эталоны.

Особое значение имеют игры с картинками (лото, парные картинки). Постепенно дети начинают придумывать несложный сюжет по картинкам, при сравнении картинок называют признаки сходства и различия.

Способствует развитию словаря и рассматривание книжек с картинками, дети называют знакомых персонажей сказок, дают их характеристику. Можно использовать альбомы и наборы картинок на определённые темы: о временах года, животных, детях в детском саду.

Самыми распространёнными занятиями с детьми раннего возраста являются игры-занятия с игрушками. Для них используются крупные, яркие игрушки, с которыми дети раньше в группе не играли, чтобы вызвать интерес детей: машинки, куклы с набором посуды, мебели, одежды, животные. В процессе игры воспитатель проговаривает последовательность действий, названия частей игрушек, их свойства, качества. Дети выполняют игровые действия (укладывают куклу спать, нагружают кубики в машину), у них расширяется словарный запас за счёт слов, обозначающих действия, признаки, состояния (глаголы, прилагательные, наречия).

На занятиях с игрушками педагог должен использовать приёмы, активизирующие речь детей:

- сюрпризный момент (Кто там стучит? Кто к нам в гости пришёл? Кто спрятался в корзинке?);

- усложняя рассказ об игрушках, каждый раз следует менять имена персонажей, клички животных, это привлекает внимание детей; в рассказы об одних и тех же игрушках необходимо добавлять новые детали и подробности;

- использование литературных текстов (потешек, считалок, стихов об игрушках);

- разнообразные по форме и содержанию вопросы: Какие уши у зайчика? Что делает зайчик? Почему зайчик весёлый?

С игрушками также проводятся разнообразные дидактические игры. Например, «Большие и маленькие», «Кому что нужно?», «Угадай, что изменилось?», «Кто где живёт?», «Мамы и детки» и др.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте виды занятий по развитию словаря и ознакомлению с окружающим миром дошкольников.

2. Раскройте значение предметной деятельности для развития словаря детей.

3. Раскройте особенности восприятия детьми раннего возраста окружающих предметов.

4. Опишите методы и приёмы ознакомления детей с предметами ближайшего окружения.

5. Опишите организацию и проведение игр-занятий с игрушками и предметами в рамках развития словаря детей.

6. Перечислите приёмы активизации речи дошкольников на занятиях с игрушками.

Литература

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд. – М. : Академия, 2000. – 412 с.
2. Богуславская, З.М. Развивающие игры для детей: книга для воспитателя дет. сада / З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова. – М. : Просвещение, 1991. – 207 с.
3. Бородич, А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 250 с.
4. Лямина, Г.М. Развитие речи ребёнка раннего возраста: методическое пособие / Г.М. Лямина. – 2-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 96 с.

ТЕМА 11. ОВЛАДЕНИЕ ОБОБЩАЮЩИМИ СЛОВАМИ

1. Соотношение видовых и родовых понятий в речи.
2. Особенности формирования обобщающих понятий у детей дошкольного возраста.
3. Методика формирования обобщающих понятий в процессе закрепления и обобщения знаний о предметах и объектах окружающего мира.
4. Структура и содержание занятий по формированию речевых обобщений.

1. Обобщение знаний детей о предметах и явлениях осуществляется в процессе познавательной активной деятельности и закрепляется в употреблении детьми слов, обозначающих обобщающие понятия (группы предметов). Выделяют **видовые** и **родовые** обобщения. Эти понятия являются относительными и зависят от ситуации сравнения. Для сравнения понятий используют такие основные характеристики, как объём и содержание понятия. Объём – это количество предметов или объектов, входящих в понятие, а содержание определяется набором признаков, характеризующих понятие. Родовое понятие больше по объёму, чем видовое, оно включает в себя различные видовые понятия. Например, посуда – это чашка, тарелка, кастрюля и др. Вместе с тем родовое понятие уже по содержанию, признаки его даются кратко, обобщенно по сравнению с видовым, которое содержит много конкретных признаков для данной группы предметов. Таким образом, наблюдается закономерность: чем больше объём понятия, тем уже его содержание, и наоборот. Например, чашка – посуда – предмет. Объём в данном ряду понятий увеличивается, а содержание сужается. Относительность понятий проявляется в ситуации сравнения. Например, чашка и посуда, в данном случае чашка – видовое понятие, которое входит в родовое понятие посуда. Если сравнить понятия посуда и предмет, то посуда – это видовое понятие, которое входит в родовое

понятие – предмет.

Выделяют также внутриродовые и внутривидовые понятия, делящиеся на подгруппы. Например, животные – дикие и домашние, транспорт – грузовой и пассажирский. Разделение на подгруппы зависит от признаков, лежащих в основе деления. Например, по месту и цели использования одежда подразделяется на спортивную, рабочую и бытовую (домашнюю, выходную, повседневную), по признаку сезонности одежда может быть зимняя, летняя и демисезонная, по половому признаку – женская и мужская, по возрастному критерию – детская и взрослая.

Овладение детьми правильным пониманием и употреблением слов с обобщающим значением развивает словесно-логическое мышление, стимулирует умственные операции анализа, сравнения, обобщения.

2. Способность обобщать проявляется в речи ребенка очень рано. Специалисты в области развития речи детей раннего возраста (А.Р. Лурия, Ф.И. Фрадкина, З.И. Барбашова и др.) отмечают, что изменение формы общения с окружающими людьми у детей с появлением первых слов формирует у них обобщающую функцию речи, происходит превращение слова в обобщающий сигнал. Исследования ряда учёных (Н.Г. Салмина, Л.С. Цветкова, К.Л. Якубовская) показали, что обобщающее значение слова формируется на любом содержании, предложенном ребенку. Это может быть обозначение цвета (красный нескольких оттенков, в который окрашены разные предметы: ведёрки, кубики, колечки, цилиндры), обозначение формы предмета, его величины, положения в пространстве.

Особенно активно способность обобщения начинает формироваться и проявляться у детей на втором году жизни. Это основное свойство, характеризующее речевую деятельность. Л.С. Выготский подчёркивал, что слово всегда относится не к одному предмету, а к целой группе предметов. Всякое слово уже обобщает, а значение слова – это и есть обобщение. По данным М.М. Кольцовой, ребенок в начале второго года жизни обобщает предметы по разным признакам: по функциональному назначению, по местонахождению, по внешнему сходству, по звукоподражанию. Детям раннего возраста в большей степени свойственно наглядное обобщение, т.е. группировка предметов по наиболее ярким внешним признакам, которые не всегда являются существенными для обобщения (например, по цвету). Ребёнок на просьбу «Покажи флажок» будет показывать на предметы красного цвета, т.к. флажок был красный. Процесс обобщения в раннем возрасте во многом зависит от способа познания. Сначала познание ребёнка идёт от предмета к слову. С трёх лет начинается складываться обратный процесс: от слова к предмету.

Первые признаки обобщения проявляются у детей в том, что слово ассоциируется не с одним предметом, а начинает обозначать все предметы данной категории, несмотря на различия по цвету, форме, величине, расположению. Дети узнают и называют правильно предметы в виде модели, картинки, игрушки. Умение узнавать предмет по картинке – одна из сторон

обобщения. Замечено, что при показе картинок ребёнка легче побудить к речевым ответам, чем при показе предмета или игрушки, с которыми ребёнку хочется поиграть, и он легко отвлекается.

Л.П. Федоренко, исследующая проблему формирования обобщающих понятий у дошкольников, выделяет пять степеней обобщения.

Нулевая степень обобщения присуща детям раннего возраста. Для них каждое слово обозначает только один предмет, тот, который чаще всего видит ребёнок. Например, на вопрос «Где часы?» ребёнок показывает часы, которые висят в его комнате на стене, и не замечает будильника на столе, не связывает слово «часы» с наручными часами. По мере расширения личного опыта ребёнка, ознакомления его с разнообразными предметами происходит отделение слова от конкретной ситуации.

Первая степень обобщения характерна для детей младшего дошкольного возраста. Дети могут называть одним словом группу однородных предметов, при этом выделяя отличительные признаки каждого из предметов. Например, чашка есть большая и маленькая, бывает красная или белая, есть мамина чашка с цветочками и др. Постепенно дети учатся выделять и общие признаки у одной группы предметов и объединять предметы в группы.

Вторая степень обобщения начинает формироваться у детей с 4 лет. Дети учатся обобщать предметы быта, с которыми сталкиваются каждый день и о признаках которых у них накоплено достаточно знаний. Это такие группы, как мебель, посуда, одежда, игрушки. Однако не всегда в качестве обобщающих признаков дети выделяют существенные. Так, например, дошкольники говорят, что мебель – это всё, что стоит в комнате.

Третьей степенью обобщения дети начинают овладевать к 5–6 годам. У дошкольников развивается умение сравнивать группы предметов между собой, сопоставлять понятия, выделять общие и существенные признаки. Дети могут объединять видовые понятия в родовые. Например, рыбы, птицы, звери, насекомые – это животные. Овладевают умением классификации групп предметов на подгруппы по разным признакам.

К концу старшего дошкольного возраста начинает проявляться **четвёртая степень** обобщения, которая окончательно формируется в школьном возрасте. Дети понимают и правильно употребляют в речи абстрактные понятия (вещь, предмет, слово, звук, число, множество).

Таким образом, формирование обобщающих понятий в речи детей проходит постепенно и нуждается в целенаправленном руководстве со стороны взрослого. Здесь большое значение имеют действия ребёнка с называемым предметом. В исследованиях М.М. Кольцовой доказано, что слово у дошкольников превращается в обобщающий сигнал при условии выработки большого количества двигательных условных связей.

3. Методика формирования обобщающих понятий в словаре дошкольников построена на основе ознакомления с разными группами предметов и сравнения их между собой. В младшем дошкольном возрасте

дети знакомятся с предметами ближайшего окружения через игры с игрушками. Ряд игр с дидактической куклой, рекомендованных ещё Е.И. Тихеевой, способствует усвоению детьми основных признаков посуды, мебели, одежды. Это такие игры, как «Оденем куклу на прогулку», «Накормим куклу обедом», «Кукла переезжает на новую квартиру» и др. Часто признаками для обобщения являются функции предметов, их назначение, хотя дети больше обращают внимание на внешние признаки (цвет, форма, величина). Необходимо при каждом рассматривании и сравнении предметов задавать детям обобщающие вопросы типа: «Как назвать все эти предметы одним словом? Как называется эта группа предметов?». Педагог должен сам акцентировать внимание детей на словах, обозначающих группы предметов: «Это – игрушка. Она называется мяч, она нужна для игры».

Для закрепления знаний детей о группах предметов и обогащения словаря соответствующими словами используются игры на классификацию. Например, «Помоги Маше»: предложить детям помочь кукле Маше навести порядок, сложить в одну коробку посуду, в другую – одежду. Часто такие игры проводятся с картинками, например «Найди пару».

В среднем дошкольном возрасте работа по формированию обобщающих понятий идёт в двух направлениях: увеличивается количество групп предметов для обобщения (овощи, фрукты, транспорт и др.); дифференцируются понятия, усвоенные ранее (разные подгруппы одежды, посуды, мебели).

Для развития у детей умственных операций анализа, сравнения, обобщения при рассматривании группы в ряд однородных предметов включают предмет из другой группы, близкой по каким-либо внешним признакам. Например, роза, мак, ромашка, бабочка. Дети должны научиться отличать предметы из разных групп, близкие по внешним признакам. Важно на занятиях создавать для детей проблемную ситуацию, в которой необходимо разделить или объединить предметы по группам. Например, отобрать товары для игры в магазин «Овощи – фрукты».

С целью формирования обобщающих знаний у детей о группах предметов проводятся разнообразные дидактические игры на классификацию: «Рыба, птица, зверь», «Четвёртый лишний», «Детский мир» и др. Активизировать слова, обозначающие обобщающие понятия, можно в речевых упражнениях типа: «Скажи по-другому», «Назови двумя словами», «Придумай три слова» (детям предлагают придумать три слова на разные группы предметов – три цветка, три птицы, три названия транспорта и др.).

В старшей возрастной группе дети учатся соотносить видовые и родовые понятия, продолжается работа по делению предметов на подгруппы по разным признакам. Основным методом формирования понятий является обобщающая беседа. В беседах используется наглядность в виде картинок, натуральных предметов, моделей. При рассматривании предметов дети должны научиться выделять все общие признаки и среди них –

существенные для обобщения предметов в группы.

Для отображения отношений между родовидовыми классами вещей детский психолог Л.А. Венгер предлагает использовать в качестве модели круги Эйлера. Эта форма пространственной модели разработана в логике – науке о законах правильного мышления. В ней более общее родовое понятие изображается большим кругом (может быть заменён квадратом, треугольником и др.), а частные видовые понятия – находящимися внутри него (часть может быть и за его пределами) маленькими кругами.

Такая модель передаёт одновременно различные отношения между родовым и видовым понятием:

- род всегда имеет больший объём (т.е. охватывает большее количество объектов), чем входящие в него виды;
- один род может включать много отдельных видов;
- каждый вид имеет особые признаки, отличающие его от других видов того же рода.

Для упражнения детей в различении и назывании понятий проводятся игры без опоры на наглядный материал. Это могут быть игры с мячом типа «Съедобное – несъедобное». Активно используются настольно-печатные игры, в которые дети могут играть самостоятельно, например «Лото», «Домино», «Разрезные картинки на кубиках» и др.

1. Занятия по формированию у дошкольников обобщающих понятий строятся с учётом преобладания у детей наглядно-образного мышления и развития элементов словесно-логического мышления. На занятиях необходимо организовать активную познавательную деятельность дошкольников по выявлению основных свойств и признаков предметов и явлений, сравнению их и обобщению в группы.

В занятии традиционно выделяют три части.

- 1-я часть включает проблемную ситуацию (или игровой момент) для выполнения действий обобщения или классификации; рассмотрение предметов, выделение всех признаков (отличительных и общих);

- во 2-й части занятия на основе анализа, сравнения и обобщения всех признаков необходимо выделить существенные признаки для обобщения, ввести в словарь детей новые слова, обобщить предметы или разделить их на группы;

- 3-я часть направлена на упражнение детей в обобщении, дифференцировке, классификации групп предметов и закреплении слов-понятий; здесь используются разнообразные дидактические игры и упражнения «Уточни слово», «Отвечай быстро», «Дай три названия» и др.

В старшей группе детям можно предлагать задания, связанные с моделями и схемами. Например, придумать слова к готовым моделям и схемам, поместить картинки в модели или придумать свою модель для заданных групп слов (предметов).

Таким образом, овладение детьми обобщающими понятиями (овощи, фрукты, животные, слово, звук, число, множество) предполагает

совершенствование умений группировать, классифицировать на основе выделения общих и существенных признаков, анализировать, обобщать, сравнивать, абстрагировать, которые формируются на занятиях по всем видам деятельности и особенно на занятиях по формированию словарного запаса.

Вопросы и задания

5. Опишите соотношение видовых и родовых понятий в речи.
6. Раскройте особенности формирования обобщающих понятий у детей дошкольного возраста.
7. Опишите методику формирования обобщающих понятий в процессе закрепления и обобщения знаний о предметах и объектах окружающего мира.
8. Охарактеризуйте структуру и содержание занятий по формированию речевых обобщений.

Литература

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд. – М. : Академия, 2000. – 412 с.
2. Анищенко, О.А. Развиваем в игре / О.А. Анищенко, Л.А. Вяткина, М.В. Мащенко. – Минск : Нар. асвета, 2002. – 125 с.
3. Дубинина, Д.Н. Умей объяснить и доказать / Д.Н. Дубинина, Е.Е. Пелагейчик. – Минск : Беларусь, 2002. – 127 с.
4. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста // под ред. Л. Венгер. – М. : Просвещение, 1989. – 250 с.
5. Кислова, Т.Р. По дороге к азбуке / Т.Р. Кислова. – М. : Баласс, 1999. – 144 с.
6. Сеницына, Е.И. Умные слова / Е.И. Сеницына. – М. : Лист, 1999. – 176 с.

ТЕМА 12. МЕТОДИКА ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КАЧЕСТВАМИ И СВОЙСТВАМИ ПРЕДМЕТОВ

1. Особенности восприятия детьми основных признаков предметов (свойств и качеств).
2. Методика ознакомления детей со свойствами и качествами предметов и развития словаря.
3. Структура и содержание занятий по обучению детей сравнению и обобщению предметов на основе различных свойств и качеств.

1. Среди основных признаков предметов выделяют свойства и качества. **Качествами** называют внешние признаки предметов (цвет, форма, величина, вес, температура и др.), которые можно определить на основе восприятия при помощи различных органов чувств. Например, карандаш – красный, длинный, лёгкий, гладкий. **Свойства** предмета – это скрытые, внутренние признаки, которые проявляются при взаимодействии с другими предметами или при нарушении целостности и функций предмета. Например, ломается, размокает, тонет. Часто определённые качества обуславливают свойства предметов. Например, если кораблик сделан из тонкой, мягкой бумаги, то он быстро размокнет и утонет. Свойства и качества предметов определяют их функции и назначение. **Материал**, из которого сделаны предметы, объединяет в себе ряд свойств и качеств. Например, если предмет деревянный, то он твёрдый, легче металла, принимает температуру окружающей среды, горит, не тонет и др.

Дети начинают воспринимать основные качества предметов на первом году жизни. Учёные отмечают, что малыши различают основные цвета, температуру помещения, в котором они находятся, тактильные ощущения прикосновения к коже. На втором году жизни начинается процесс усвоения детьми сенсорных эталонов, дети учатся называть качества предметов определённым словом.

В исследовании Е.С. Слепович отмечается, что в речи детей сначала появляются прилагательные, характеризующие предмет на основе восприятия (зрительного, тактильного ощупывания и т.д.), затем на основе изображения (картинки). Это прилагательные, обозначающие цвет, форму, величину, материал. В дальнейшем дети описывают предметы по представлению и часто заменяют прилагательные местоимениями (всякий, разный). Немного позже в речи ребёнка появляются глаголы, которые обозначают свойства предметов (плавает, тонет, рвётся, мокнет, катится).

Н.П. Сакулина выделяет в своих исследованиях две группы детей по особенностям восприятия и описания предметов: одни дети воспринимают те признаки, которые хорошо видны в данный момент, подбирают к ним точные определения; другие дети называют не только те признаки, которые видят в данный момент, но и привлекают свой опыт, употребляют много сравнений (ручка белая, а бывает разноцветная).

2. Познавательная деятельность детей опирается на практическую деятельность, поэтому для углубления знаний детей о предметах и явлениях необходимо на занятиях организовать активные действия с предметами. Например, детям можно дать разную по качеству бумагу, чтобы они погладили, потрогали, помяли и сделали вывод, что бумага может быть гладкой, шершавой, твёрдой, мягкой. Действия с предметами, направленные на выявление их свойств и качеств, называются **обследовательскими**, а целенаправленный процесс выявления свойств и качеств предметов – **обследованием**. На занятиях важно научить детей выполнять правильные исследовательские действия для выявления определённых качеств и свойств.

Например, чтобы узнать цвет и форму предмета, надо на него посмотреть и сравнить эти качества с сенсорными эталонами. А чтобы узнать, предмет твёрдый или мягкий, на него надо надавить. Если предмет погладить ладонью, мы узнаем, какая у него поверхность: гладкая или шероховатая. При этом словарь детей обогащается не только прилагательными, выражающими разнообразные признаки предметов, но и глаголами, обозначающими обследовательские действия. Педагог должен точно сформулировать способ выделения определённого признака (погладь, надави, проведи ладонью, сожми и др.).

Важным условием организации активной познавательной деятельности является предоставление материала для обследования каждому ребёнку. Возможность действовать с предметами обеспечивает обогащение сенсорного опыта детей и быстроту усвоения новых слов.

Приёмами, активизирующими процесс углубления знаний детей о предметах и явлениях и развития словаря детей, являются:

- вычленение свойств и качеств на основе сравнения их с противоположными;
- включение свойств и качеств предметов в деятельность, зависящую от этих признаков, например выбор бумаги для изготовления праздничных открыток;
- использование словесно-логических упражнений на базе основных признаков предметов;
- составление загадок на сравнение свойств и качеств предметов.

3. Занятия по углублению знаний детей о признаках предметов имеют определённую структуру, включающую три части:

1 часть – вычленение свойств и качеств в определённой деятельности и ситуации;

2 часть – обучение детей обследовательским способам для выделения нужных признаков, обогащение речи детей новыми словами;

3 часть – упражнения на выделение знакомых свойств и качеств в разных предметах и активизация словаря у детей.

В качестве усложнения можно проводить занятия по сравнению предметов на основе свойств и качеств. Для данных занятий подбираются предметы, имеющие общие и отличительные признаки. Важна последовательность сравнения: сначала предметы сравнивают в целом по цвету, форме, величине, назначению; затем вычленяют сходные и различные признаки и на основе этого делают обобщение об особенностях каждого из предметов. Обобщение знаний детей о свойствах и качествах предметов происходит на занятиях, где дети рассматривают определённый материал (дерево, стекло, пластмасса). Для таких занятий подбираются разнообразные предметы из одного материала, а основной метод – организация элементарной поисковой деятельности детей. Важное значение в данной работе приобретают вопросы педагога, который направляет действия детей, активизирует и поощряет высказывания (Как называется этот предмет? Как

его используют люди? Чем отличаются два предмета? Что у них общего?).

Вопросы и задания:

1. Назовите особенности восприятия детьми основных признаков предметов (свойств и качеств).
2. Опишите методику ознакомления детей со свойствами и качествами предметов и развития словаря.
3. Раскройте структуру и содержание занятий по обучению детей сравнению и обобщению предметов на основе различных свойств и качеств.

Литература

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд. – М. : Академия, 2000. – 412 с.
2. Богуславская, З.М. Развивающие игры для детей : книга для воспитателя дет. сада / З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова. – М. : Просвещение, 1991. – 207 с.
3. Бородич, А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 250 с.
4. Максаков, А.И. Учите, играя: игры и упражнения со звучащим словом : пособие для воспитателей дет. сада / А.И. Максаков, Г.А. Тумакова. – М. : Просвещение, 1983. – 168 с.
5. Сеницына, Е.И. Умные слова / Е.И. Сеницына. – М. : Лист, 1999. – 176 с.
6. Сорокина, А.И. Дидактические игры в детском саду (ст. группы) : пособие для воспитателей дет. сада / А.И. Сорокина. – М. : Просвещение, 1982. – 96 с.

ТЕМА 13. МЕТОДИКА СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЯВЛЕНИЯМИ ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ И ПРИРОДЫ

1. Роль наблюдений, экскурсий и целевых прогулок в развитии словаря дошкольников.
2. Методика проведения наблюдений.
3. Роль экспериментирования и активной познавательной деятельности в развитии словарного запаса ребёнка.

1. Развитие словаря дошкольников осуществляется в процессе накопления опыта и развития представлений детей об окружающем мире. Основные способы познания ребёнком окружающей действительности –

наблюдения и активная познавательная деятельность. Данные методы работы являются важной составляющей частью экскурсий и целевых прогулок. Во время экскурсий и целевых прогулок дети под руководством педагога осуществляют анализ, сравнение и обобщение предметов и явлений, выдвигают предположения, делают выводы, т.е. решаются познавательные задачи. При этом неотъемлемым условием познания детьми окружающего мира является организация содержательного общения между детьми и воспитателем. Непринужденный разговор и заранее подготовленная беседа педагога с детьми способствует систематизации знаний и представлений детей об окружающей действительности, а также успешному формированию речевых навыков и умений (расширение и углубление словаря, развитие объяснительно-доказательной речи).

В процессе объяснения каких-либо фактов, пояснения своей точки зрения дети раскрывают причинно-следственные связи и отношения и используют при этом придаточные предложения с союзом *потому что*, словосочетания с глаголами, имена существительные в родительном падеже с предлогами *от, с, из-за*, вводные слова (*однако*), частицы (*ведь*), местоимения (*тот, который*).

Таким образом, организация наблюдений и активной поисковой деятельности во время экскурсий и целевых прогулок позволяет решить ряд задач по развитию речи детей:

- расширение и уточнение словаря за счёт слов, обозначающих свойства, качества предметов, обобщающих понятий;
- обучение построению сложных предложений с разными видами связи (сложносочинённых, бессоюзных, сложноподчинённых с придаточными времени, причины, цели);
- формирование навыков речи-рассуждения (вычленять существенные признаки предметов для обобщения, тезисы для обсуждения и доказательства);
- развитие умения использовать различные языковые средства для связи смысловых частей рассуждения и других типов высказывания.

2. Для формирования у детей точных представлений об окружающем мире используются циклы наблюдений за одним и тем же объектом в процессе изменения его признаков. Например, цикл наблюдений за лужей для детей младшего или среднего дошкольного возраста. В первом наблюдении воспитатель привлекает внимание детей к луже, её основному свойству – отражению – учит выполнять простейшие исследовательские действия: посмотреть в лужу, обозначить границы лужи палочкой или мелом. Важно задать детям разные по содержанию вопросы, в том числе и поискового характера. Например: «Почему на земле и асфальте много луж? Если посмотреть в лужу, какое отражение можно там увидеть?» Для создания положительного эмоционального фона и формирования интереса к объекту наблюдения можно использовать литературные произведения: стихи, загадки, пословицы, поговорки. Например:

В лужах картинки!
На первой – дом!
Как настоящий,
Только вверх дном.
Вторая картинка –
Небо на ней,
Как настоящее,
Даже синей!

При втором наблюдении за лужей (в этот же день после обеда) закрепляют знания детей и сравнивают признаки объекта (границы лужи) с предыдущим наблюдением. Детям задают вопросы на сравнение: Как изменились размеры лужи? Почему границы лужи на песке (земле) изменились больше, чем лужи на асфальте? Можно опять обозначить границы лужи, предварительно спросив у детей: как можно пометить границы лужи?

При третьем наблюдении (вечером или на следующий день) систематизируют знания детей, подводят их к выводам и умозаключениям при помощи вопросов: Почему исчезли лужи? Где они были? Как вы это узнали? Где лужи высыхают быстрее: на земле или на асфальте? Почему образуются лужи? Для закрепления интереса детей к объекту наблюдения проводят дидактические или подвижные игры. Например, игра «Лужа»: дети берутся за руки и образуют круг, далее вместе с педагогом повторяют слова и выполняют под них определенные движения.

Ай, гугу, гугу, гугу,
Не кружится на лугу.

(Дети идут по кругу вправо или влево, на последние слова слегка приседают).

На лугу-то лужица,
Голова закружится.
Ой, вода! Ой, вода!
Вот беда, так беда!

(Дети берутся руками за голову и качают головой, на последние слова поворачиваются спиной к центру круга).

Прыг, скок, прыг, скок!

(Дети делают несколько прыжков от центра и останавливаются)

Прыгал, прыгал и скакал,
Прямо в лужицу попал!

(На последние слова дети приседают – «попадают в лужу»).

Затем мальчики быстро поднимаются, подходят к девочкам и подают им руку – помогают «выйти из лужи». Включение игры в наблюдение заметно активизирует речевые высказывания детей.

Таким образом, в процессе наблюдений расширяются представления детей об окружающем мире и обогащается словарь за счёт слов, обозначающих признаки предметов, обобщающие понятия.

3. Экспериментирование, опытная деятельность занимает одно из ведущих мест в развитии личности ребёнка. Интеграция опыта экспериментальной и предметной деятельности, опыта взаимодействия со взрослыми и сверстниками, опыта освоения новых видов деятельности с опорой на игровую мотивацию способствует эффективному становлению субъектного опыта дошкольника.

В процессе экспериментов ребенок действует самостоятельно и активно, он сам регулирует этот процесс в зависимости от получения новых сведений о предмете, его свойствах, качестве, материале, взаимосвязи явлений. В результате такого саморазвития ребёнок получает возможность удовлетворить присущий ему интерес (Почему? Зачем? Как? Откуда? А что будет, если ...?), упорядочить свои представления об окружающем мире, что в свою очередь способствует развитию речи. В экспериментах дети подбирают необходимые слова, слушают стихи, рассказы, считалки, разгадывают загадки, произносят скороговорки, используют сравнительные конструкции, образные выражения, слова-обобщения. Экспериментирование сопровождается сопряжённой речью, когда дошкольник проговаривает свои действия. Толчком для экспериментов могут стать сказочные герои из уголка экспериментирования, слово воспитателя, его просьба или удивление. Педагогу важно избегать назойливости, подсказывать ход действий, однако при этом следует давать возможность детям действовать самостоятельно, так как, наблюдая, дети быстро устают и теряют интерес. Самостоятельные «открытия» дают детям большее удовольствие, чем сделанное по подсказке взрослого. Полезно научить детей собирать у взрослых, родителей, воспитателя необходимую информацию по проблеме, которая интересует.

У ребенка существует естественная потребность в самостоятельном и активном познании. В первые три года эксперимент является практически единственным способом познания мира. Н.Н. Паддьяков (1997), исследуя детскую инициативность, сформулировал гипотезу о том, что ведущий вид деятельности ребенка – не игра, а экспериментирование. Свою концепцию он обосновал следующими доказательствами:

1. Игровую деятельность необходимо стимулировать со стороны взрослых, в то время как в экспериментировании ребёнок самостоятельно воздействует на окружающие предметы и явления. Экспериментальная деятельность не задаётся ребёнку извне.

2. Экспериментальная деятельность позволяет ребёнку саморазвиваться, узнавать новые знания о предметах и явлениях, овладевать новыми способами достижения цели, ставить перед собой все более сложные задачи.

3. Некоторые дети не любят играть, однако у них не наблюдаются отклонения психического развития, и наоборот – у детей, лишенных возможности знакомиться с окружающим миром через экспериментирование, психическое развитие тормозится.

4. Экспериментирование охватывает все сферы жизни ребёнка, в том числе игровую, которая возникает значительно позже.

Как отмечает Н.Н. Паддьяков, экспериментальная деятельность детей сопровождается значительным эмоциональным подъемом и активизацией всех каналов восприятия: зрение, слух, осязание и обоняние. Освоение новой информации осуществляется в четыре этапа: восприятие и сенсомоторная апробация, формирование опосредованного комплексного образа предмета или явления, анализ созданного образа и его сопоставление с ранее полученным опытом, оформление информации в понятие или связное высказывание.

Дошкольники по своей природе очень любознательны, им присуща неисчерпаемая потребность в новых ощущениях и впечатлениях. Вместе с тем дети старшего дошкольного возраста могут усвоить не только отдельные факты, но и знания, которые отражают взаимосвязи, существующие между предметами и явлениями. Психологи, исследовавшие особенности умственной деятельности детей (С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия), отмечают, что дети могут замечать элементарные причинные зависимости и делать выводы. Однако дети не всегда способны правильно объяснить причины различных явлений, уловить обобщающий смысл сказанного и выразить в речи свои знания и представления об окружающем мире. Дети не владеют в достаточной степени умениями употреблять специальные языковые средства, которые необходимы для построения речи-рассуждения. Познавательное общение педагога с детьми в процессе элементарной поисковой деятельности стимулирует речевую активность детей. В ходе содержательного общения создаются ситуации, которые требуют разрешения определённых проблем, что в свою очередь побуждает детей к использованию языковых средств, характерных для связных высказываний типа рассуждений.

Исследования ряда ученых (М.М. Паддьяков, Л.А. Парамонова, В.Л. Князева и др.) свидетельствуют о том, что полноценное развитие поисковой деятельности возможно только если перед детьми возникает какая-то проблема, если для её решения используются не только старые, но и новые способы. Эти препятствия должны быть посильными, не раздражать, а развивать желание поиска путей их преодоления. Излишне легкий материал также не способствует развитию интереса, так как не создаёт ощущения радости от интеллектуальной победы. Г.К. Селявко для создания проблемных ситуаций предлагает следующие методические приёмы: подведение ребёнка к проблеме и предложение найти пути её решения, высказывание педагогом своих мыслей по поводу решения проблемы, предложение сопоставлять, сравнивать, обобщать, вопросы на обсуждение, обобщение, постановка проблемной задачи (с ошибками, с неполным ответом, с противоречиями).

В работе с детьми важно придерживаться алгоритма эксперимента:

1. Увидеть и сформулировать проблему.
2. Поставить цель.
3. Продумать методику эксперимента.

4. Выслушать инструкции и критические замечания.
5. Осуществить эксперимент.
6. Проанализировать полученные данные (сопоставить признаки и связи).
7. Сделать вывод.

Дети проводят исследования различных материалов (воды, песка, глины, тканей, дерева, резины, пластмассы), продуктов (соли, сахара, муки, цветов), природных явлений (магнетизм, статическое электричество, движение солнца, тень, рост растений) . Например, заморозив стакан воды, можно исследовать способность воды увеличиваться в размерах при замерзании. В эксперименты можно вносить элементы соревнования, делить детей на команды. Например, одни дети считают, что посыпанный солью лёд растает быстрее, а другие придерживаются обратной мысли, или одни считают, что расколотый лёд растает быстрее, чем целый кусок.

Элементарные опыты способствуют развитию у детей познавательного интереса. Непосредственное участие в них позволяет дошкольникам уточнить свои представления о признаках объектов и явлений, сформировать определенные понятия. Опираясь в ходе опытной деятельности на схематизированные формы образного мышления, дети вычленяют существенные признаки предметов и явлений, устанавливают причинно-следственные отношения между ними, высказывают суждения, делают умозаключения. Дошкольники овладевают некоторыми рациональными способами обследования внешних свойств предметов, учатся пользоваться системой общественно выработанных сенсорных эталонов, что даёт детям возможность дифференцированно воспринимать и анализировать окружающие предметы и явления, стимулирует использование слов, обозначающих обследовательские действия, признаки предметов и явлений.

Экспериментальная деятельность позволяет реализовать дошкольнику свою субъектность: он может ставить цели, искать пути и способы её достижения. Наблюдая, сравнивая, спрашивая, высказывая свои соображения, дети усваивают причинно-следственные связи между предметами и явлениями, овладевают приёмами классификации, обобщения, учатся думать, прогнозировать, делать выводы, а в целом происходит переосмысление картины мира в сознании дошкольника. При этом дети должны научиться выражать свое мнение, гипотезу и не бояться ошибиться.

Экспериментирование можно осуществляться как в рамках занятий, так и вне их: в играх, во время приёма пищи, на прогулках. Для детей младшего возраста проблему выдвигает педагог, а дети ищут варианты её решения. Старших дошкольников необходимо учить самостоятельно искать тему, проблему, способы её решения. Экспериментирование желательно интегрировать с другими видами деятельности: музицированием и пением, наблюдениями на экскурсиях, чтением энциклопедической литературы. Экспериментирование тесно связано с формированием элементарных математических представлений, так как требует от дошкольников посчитать,

размеры, сравнить, определить форму. Художественно-изобразительные способности помогают детям зарисовывать результаты экспериментов. Экспериментирование можно сочетать с тематическими беседами. Например, воспитатель показывает детям, что зажжённая свеча постепенно затухнет, если её накрыть стеклянным стаканом. Далее проводится беседа по противопожарной безопасности, в которой дети узнают, что огонь в квартире можно потушить, накрыв его каким-нибудь предметом (одеялом, покрывалом, платком и т.п.).

Интерес к исследованиям поддерживается у детей с помощью уголка экспериментирования. Его оборудование должно соответствовать требованиям безопасности, мобильности, достаточности, доступности, учитывать индивидуальные особенности и интересы, обновляемость материала в зависимости от текущего тематического направления (живая природа, неживая природа, человек). Здесь могут быть размещены лупы, весы, компас, магниты, посуда, различные виды бумаг, цветы, ткань, листья, камешки, нитки, пуговицы и др. В уголке экспериментирования можно разместить дневник экспериментов, в котором будут сохраняться высказывания детей, их рисунки и фото.

С помощью карандашей, фломастеров, мелков, восковых свечей, акварели, гуаши, различных печатей, ватных палоч, ткани и бумаги дети могут проверить свойства художественно-изобразительных материалов, исследовать цвет, различные техники рисования (кляксография, сэндплэй, наляпывание, монотипия, раскраска косточки, ниткография и др.). Так, получив отпечаток раскрашенного сухого листика дерева на бумаге, дети откроют для себя необычный рельеф листьев. С помощью природного материала (крупы, семена, плоды, ягоды), изложенного в свободном порядке на пластилиновой основе можно получить декор подноса, рюмок, создать необычные рисунки.

При организации элементарной поисковой деятельности педагог учит детей сравнивать, анализировать, обобщать. Необходимо активно поддерживать стремление детей проникнуть в сущность предметов и явлений, узнать их скрытые свойства, установить причинно-следственные связи. Это способствует развитию мыслительных процессов детей и развитию речи – обогащению словаря, формированию грамматической стороны речи, совершенствованию навыков связной речи.

Например, во время экспериментальной деятельности «Распространение семян растений на подошве обуви» педагог рассматривает с детьми растения и их семена на картинках или гербариях (одуванчик, подорожник, клён, акация и др.), детям задаются вопросы: Как распространяются семена? Можно ли перенести семена на подошве обуви? Какие семена можно перенести на подошве обуви? Давайте проверим ваши предположения при помощи опыта». В данном случае у детей совершенствуются диалогические умения (слушать, спрашивать, отвечать).

Детей делят на две группы и предлагают одной группе на прогулке

побегать, походить на лужайке по траве, а другой – на дорожках, по асфальту. Затем воспитатель даёт каждой группе детей разные по цвету лотки для грунта и просит счистить скребком содержимое своих подошв в лотки. Затем воспитатель предлагает полить грунт в лотках и оставить их в групповой комнате для дальнейшего наблюдения. Через несколько дней воспитатель обращает внимание детей на лотки и просит объяснить, почему в одном лотке много зеленых всходов, а в другом их почти нет.

Выслушав объяснения детей, педагог обобщает их и подводит детей к выводу о том, как семена растений могут переноситься на подошвах обуви и распространяться на больших территориях.

Таким образом, организация наблюдений, экскурсий, целевых прогулок, элементарной поисковой деятельности позволяет систематизировать знания детей, сформировать представления об объектах и явлениях, их взаимосвязях, речь детей обогащается словами, позволяющими дать характеристику предметам (прилагательными, наречиями, глаголами). Экспериментальная деятельность способствует расширению опыта самостоятельной работы, саморазвитию, даёт возможность эффективного совершенствования знания, наблюдательность, инициативность, творческие способности, трудовые навыки, стимулирует познавательный интерес, положительно влияет на эмоциональную сферу ребёнка, обогащает лексический запас за счёт терминов и слов, которые обозначают качества и свойства явлений и предметов, формирует диалогические умения, умение слушать, спорить, отстаивать своё мнение, связно подводить итоги эксперимента, грамматически правильно оформлять вопросы и ответы

Вопросы и задания

1. Опишите роль наблюдений, экскурсий и целевых прогулок в развитии словаря дошкольников.
2. Раскройте методику проведения наблюдений дошкольников.
3. Охарактеризуйте роль экспериментирования и активной познавательной деятельности в общем развитии ребёнка.
4. Назовите тезисы, которыми Н.Н. Паддьяков обосновал свою гипотезу о том, что ведущий вид деятельности ребенка – не игра, а экспериментирование.
5. Опишите алгоритм проведения экспериментов в работе с дошкольниками.
6. Назовите требования к организации уголка экспериментирования.
7. Приведите примеры экспериментов, способствующих речевому развитию детей.
5. Порассуждайте о том, может ли экспериментирование заменить игровую деятельность дошкольников.

Литература

1. Дыбина, О.В. Неизведанное рядом: Занимательные опыты и эксперименты для дошкольников / О.В. Дыбина, Н.П. Рахманова, В.В. Щетинина. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 192 с.

2. Иванова, А.И. Естественно научные наблюдения и эксперименты в детском саду. Человек / А.И. Иванова. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 224 с.

3. Тугушева, Г.П. Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста: метод, пособие / Г.П. Тугушева, А.Е. Чистякова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 128 с.

Тема 14. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В РАЗВИТИИ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1. Характеристика словесных игр для детей.
2. Особенности использования словарных игр в разных возрастных группах дошкольников.
3. Содержание и методика проведения игр и упражнений для развития словаря детей.

1. Дидактические игры – широко распространённый метод словарной работы дошкольников, активно популяризируемый с начала 1950-х гг. (О. Удальцова, Е. Сорокина). Словарные игры могут быть предметными (реальные предметы, игрушки, природный материал, макеты), изобразительными (картинки, карточки, репродукции) и словесными. Особенность словесных (вербальных) игр заключается в том, что в качестве дидактического материала используется словесный материал – стихотворения, пословицы, загадки, слова, предложения и др.

Словесные игры помогают ребёнку образовывать простейшие обобщения, выделять новые, скрытые свойства предметов и явлений, способствуют развитию словесно-логического мышления. Чтобы дети стали использовать слово как самостоятельное средство мышления, они должны усвоить выработанные человечеством понятия, т.е. знания об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности, закреплённые в словах.

Формирование понятий происходит в процессе замены детьми реальных действий развёрнутыми рассуждениями, которые воспроизводят в словесной форме все основные моменты этого действия. В конечном счёте рассуждение проводится не вслух, а про себя и превращается в действие отвлечённого логического мышления. Таким образом, словесный материал, используемый в словесных играх, способствует развитию логического мышления, связной речи, уточнению и закреплению словаря. Большинство специалистов в вопросах детских игр (Л. Киндова, Я. Бердихова, Д. Менджирицкая, Т. Васильева) считают, что словарные игры следует использовать исключительно для активизации имеющегося запаса слов, так

как при сообщении новых слов дошкольники отвлекаются от самой игры пояснениями, показом, ведущим к разрушению игры. Словарные игры целесообразно использовать при формировании у детей обобщённых (родовых и видовых) понятий слов. Авторы пособий «Словесные игры в детском саду» (1974) и «Дидактические игры в детском саду» (1985) О. Бондаренко, «Развитие речи и творчества дошкольников: игры, упражнения, конспекты занятий» (2001) О. Ушакова дают определённые рекомендации по подбору материала для игр, которые сводятся к учёту общих задач словарной работы. Например, для активизации бытового словаря рекомендуется подбирать игрушки и картинки, изображающие предметы быта, для активизации природоведческого словаря – природный материал или его заместители (листья, овощи, фрукты, животные, птицы) и т.д. А.М. Бородич, Н.С. Старжинская, О.С. Ушакова рекомендуют игры «Угадай, что изменилось?», «Чудесный мешочек», «Кто работает ночью», «Путешествия», «Расскажи, кто сделал эти предметы», «Соберём слова в коробочку», «Кто внимательнее», «Вспомним разные слова», «Фанты», «Чёрное и белое», «Краски», «Закончи слово», «Подскажи словечко», «Скажи наоборот», «Испорченный телефон».

В младшем дошкольном возрасте в дидактических играх широко используют игрушки и картинки, изображающие предметы быта («Найди посуду», «Найди игрушку», «Угадай игрушку на ощупь», «Узнай, что изменилось» и др.). В процессе таких игр ставятся задачи первоначально уточнить словарь, в последующих повторениях его активизировать. Набор картинок, как правило, ограничен, игрушек обычно используют 2–3, реже несколько. Особенно распространены игры с куклой, в которых слово употребляется многократно в различных формах и сочетаниях. Сюжет игры (встреча новой куклы, купание куклы, угощение куклы чаем, день рождения куклы, готовка салата для куклы, укладывание куклы спать, одевание куклы на прогулку, устройство комнаты для куклы) обычно связан с задачами закрепления в речи детей названий частей тела, одежды, мебели, посуды, предметов гигиены, глаголов, обозначающих повседневные бытовые действия (умыться, мылиться, вытираться, расчёсываться, одеваться и др.).

В среднем дошкольном возрасте с помощью игр важно развивать способность к обобщению, умение группировать предметы по материалу, назначению, определённому признаку (игры «Что возьмём в поход?», «Выберем одежду для куклы», «Поможем мишке собрать посуду», «Кому что надо», «Магазин», «Что общее у предметов?», «Съедобное – несъедобное» и др.). Словарные игры эффективно использовать в разных видах деятельности. На занятиях по ознакомлению с окружающим миром детей, например, просят описать состояние погоды, подобрав определённое слово. Кроме этого, в любой части занятия педагог может использовать художественное произведение, небольшие стихотворения, загадки, так называемое «художественное слово», обращая внимание детей на его точность, красоту, многозначность. На занятиях по математике и физической

культуре целесообразно использовать игры на запоминание определённого слова или считалки. Так, в играх по развитию математических представлений, ознакомлению с окружающим, изобразительной деятельности ребёнка часто просят назвать какие-нибудь предметы, явления (геометрические фигуры, погоду, цвет, пору года), описать предмет или его месторасположение (игры «На что похожи облака?», «Чей домик?», «Найди и назови», «К деревцу побеги, деревце назови», «Найди растение, которое назову», «Один или много»). При этом важно сочетать, изменять и интегрировать разные виды деятельности, так как не в каждой из них возможно эффективное развитие лексического запаса с одинаковой степенью интенсивности. Например, в физкультурной деятельности продуктивно знакомить детей с названиями спортивного инвентаря (скакалка, кегли, батут, диск, мат, кольцо), закреплять семантику глаголов (ползти, карабкаться, передвигаться, наклоняться, перемешать, огибать, закрывать, поднимать, промахиваться), знакомить с антонимами и синонимами. Менее эффективными для лексической работы в процессе физкультурной деятельности являются игры с загадками, фразеологизмами, многозначными словами, обобщающим значением слов. Интересный приём предложила методист Г.А. Тумакова – «Зарисовка слова», который может быть использован на прогулках, занятиях по изобразительной деятельности, во время игр: «Назвать как можно больше слов, описывающих рисунок», «Дать рисунку название, состоящее из одного слова», «Придумать название рисунку товарища», «Описать, что понравилось в рисунках других детей» и т.п.

О.С. Ушакова отмечает, что основное внимание в словарной работе с детьми *старшей группы* уделяется уже не только накоплению и обогащению словаря на основе знаний и представлений из окружающей ребёнка жизни, активизации различных частей речи, но и обогащению его речи смысловым содержанием, т.е. качественному развитию словаря.

Главным достоинством использования игр в работе с детьми является учёт особенностей развития психических процессов детей дошкольного возраста: произвольное внимание ещё до конца не сформировано, детям сложно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности, в то время как в процессе игры они могут достаточно долго оставаться внимательными. А.М. Бородич предостерегала педагогов от однообразия в содержании и формах игр, которые необходимо постоянно «модернизировать», совершенствовать, что продиктовано как педагогическими, так и познавательными задачами. Например, в игру «Магазин» можно внести такие понятия, как «кредит», «банкомат», «пластиковые карточки».

Также можно предложить детям поиграть в «Цветочный магазин». Если много детей, то они делятся на две команды – продавцы и покупатели. Покупатели заказывают букет, высказывая предпочтения, а продавцы готовят букеты из искусственных цветов, обосновывая использование того или иного цветка. Если покупателю нравится букет, то он расплачивается и забирает

его, если не нравится, то объясняет своё недовольство. Игра развивает не только навыки общения, но и воображение, фантазию, когда дети сами «оживляют», делают игру более интересной. В этом плане занимательной для детей может стать игра «Заказ пиццы по телефону».

6. Разнообразные словесные игры активно используются на занятиях по ознакомлению с природой и окружающим миром и являются обязательным компонентом занятий по развитию речи, особенно в старшей возрастной группе.

Ряд игр, разных по содержанию, объединён под названием «Назови и объясни», где детям необходимо объяснить название предметов и объектов. Эта этимологическая направленность игр позволяет привлечь внимание ребёнка к форме слова и содержанию понятия. Например, объяснить происхождение названия грибов (ягод): сыроежка, лисичка, рыжик, черника, голубика и др. Можно использовать загадки, стихи. Например:

Взяли мы с утра корзинки
И пошли в лесок.
И нашли мы под осинкой
Маленький грибок.

Широко применяются **словесно-логические задачи**. В них в краткой форме описывается какое-либо явление, процесс и в конце задаётся вопрос, на который дети должны ответить на основе анализа и обобщения данной ситуации. Например: «Дети в саду собирали ягоды. У мальчиков были большие и красные вёдра без доньев, а у девочек – маленькие и зелёные. Кто больше наберёт грибов?» (девочки). Логические задачи часто направлены на формирование элементарных математических представлений, на основе которых происходит и обогащение словаря детей. Например, «Груша тяжелее, чем яблоко. А яблоко тяжелее персика. Что тяжелее: груша или персик?».

В словесных играх используются небылицы, которые стимулируют у детей критическое, осознанное отношение к окружающему миру, учат замечать неточности в речи, анализировать текст. Например:

Квадратный, спелый помидор
Раз забрался на забор.
И увидел, как на грядке
Овощи играли в прятки.
Длинный красный огурец
Под листочек свой залез,
А зелёная морковка
В борозду скатилась ловко.

Активно используются в методике развития речи **словесные упражнения**. Они содержат словесный материал на одну узко определённую речевую задачу и позволяют упражнять детей в употреблении наиболее сложных слов и речевых конструкций. Для развития словаря используют упражнения на подбор слов. Например: «Кто что умеет делать» (собака –

лает, рычит, дом сторожит, виляет хвостом; кошка – мяукает, мурлычет, лакает молоко, ловит мышей и т.д.); «Скажи, какой» (подбор определений и эпитетов к словам, типа дождь – осенний, теплый, морозящий, проливной и др.); «Подбор предметов к действию» (кто или что плавает – человек, лодка, облака, рыба, луна и т.д.).

Много словесных игр направлено на обучение детей классификации слов по разным признакам, обобщения слов в группы и деление на подгруппы. Цикл игр можно обозначить как «Страна волшебных слов». В этой стране есть, например, город Цветных слов (улица Красных слов – помидор, мак, флаг, краснеет, красноватый, покраснел и др.), город Смешных слов (клоун, цирк, улыбка, смешинка, хохотать и др.) и другие города, названия которых дают главный признак для подбора слов.

Очень эффективными для активизации мыслительной деятельности и развития словаря детей являются игры, разработанные в методике ТРИЗ. Одна из наиболее известных игр «Хорошо – плохо». Эта игра основана на выявлении противоречий в предметах и явлениях. Она имеет несколько вариантов, различающихся по сложности и зависящих от объектов, предлагаемых к рассмотрению, от последовательности объектов и от их особенностей.

Вариант 1. Для игры выбирается нейтральный объект, не связанный для детей с какими-то стойкими эмоциональными ситуациями. Детям предлагают проанализировать данный предмет и назвать его положительные и отрицательные качества. Причём каждый ребёнок называет пару противоположных признаков: что в предмете плохо, а что хорошо или что – нравится, а что – нет, что – удобно, а что неудобно и т.д. Например, карандаш: хорошо, что длинный, плохо, что он остро заточен, можно уколотся; удобно держать в руке, но неудобно носить в кармане – ломается и т.д.

Вариант 2. Для игры берут объект, имеющий для детей конкретную социальную значимость или вызывающий стойкие положительные или отрицательные эмоции (кукла – хорошо, уколы – плохо). Необходимо научить детей выявлять противоречивые, неожиданные черты в хорошо знакомых объектах и явлениях (драка, дружба, снег, солнце и др.). Например, мороженое – хорошо, вкусно, но плохо, если съешь много, можно заболеть.

Вариант 3 «Цепочка противоречий». Это динамический вариант игры, при котором для каждого выявленного свойства называется противоположное свойство, при этом объект игры постоянно меняется. Можно предложить детям по очереди называть хорошие и плохие признаки, или каждый ребёнок даёт пару ответов (плохо и хорошо), очень интересно разделить детей на команды и дать каждой задание: назвать как можно больше положительных или отрицательных свойств. Например, есть шоколад – хорошо, вкусно, но может заболеть живот; живот болит – плохо, на улицу не пускают; когда на улицу не пускают – хорошо, можно друзей домой пригласить; много друзей дома – плохо, потому что шумно и беспорядок; беспорядок – хорошо, можно все вещи расставить на свои места и т.д.

Вариант 4. Этот вариант игры иллюстрирует диалектический закон перехода количественных изменений в качественные. Для рассмотрения детям дошкольного возраста предлагают качества объектов в их количественном изменении (увеличении или уменьшении). Например, лист бумаги тонкий – хорошо, его можно легко согнуть, сделать кораблик, плохо – легко рвётся, мнётся; лист потолще – хорошо, можно использовать для изготовления открытки, плохо – тяжело резать, сгибать; лист бумаги (картон) очень толстый – хорошо, можно сделать крышу в домике для кукол, плохо – неудобно нести, если он большой и т.д.

В игре «Хорошо – плохо» словарь детей обогащается антонимами, синонимами, обобщающими словами, дети учатся строить распространённые предложения при помощи однородных членов (дополнений, определений), сложноподчинённых предложений с придаточными цели, времени, причины, у детей развиваются навыки речи-рассуждения. Дети учатся использовать союзы и союзные слова (а, но, или, когда, который, потому что и др.). Например: «Зима – это хорошо, потому что можно покататься на санках, но плохо, когда очень холодно».

Словесная игра «Наоборот» предназначена для обогащения словаря дошкольников антонимами. Её можно проводить многократно, меняя при этом заданные слова для подбора антонимов (существительные, прилагательные, глаголы, наречия) и способы организации игры (давать ребёнку фишку за правильный ответ, бросать мяч для выбора ребёнка, который должен дать ответ, делить детей на команды и др.). Можно использовать стихи, например:

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

Интересно детям придумывать конец пословиц, основанных на противоположности. Например, ученье – свет, а неученье – ... (тьма); знай больше, а говори ... (меньше); лучшая вещь – новая, а лучший друг – ... (старый) и др. По аналогии с пословицами дети могут придумывать сами фразы и предложения с антонимами. Например, карандаш пишет, а ластик стирает; волк злой, а бабушка добрая; папа смелый, а заяц трусливый и др.

Способствует развитию аналитических умственных действий и активизирует речь дошкольников вариант игры «Наоборот», где детям предлагают подобрать к паре антонимов слова, которые сочетают в себе оба противоположных признака. Например, что бывает горячим и холодным (утюг, вода, воздух, духовка).

Вопросы и задания

1. Порассуждайте, как зависит выбор словесных игр от тематической группы словаря (бытовой, природоведческий и т.д.), которую необходимо освоить детям?
2. Опишите целесообразность использования словесных игр в речевом развитии детей.
3. Раскройте особенности использования словарных игр в разных возрастных группах дошкольников.
4. Объясните, почему не рекомендуется использовать словарные игры на этапе первоначального ознакомления детей со словом?
5. Приведите примеры модернизации словарных игр.
6. Опишите содержание и методику проведения игр и упражнений для развития словаря детей.
7. Приведите примеры словесно-логических задач, которые можно использовать в речевом развитии детей.

Литература

1. Бондаренко, А.Н. Словесные игры в детском саду / А.Н. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1985. – 168 с.
2. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / под ред. Л. Венгер. – М. : Просвещение, 1989. – 225 с.
3. Максаков, А.И. Учите, играя : игры и упражнения со звучащим словом: пособие для воспитателей дет. сада / А.И. Максаков, Г.А. Тумакова.– М. : Просвещение, 1983. – 144 с.
4. Швайко, Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи / Г.С. Швайко. – М. : Просвещение, 1988. – 187 с.

ТЕМА 15. УСВОЕНИЕ ДЕТЬМИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ

1. Значение грамматической работы в речевом развитии ребёнка.
2. Грамматические «трудности» и ошибки детей дошкольного возраста.
3. «Спонтанность» и «закономерность» процесса формирования грамматического строя речи детей.
4. Задачи и методы грамматической работы.
5. Дидактические игры в процессе формирования грамматического строя речи дошкольников.
6. Исправление грамматических ошибок.

1. Овладение грамматическими нормами создаёт непосредственные предпосылки для полноценного и своевременного развития у дошкольника монологической речи, является необходимым условием практического

овладения фонетическим, морфологическим и лексическим уровнями языковой системы. Достаточная сформированность грамматических навыков положительно влияет на активность речевого общения ребёнка, появление планирующей функции речи, самоорганизацию поведения (освоение понятий «можно», «нельзя», «правильно», «неправильно»). Успешное овладение грамматическим строем речи свидетельствует о нормальном развитии мышления ребёнка, так как именно грамматические формы родного языка являются «материальной основой мышления». И наоборот – «здоровый» интеллект способствует успешному усвоению ребёнком речи, т.к. речевая деятельность предполагает осуществление определенных интеллектуальных операций. В конце XX в. американскими учёными (Д.В. Бишоп, С.Е. Фишер и др.) выявлены и описаны 2 специфические генетические заболевания: синдром Уильямса, когда умственно отсталые дети имеют богатую речь, используют сложные предложения, хорошо изучают иностранные языки и синдром SLI (Specific Language Impairment), когда интеллектуально развитые дети обладают ограниченными речевыми способностями, особенно в области освоения морфологии. Иногда у таких детей, несмотря на достаточные возможности умственного развития, возникает вторичное отставание психики, что иногда даёт повод неправильно считать их неполноценными в интеллектуальном отношении.

Грамматический строй речи усваивается ребёнком постепенно, самостоятельно, путем подражания речи взрослых, в процессе общения и разнообразной речевой практики. Грамматика включает в себя три основных тесно взаимосвязанных и взаимодействующих компонента: морфологию, словообразование и синтаксис. Постепенность и определенная последовательность овладения грамматическим строем объясняется не только возрастными закономерностями развития нервной деятельности ребенка, но и сложностью грамматической системы русского языка, особенно морфологической.

Формирование грамматического строя речи основывается на усвоении грамматических значений (значений словообразовательных морфем и грамматических значений в синтаксисе) и овладении способами словообразования. Если ребёнку понятен смысл грамматических форм, он понимает и весь смысл услышанного. Дети должны многократно слышать все грамматические формы родного языка, чтобы усвоить их смысл, усвоить грамматические навыки.

Грамматический строй – трудная для детей область речи, т.к. в русском языке много непродуктивных форм, исключений, сложная система окончаний существительных, не фиксировано место ударения в словах, трудно определить род существительных по окончаниям, существует сложность в понимании и использовании пространственных предлогов и наречий.

2. Основные трудности у дошкольников вызывают следующие грамматическими формы:

- 1) формы родовых окончаний («мама пришёл», «в новой машина»);
- 2) формы числа («красивый шарфики», «машины едет»);
- 3) формы падежей («много игрушки», «птички на дерево»).

Остальные ошибки связаны с искажением словесной структуры слова («капу» вместо капуста, «балкаса» вместо колбаса), с употреблением части основы вместо целого слова («красн шар», «стеклянн банка»), с употреблением неопределенной формы глагола вместо спрягаемой формы («мама читать», «Вова спать»), со смешиванием предлогов и приставок.

Типичные морфологические ошибки дошкольников:

1. Ошибки, связанные с унификацией спряжения непродуктивных глаголов (есть, ехать, расти, давать, бежать, искать и др.) по типу продуктивных: например, дети ошибочно говорят «я с мамой ехают домой».

2. Ошибки в изменении разносклоняемых существительных (время, имя, пламя и др.): например, дети говорят «у меня нету время».

3. Ошибки в несклоняемых существительных (пальто, пианино, шоссе, филе, кино, домино, кофе, какао, метро): например, дети ошибочно произносят «мы одели пальта».

4. Ошибки в смешении продуктивной и непродуктивной форм множественного числа существительных: например, дети ошибочно говорят «человеки закрыли в поезде окна».

5. Ошибки, связанные с унификацией окончаний родительного падежа множественного числа существительных к окончанию -ов (-ев): например, дети ошибочно говорят «мы посадили кукол за стол».

6. Ошибки, связанные с унификацией стилистических различий в окончаниях предложного падежа ед. числа неодушевленных существительных, имеющих разговорную форму на -у в отличие от книжной формы на -е: например, дети ошибочно говорят «у меня в роте вкусная конфета».

7. Ошибки, связанные с не различением окончаний винительного падежа одушевленных и неодушевленных существительных: например дети говорят «мы видели жук».

8. Ошибки, связанные с отсутствием чередований согласных в корнях прилагательных при образовании сравнительной степени: например, дети могут сказать «на ковре стало чище».

9. Ошибки, связанные с неправильным склонением числительных: например, дети говорят «машина с четыре мышками».

3. По мнению известного психолога А.В. Запорожца формирование грамматического строя языка ребёнка является «спонтанным» процессом, в том смысле, что один ребёнок может вначале усвоить одну грамматическую форму, а позже другую, а у другого ребёнка это происходит в обратной последовательности. Однако в 60-е гг. XX в. американский специалист в области детской речи Р. Браун экспериментально установил обратное: усвоение разными детьми выделенных им 14-ти грамматических категорий происходит в определённой последовательности и лишь с незначительными

отклонениями. Данное обстоятельство свидетельствует о существовании объективных закономерностей эффективной грамматической работы с детьми. Так, вначале следует формировать грамматические навыки в диалогической речи, позже обращаться к монографической речи.

Работу над грамматическим строем следует начинать со знакомства с именами существительными, позже совершенствовать навыки словоизменения прилагательных и глаголов. Детей следует знакомить с падежами поэтапно. Первоначально лучше предлагать примеры с винительным падежом, сопоставляя его с именительным, затем следует изучать некоторые значения дательного и творительного падежей как наиболее конкретных и доступных. На заключительном этапе дошкольников можно знакомить с некоторыми значениями родительного и предложного падежей, с различием вопросов (Где? Куда? Откуда?). Навыки употребления предложных конструкций следует формировать параллельно с употреблением падежей (висит на ёлке, лежит под ёлкой, лежит за ёлкой, убрать из под ёлки), в последствии закрепляя при обучении детей пространственной ориентировке на занятиях по развитию математических представлений дошкольников.

Проблему формирования грамматического строя речи дошкольников на каждом возрастном этапе их развития впервые исследовал А.Н. Гвоздев в своей работе «Формирование грамматического строя языка русского ребенка» (1949). А.Н. Гвоздев выделил периоды в формировании грамматического строя, в процессе его усвоения ребенком:

1) Период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях, где они используются;

2) Период освоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения;

3) Период усвоения морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонения и спряжения.

А.Г. Арушанова в изучении грамматического строя речи дошкольников выделила несколько направлений:

1) Исправление (предупреждение) неточностей и ошибок (спряжение глаголов, множественное число и род существительных, предложное управление и др.).

2) Выявление механизма овладения детьми грамматическим строем речи, развитие понимания грамматических форм, формирование грамматических обобщений, их абстрагирование и перенос на новые области действительности. В частности, игровую и практическую деятельность следует организовать так, чтобы успех этой деятельности зависел от правильности ориентировки в звуковой стороне слова.

3) Выявление педагогических условий формирования механизма грамматического структурирования в сфере синтаксиса и словообразования.

4. Задачи грамматической работы с дошкольниками (по Ф.А. Сохину):

1) обогащение речи дошкольников грамматическими средствами (морфологическими, словообразовательными, синтаксическими) на основе активной ориентировки в окружающем мире и в звучащей речи;

2) расширение сферы использования грамматических средств языка в различных формах речи (диалог, монолог) и речевого общения (эмоциональное, деловое, познавательное, личностное речевое общение);

3) развитие у ребенка лингвистического отношения к слову, поисковой активности в сфере языка и речи на основе языковых игр.

Основные средства формирования грамматически правильной речи детей:

1) создание благоприятной языковой среды, дающей образцы грамотной речи, повышение речевой культуры взрослых;

2) специальное обучение дошкольников трудным и наиболее типичным грамматическим формам на занятиях;

3) формирование грамматических навыков в повседневном речевом общении, исправление грамматических ошибок.

Овладение грамматическим строем языка осуществляется в общении с ровесниками и взрослыми, в различных видах деятельности (речевой, познавательной, трудовой и др.) с помощью предметных действий, упражнений, игр, игровых приёмов, поощрения речевых высказываний, положительной мотивация словообразования и речевого творчества.

Эффективными методами формирования грамматически правильной речи у детей дошкольного возраста являются дидактические игры, игры-драматизации, игры-загадки, словесные упражнения, инсценировки, кукольный театр, элементы игры и драматизации при рассматривании картин, при рисовании, лепке, аппликации, пересказ коротких рассказов и сказок, рассказывание (о реальных событиях, предметах, по картинкам и др.), творческое рассказывание (сочинение) по воображению. В грамматической работе широко используются такие приёмы, как образец, объяснение, указание, повторение, сравнение, исправление и подсказывание.

Формирование грамматически правильной речи осуществляется двумя путями:

1) обучение на занятиях (как целое занятие, или его часть, т.е. включение грамматических упражнений);

2) воспитание грамматических навыков в повседневном общении.

При организации специальных занятий по развитию грамматического строя речи, по мнению А.Г. Тамбовцевой-Арушановой, важно учитывать следующие моменты.

1) Ребёнок не способен усвоить одновременно все стороны грамматического строя языка (синтаксис, морфология, словообразование) в равной степени, поэтому материал следует распределять от менее трудного к более сложному. В младшем дошкольном возрасте акцент делается на морфологии, системе словоизменений, в среднем возрасте дети осваивают

словообразование, в старшем особое внимание уделяется синтаксису, т.е. элементарному анализу структуры предложения; осознанию грамматических связей между производными словами, построению сложных синтаксических конструкций.

2) Грамматическая работа дошкольников должна организовываться не на основе заучивания конкретных грамматических форм, предупреждения и исправления ошибок, а, в первую очередь, поощрения самопроизвольной поисковой активности ребенка в сфере грамматики.

3) На занятиях детей нужно обучать только тем навыкам, которые обычно трудно усваиваются в условиях повседневного общения (согласованию прилагательных и местоимений с существительными в роде, образованию трудных форм глаголов в повелительном наклонении, форм существительных родительного падежа множественного числа и др.).

4) Грамматическая работа на занятиях должна быть посильной для детей с различным уровнем усвоения грамматических норм, поэтому она должна организовываться поэтапно. Младших дошкольников учат понимать смысл сказанного. В среднем возрасте детей учат использовать грамматические средства в собственной речи, повторять чужую речь. У старших дошкольников формируют умение самостоятельно образовывать форму нового слова по аналогии со знакомыми и определять, можно или нельзя так сказать.

5) На занятиях по формированию грамматического строя речи следует организовывать совместное общение ребенка с педагогом и сверстниками. В младшем дошкольном возрасте на занятиях стимулируются инициативные непроизвольные высказывания детей, их вопросы, разговоры. В среднем дошкольном возрасте дети постепенно переходят от игр с игрушками к играм со словом, в которых важна поисковая активность ребенка, его языковые обобщения, экспериментирование со словом.

5. До половины времени занятий по формированию грамматического строя речи во всех возрастных группах отводится дидактическим играм и упражнениям с наглядным материалом и без него. Дидактические игры – эффективное средство закрепления грамматических навыков, так как благодаря диалектичности, эмоциональности проведения и заинтересованности детей они дают возможность много раз упражнять ребенка в повторении нужных словоформ.

Дидактические игры для развития морфологической стороны речи – дидактические игры, обучающие дошкольников изменению слов по падежам, по согласованию существительных с прилагательными в роде и числе, употреблению предлогов, временных форм глаголов. Преимущественно игры направлены на запоминание форм наиболее часто употребляемых слов, в которых допускаются ошибки. Для развития морфологической стороны речи используются игры с игрушками, предметами, картинками, позволяющие в процессе поиска, рассматривания, описания, сравнения употреблять прямую и косвенную речь, изменять слово: «Волшебный мешочек», «Разбуди кота»,

«Парные рисунки», «Большой – маленький», «Один – много», «Кто самый наблюдательный?», «Измени слово» (существительные); «Скажи, какой?», «Чья вещь?» (прилагательные); «Угадай, что изменилось?», «Найди спрятанную вещь» (предлоги и наречия пространственного значения); «Почтальон принёс открытку», «Кто больше действий назовёт», «Олины помощники», «Ем – едим» (глаголы). В старшем дошкольном возрасте эффективно использовать игры-драматизации, игры типа «Исправь меня», «Определи, чего не стало», «День рождения куклы».

Формированию синтаксической стороны речи способствуют такие игры, как «Подбери слова к картинке», «Придумай предложение к картинке», «Измени предложение», «Распространи предложение» и др.

6. Важным моментом в грамматической работе является исправление грамматических ошибок, т.е. коррекция морфологических, синтаксических и словообразовательных ошибок дошкольников с целью выработки устойчивых грамматических навыков, осознания грамматических норм. Исправлять следует тактично, доброжелательно, в момент уравновешенного эмоционального состояния ребёнка. Ошибки младших дошкольников не озвучивают, а формулируют одобрение действиям правильной фразой. Старшим дошкольникам дают образец правильной речи и предлагают повторить его, учат самостоятельно исправлять ошибки, предоставив аналогичный образец, обращают внимание на правильную речь сверстников. Отсроченное по времени исправление эффективно после декламации стихов наизусть.

Вопросы и задания

1. Раскройте значение грамматической работы в речевом развитии ребёнка.
2. Перечислите основные грамматические «трудности» и ошибки детей дошкольного возраста.
3. Порассуждайте о «спонтанности» и «закономерности» процесса формирования грамматического строя речи детей.
4. Опишите задачи грамматической работы с детьми.
5. Перечислите средства и методы грамматической работы.
6. Назовите два пути формирования грамматически правильной речи.
7. Опишите общие требования к организации специальных занятий по развитию грамматического строя речи (по А.Г. Тамбовцевой-Арушановой).
8. Опишите дидактические игры для формирования различных сторон грамматического строя речи дошкольников.
9. Опишите основные методические требования к исправлению грамматических ошибок детей.

Литература

1. Арушанова, А. Средняя группа: формирование грамматического строя речи // Дошк. воспитание. – 1996. – № 7. – С. 64–71.

2. Арушанова, А. Формирование грамматического строя речи дошкольников: некоторые итоги исследований // Дошк. воспитание. – 1997. – № 2. – С. 58–63.

3. Тюрикова, И. Роль дидактических игр в формировании грамматически правильной речи детей // Дошк. воспитание. – 1988. – № 4. – С. 33–39.

Тема 16. МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1. Значение звуковой культуры речи для речевого развития ребёнка
2. Становление звуковой культуры речи в раннем возрасте.
3. Методы и приёмы формирования звуковой культуры речи детей.
4. Организация диагностики и специальных занятий по формированию звуковой культуры речи дошкольников.
5. Задачи и содержание работы по формированию звуковой культуры речи детей.

1. Овладение звуковой культурой речи является начальным этапом речевого развития ребёнка, которое влияет на усвоение слов, грамматического строя и связной речи. В процессе формирования звуковой культуры речи, по наблюдениям исследователей (А.М. Бородич, А.И. Максаков, А.Г. Тамбовцева, Г.А. Тумакова, Е.И. Тихеева, М.Ф. Фомичёва), целесообразно сочетать коллективные и индивидуальные формы работы, т.к. уровень произношения звуков у детей даже одного возраста сильно отличается. Кроме того на постановку разных звуков у детей требуется различное время. Н.Х. Швачкин и Н.И. Жинкин экспериментально доказали, что на процесс усвоения очередного звука влияет количество уже активно произносимых ребёнком звуков.

Формирование звуковой культуры речи осуществляется на специально организованных занятиях, как часть занятия по развитию речи, на музыкальных занятиях (пение, музыкально-ритмические движения), в повседневном общении (прогулки, подвижные, хороводные, артикуляционные игры и упражнения).

Различия в звуковой культуре детей вызваны и тем, что речь, которую они слышат от посторонних имеет индивидуальные характеристики (одни люди говорят тихо, другие громко, по-разному произносят звуки, например, гласные [а] и [о] имеют отличия в произношении взрослых и детей, мужчин и женщин). На усвоение звуков детьми влияет и темп речи взрослого. В исследованиях А.И. Максакова доказано, что скорость речи взрослого не влияет на точность и последовательность пересказов детьми простых по содержанию текстов, однако сложные тексты правильно передают только те

дошкольники, которые имеют возможность слушать рассказ или сказку в замедленном темпе.

2. В раннем дошкольном возрасте у детей совершенствуются все компоненты звуковой культуры речи. Очень рано развивается речевой слух, речевое дыхание, способность воспринимать и отличать различные интонации. До 10 месяцев ребёнок не воспринимает фонемы, поэтому этот этап получили название «дофонемное развитие речи». В 10-11 месяцев в речи появляются первые слова, начинает развиваться звукопроизношение. Исследователи детской речи (Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович, М.И. Лисина и др.) подчёркивают, что фонетический строй речи и словарь дети усваивают не параллельно, а последовательными скачками. Освоение и развитие звуков, фонетической системы языка идет вслед за появлением слов. При этом дети не просто произносят слова, повторяют их за взрослым, имитируют, а стараются воспроизвести их общий звуковой облик, обычно в ущерб произношению в слове отдельных звуков. Несмотря на это к концу данного возраста большинство детей уже произносит большинство звуков.

В процессе артикуляции звуков реализуются рефлекторные связи между сокращением мышц речевого аппарата, слуховыми ощущениями от произносимых звуков и зрительным восприятием, которое помогает запомнить видимую артикуляцию звуков у других людей и уточнить свои собственные движения (Ф.Ф. Рау). Ребёнок усваивает произношение звуков через слух и зрение и закрепляет посредством органов артикуляции. Появление каждого звука связано с определённым возрастом, причём многие звуки усваиваются группами. От года до двух появляются звуки [а], [о], [э], [п], [б], [м], [и], [д], [к]; от двух до трёх – [у], [в], [т], [ы], [н], [г], [х], [й], [л]; от трёх до пяти – [з], [с], [ж], [ш], [ч], [ц], [щ], [ф]; в шесть – [р], [л]. При этом могут наблюдаться индивидуальные различия. Например, звук [л] ребёнок может начать говорить раньше звука [ф]. Звуки усваиваются ребёнком постепенно, при этом сложные звуки заменяются на более простые (*рыба – лыба*) и родственные по месту образования. Звук [с] может заменяться на [с'], [ф']; звук [з] – на [с'], [в]; звук [ц] – на [т']; звук [ш] – на [с'], [т']; звук [ж] – на [сь], [д']; звук [ч] – на [т']; звук [щ] – на [т']; звук [р] – на [л']. Отдельные слова в речи ребёнка могут иметь несколько стадий звучания до окончательного звукового оформления. Например, *тутя – дидя – дядя, сюба – суба – шуба*.

Правильное произношение большинства звуков формируется не сразу, а через «промежуточные», вспомогательные звуки, «звуки-заместители», которые ребёнок уже усвоил и произносит. Заменяются, как правило, артикуляционно родственные звуки (чаще – по месту образования, реже – по способу образования). Каждый новый звук появляется первоначально не во всех словах, в некоторых произносится по-прежнему заместитель. Неустойчивость артикуляции при произношении является, по мнению большинства учёных (М.И. Лисина, Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин и др.), характерной особенностью становления

звуков в этом возрасте. Иногда даже в одном слове, произнесенном несколько раз подряд, на месте одного звука у детей чередуется несколько звуковых вариантов.

Н.Х. Швачкин отмечал, что с появлением в речи первых слов дети начинают различать, дифференцировать звуки: вначале гласные от согласных, позже внутри группы согласных, т.е. противопоставляются сонорные – шумным, глухие – звонким, твердые – мягким и т.д.

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», «шушка», «волоши» (вместо собака, сушка, волосы). М.Е. Хватцев назвал данное явление «переупотреблением» или обратной заменой звука, когда ребёнок заменяет родственный звук на вновь приобретённый (он становится сильным раздражителем) во всех, даже не верных, случаях. Например, если ребёнок говорил *зюк, зюбы, звери*, то он может сказать *жук, жубы, жвери*.

Развитие звуковой культуры речи напрямую связано с совершенством слухового анализатора и фонематического слуха. Несмотря на то, что в 1,5–2 года дети правильно воспроизводят большинство слогов, в жизни ребёнок слышит преимущественно связную речь, а не отдельные слова. По наблюдениям Г.М. Ляминой, слова, занимающие среднее положение в фразе, распознаются детьми значительно хуже, чем начальные и конечные. Поэтому ребёнку необходимо предоставить возможность хорошо услышать новое слово или обрабатываемые звуки, в том числе в изолированном положении.

Особенностью произношения детей в дошкольный период является не только замена, но и пропуск отдельных звуков и слогов в словах («бака» – собака, «ди» – иди, «клой» – открой), перестановка звуков («коврик» – корвик, «масалёт» – самолёт), а также подстановка лишнего звука («таньканчик» – стаканчик, реблята – ребята). Дефекты произношения (пропуски, уподобление, смягчение звуков) у детей раннего возраста учёными (А.Н. Гвоздев, В.И. Бельтюков, Д.Б. Эльконин, М.Е. Хватцев, Е.И. Радина др.) признаются допустимыми, физиологическими, т.е. связанными с незавершенностью строения и функций речевого аппарата, органов дыхания и т.д. Отсутствие звуков или их замена другими, а также смешение, неустойчивость употребления уже усвоенных звуков и артикуляции получило название «возрастное костноязычие».

3. Эффективными методами формирования звуковой культуры речи детей являются:

- 1) артикуляционные игры («Весёлый Язычок»);
- 2) дидактические игры («Чей домик?», «Магазин», «Узнай по голосу»);
- 3) подвижные игры («Волки и овцы», «Гуси», «Живое предложение»);
- 4) хороводные игры («Каравай», «Лошадки»);
- 5) игры-инсценировки;

б) дидактические упражнения («Повтори слово со сложным звуком», «Найди нужный звук», «Придумай слово на заданный звук», «Скажи тише», «Произнеси быстрее» и т.п.);

7) дыхательные упражнения («Подуем на пушинку», «Подуем на султанчик», «Погреем ладошки»);

8) повторение скороговорок, чистоговорок, стихов, считалок;

9) отгадывание загадок на заданный звук.

В развитии звуковой культуры дошкольников широко используются следующие **приёмы**:

1) показ и объяснение правильной артикуляции (вытяните губы трубочкой, как я, и протяжно скажите «у-у-у», наберите много воздуха и медленно его выдыхайте, чтобы звук звучал долго);

2) утрированное (с подчёркнутой дикцией) произношение;

3) зеркальное (сразу за воспитателем) произношение;

4) совместное с воспитателем произношение;

5) хоровое произношение;

б) образное называние звуко сочетаний (жу-жу-жу – жужжит жук, з-з-з – пищит комарик, туп-туп – тупает козлёнок);

7) оценка произношения;

8) исправление произношения.

4. Направление работы по формированию звуковой культуры речи, выбор методов и содержания определяется возрастом детей, их индивидуальными особенностями, программными задачами. В начале года воспитатель делает диагностическое обследование звукопроизношения (обычно наиболее сложные звуки). Для диагностики используются наборы предметных и сюжетных картинок, в названии которых имеются проверяемые звуки. Педагог подбирает их так, чтобы звуки в словах стояли в различной позиции: в начале, в середине и конце. Дети называют изображения на показываемых им картинках. Обследуется произношение звуков изолированных, в словах, фразах, умение различать схожие по звучанию слова. Проверяются особенности речевого дыхания, интонации (владение голосом и паузами), темп речи. В диагностической таблице отмечается отсутствие, замена звуков, отчётливость, ясность произношения, их дифференциация.

Фронтальные занятия по формированию звуковой культуры речи Н.С. Старжинская рекомендует проводить 1–2 раза в месяц по 2–7 минут с детьми до пяти лет и 1 раз в месяц с детьми 6 лет. Не рекомендуются длительные занятия по звуковой культуре речи (более 15 минут).

5. В процессе воспитания звуковой культуры речи дошкольников решаются следующие **задачи**: усвоение артикуляции звуков и формирование правильного произношения звуков, слов и фраз, развитие речевого слуха, постановка правильного речевого дыхания, совершенствование звуковой выразительности речи (усвоение ритма словопроизношения и

слогоразделения, усвоение правил интонирования, работа над темпом, тембром, силой голоса, логическими паузами, ударением, дикцией).

Формирование правильного произношения звуков – одна из основных задач воспитания звуковой культуры речи дошкольников по совершенствованию движения органов артикуляционного аппарата. Речевые артикуляционные гимнастические упражнения можно проводить ежедневно, начиная со второй младшей и продолжая в средней и старшей группах. Система данных упражнений делится на два вида:

1. Статические (спокойные): «Лопаточка», «Иголочка», «Чашечка», «Горка», «Трубочка».

2. Динамические упражнения: «Часики», «Грибок», «Маляр», «Вкусное варенье», «Лошадка», «Змейка», «Катушка».

Комплексы упражнений для развития подвижности артикуляционного аппарата (движений языка и губ, фиксации челюсти в определённой позиции) разработаны М.Ф. Фомичёвой. В практике широко используются игры на звукоподражание животным и различным звуковым предметам, которые включают в занятия по развитию речи, ознакомлению с окружающим миром, в игровую и музыкальную деятельность. Совершенствование произношения детьми звуков осуществляется в три этапа:

1 этап – до 3-х лет (работа по произношению звуков раннего онтогенеза (а, о, и, у, м, п, б, т, д, н, й, х, с));

2 этап – от 3-х до 5-ти лет (добавляется работа с фонематическим восприятием, по уточнению терминов «звук» и «слово»);

3 этап – от 5-ти до 7-ми лет (добавляется работа по произношению звуков позднего онтогенеза (ж, ш, ч, ц, л, р) а также дифференциация парных звуков: звонких и глухих, шипящих и свистящих, твёрдых и мягких).

Последовательность работы со звуками:

1. Подготовка органов артикуляционного аппарата.

2. Уточнение произношения изолированного звука (или в слогах) и умение выделять этот звук среди других.

3. Закрепление правильного произношения звука в словах.

4. Закрепление правильного произношения звука во фразовой речи.

Для первого этапа рекомендуются упражнения на быструю смену положения губ и языка (корова говорит «му-му», а мышенок «пи-пи»). Последние три этапа осуществляются параллельно с развитием речевого слуха. Между каждым этапом рекомендован интервал в 3–6 дней. Последний этап осуществляется с помощью произношения фраз, чистоговорок, скороговорок, небольших стихов, описания репродукций картин и предметов, рассказывания по картине.

Большинство орфоэпических правил дети усваивают подражанием речи взрослых, на практике. Поэтому воспитателю важно давать образцы устной речи. При этом он должен знать типичные особенности словопроизношения детей: перестановка звуков (червяк – чевряк), замена звуков (велосипед – бисипед), сокращение слов (телевизор – тивизор),

добавление звуков (ребята – реблята), перестановка ударений (простыня, свекла, искра, крапива). Только в старшем дошкольном возрасте детям дают примеры отдельных, наиболее распространённых правил произношения (например, произношение отчеств).

А.М. Бородич отдельной задачей воспитания звуковой культуры речи дошкольников называет выработку правильной дикции, однако подобное выделение не обосновано, так как дикция – это не что иное, как чёткое произношение слов и их сочетаний.

Совершенствование речевого слуха и дыхания.

Речевой слух – основа речи. Он включает в себя слуховое внимание, фонематический слух и фонематическое восприятие. *Слуховое внимание* – умение на слух определять источник звучания и его направление. Формирование слухового внимания является частью работы по воспитанию звуковой культуры речи. Диагностика слухового внимания проводится различными методами, среди которых наиболее распространены

- 1) определение предмета (музыкальная игрушка, колокольчик, бубен);
- 2) определение места звучания предмета ребёнком, который отвернулся;
- 3) определение действий воспитателя за ширмой или под столом (звон стекла, переливание воды из стакана в стакан, шуршание бумаги, звук упавших ключей и др.).

На протяжении всего дошкольного возраста у детей совершенствуется фонематический слух – умение воспринимать звуковое разнообразие речи: правильность, чёткость, ясность произношения звуков и слов; умение различать близкородственные звуки. Фонематический слух практически сформирован в возрасте одного года и семи месяцев, когда ребёнок может отчётливо различить звуки чужой речи и произнесённые самим, способен различить на слух особенности фонематической речи. При диагностическом обследовании фонематического слуха дошкольников прибегают к сознательному искажению речевого материала, например, уменьшению количества слогов, изменению темпа или громкости звучания, увеличению скорости опроса. Эффективными методами формирования фонематического слуха детей являются образец воспитателя, упражнения на интонационное выделение звуков. Например, воспитатель утрированно произносит два слова «мишка» и «шишка», а детям предлагается определить отличающиеся звуки.

В старшем дошкольном возрасте акцент делается на развитии фонематического восприятия – умения вычленять звуки в слове, определять их порядок, называть количество. Данную работу проводят на основе простых слов, состоящих из трёх букв (мак, сук, лук, жук, пар). Постепенно количество букв увеличивается до пяти.

Основой полноценного произношения звуков и слов детьми является сформированность умения владеть речевым дыханием. Речевое дыхание – осуществляется автоматически и представляет собой короткий вдох, задержку и длительный выдох. Несовершенство грудобрюшного дыхания, не

развитость брюшных мышц в дошкольном возрасте приводит к тому, что ребёнок может завершать фразу как на выдохе, так и на вдохе или в паузу между ними. В результате речь может прерываться, «захлёбываться», искажаться интонации, ослабевать сила голоса. Нарушение речевого дыхания наблюдается на протяжении всего дошкольного возраста, но чаще всего при усложнении речевых задач (произнесение грамматически сложных фраз).

Упражнения по развитию речевого дыхания рекомендуется использовать непродолжительно, 2–5 минут в зависимости от возраста. Проводятся они в хорошо проветренном помещении, не ранее двух часов после еды. С младшими дошкольниками практикуются такие игровые упражнения, как сдувание с ладони «снежинок» (ватных комков), согревание ладошек (дуют на них), поддувание лёгких бумажек с изображениями одежды, птиц, жуков, бабочек, подвешенных на нитке, поддувание «султанчика» (бумажных полосок, прикреплённых к палочке), а также гимнастические упражнения («Насос», «Дровокол»), игра «Чей листок (снежинка) полетит дальше?», «Кто сможет дольше дуть на листочки?» и т.д. В среднем и старшем возрасте проводятся игры «Лыжник», «Настольный футбол» (задувание лёгких шариков в ворота), с помощью выдыхаемого воздуха по столу двигают лёгкие предметы, выдувают мыльные пузыри, крутят вертушку, двигают на воде лёгкие игрушки (кораблики, уточки, рыбки), упражнение «Скажи фразу на одном выдохе». Для совершенствования речевого дыхания широко используется произнесение загадок, фраз, скороговорок на одном выдохе, звуковых имитаций с разной громкостью. Все дыхательные игры и упражнения имеют цель научить детей быстро и бесшумно набирать воздух через нос и рот, а затем рационально, плавно его выдыхать.

А.И. Максаков выделил следующие этапы работы по развитию речевого дыхания:

1. обучение спокойному, короткому вдоху и свободному, плавному выдоху (без опоры на речевой материал);
2. обучение экономичному выдоху в процессе произношения звуков;
3. обучение экономичному выдоху в процессе речи (фразы из 2-5 слов).

Формирование звуковой и интонационной выразительности речи – совершенствование умения внятно и убедительно выражать свои мысли и чувства с помощью правильного дыхания, темпа, силы и высоты голоса, чёткой дикции. Детская речь всегда выразительная, однако дошкольники не в состоянии контролировать интонацию, поэтому у детей необходимо формировать произвольную, осознанную выразительность. В младшем возрасте основное внимание уделяют звуковой выразительности: детей учат говорить быстро и медленно, шёпотом и громко (при ответах). Начиная со средней группы, развивают интонационную выразительность, учат передавать интонации вопроса, радости, удивления, огорчения, нежности, гордости и т.д. В инсценировках учат детей говорить разными голосами и с разной интонацией: повествовательной, вопросительной, восклицательной.

Методы формирования выразительности речи: интонационные игры («Диктор», «Комментатор», «Командир», «Продавец», «Телефон», «Встречаем гостей», «Встреча на улице»; игры на развитие голоса «Большой – маленький», «Эхо», «Кто позвал?», «Метель», «Скажи, как я»; заучивание стихов; рассказывание художественных произведений (сказки «Три медведя», «Семеро козлят»); инсценировки рассказов и сказок; беседы о правилах речевого поведения («Где говорят тихо»).

Формирование звуковой культуры речи детей представляет собой комплексную работу, которая включает в себя различные способы совершенствования всех сторон звуковой культуры речи детей определённого возраста. В основе специальных занятий, полностью посвящённых звуковой культуре речи, лежит организация игровой деятельности. В начале проводят игры и упражнения на формирование звукопроизношения, слуха, выразительности речи. В середине – физкультминутку со звуковыми имитациями, в завершение – игры на развитие голоса и дыхания.

Комплекс игр и упражнений для формирования звуковой культуры речи у детей младшего дошкольного возраста может иметь следующее содержание:

I. Формирование речевого дыхания:

- 1) подвижные игры («Гуси», «Каравай»);
- 2) произнесение фраз в 2-3 слова на одном выдохе;
- 3) гимнастические упражнения («Дровокол», «Насос»);
- 4) игровые упражнения на поддувание шариков, ленточек, бумажных птичек и т.д.: «Сдуй листочки», «Снежинки», «Футбол», «Пузырь», «Погреем ручки», «Кораблик» и др.;

II. Формирование речевого слуха:

- 1) дидактические игры («Чей это голос?», «Узнай по голосу», «Отгадай, что я сказала»);
- 2) игры с музыкальными инструментами, озвученными игрушками («Угадай, на чём играют?», «Что делает за ширмой Петрушка?», «Какой предмет звучит?»);
- 3) упражнения на умение соотносить звук с местом его подачи («Где звучит колокольчик?», «У кого спрятался бубен?»);
- 4) народные игры («Эхо», «Телефон»).

III. Формирование звукопроизношения (гласных и простых согласных):

- 1) повторение слов, подражающих голосу животных и звучанию предметов («Дудочка дудит ду-ду, колокольчик звенит *динь-динь*, корова мычит *му-у*, машина сигналист *биби*);
- 2) дидактические игры («Поезд», «Оркестр»);
- 3) упражнения артикуляционной гимнастики («Слижем вкусное варенье», «Весёлый Язычок»).

IV. Формирование интонационной выразительности речи (темпа, силы голоса, ритма):

1) дидактические игры («Большой – маленький», «Эхо», «Скажи как я», «Ауканье», «Метель», «Телефон», «Встречаем гостей», «Встреча на улице», «Диктор», «Комментатор», «Командир», «Продавец»);

2) игры-инсценировки (по сказкам «Три медведя», «7 козлят»)

3) произнесение фраз с различным темпом, силой голоса, интонацией вопроса, удивления, радости, грусти, просьбы, ответа и др.

V. Формирование чёткой дикции.

1) игры с чистоговорками;

2) потешки, поговорки, договаривание слогов, произношение слов, сходных по звуку (мышка-мишка);

3) упражнения-соревнования («Кто лучше скажет?»)

Примеры игр:

Игра «Назови побольше предметов» (формирование дикции). Дети по очереди называют предметы, находящиеся в групповой комнате или в поле их зрения. Для усложнения дети могут называть предметы только одного цвета. Воспитатель следит за правильностью и чёткостью произношения.

Игра «Волшебный кубик» (формирование звукопроизношения). Дети по очереди бросают кубики, на гранях которого изображены звучащие предметы. Дети называют предмет и повторяют его звучание. Например, «Это самолёт. Он гудит гу-у-у».

Игра «Необычная песенка» (формирование интонационной выразительности). Дети по очереди поют гласные звуки на мотив любой знакомой им песенки. Воспитатель говорит, что однажды жуки, бабочки, стрекозы и кузнечики решили выяснить, кто из них поёт лучше. Вначале вышли толстые жуки и важно запели «о-о-о» (дети стараются спеть важно звук [о]). Потом вышли бабочки и весело, звонко запели «и-и-и-и». Затем вышли стрекозы и тихо запели «е-е-е-е». Последними вышли кузнечики и грустно спели «у-у-у-у». Воспитатель следит за тем, чтобы дети повторяли соответствующую интонацию.

Игра «Эхо» (формирование речевого слуха). Воспитатель громко произносит гласные звуки (а, о, у, и, ы, э) или их сочетания (уа, ау, эо, эа, иа), а дети повторяют их тихо. Воспитатель следит, чтобы звуки повторялись всё тише и тише.

Игра «Ветерок» (совершенствование фонематического слуха). Воспитатель произносит набор звуков (например, а, и, у, о, э, и, у). Дети поднимают руки и начинают медленно кружиться, как ветерок, когда услышат заданный звук [у].

Вопросы и задания:

1. Раскройте значение звуковой культуры речи для речевого развития ребёнка.

2. Опишите особенность становления звуковой культуры речи в раннем возрасте.

3. Назовите методы и приёмы формирования звуковой культуры речи детей.
4. Опишите методику организации диагностики и проведения специальных занятий по формированию звуковой культуры речи дошкольников.
5. Охарактеризуйте задачи и содержание работы по формированию звуковой культуры речи детей.
6. Объясните, почему недоразвитие речевого слуха может быть причиной нечёткого произношения, неточных интонаций ребёнка?
7. Перечислите игры и упражнения для артикуляционной гимнастики детей младшего дошкольного возраста.
8. Назовите этапы постановки произношения звука.
9. Назовите этапы развития речевого дыхания (по А.И. Максакову).

Литература

1. Бикина, Н. Работа по дифференциации звуков [с]-[с'], [з]-[з'] / Н. Бикина, А. Лобанова // Ребёнок в детском саду. – 2012. – № 1. – С. 24–28.
2. Максаков, А.И. Звуковая культура речи // Развитие речи детей дошкольного возраста / А.И. Максаков, М.Ф. Фомичева и [др].; под ред. Ф.А. Сохина. – М. : Просвещение, 1976. – 90 с.
3. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения / М.Ф. Фомичева. – М. : Просвещение, 1986. – 276 с.

ТЕМА 17. ВОСПИТАНИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОЙ РЕЧИ

1. Значение работы по совершенствованию выразительности детской речи.
2. Содержание работы по совершенствованию интонационной выразительности детской речи.
3. Методы развития интонационной выразительности речи дошкольников.
4. Фольклорные произведения как средство развития выразительности речи дошкольников.

1. Обучение дошкольников речевой выразительности является важнейшим звеном в общей системе речевой работы и одновременно достаточно сложным процессом, требующим поиска оптимальных педагогических средств. Выразительность как основополагающий компонент оформления связного высказывания ребёнка непосредственно отражают ширину и разнообразие его отношения к содержанию высказывания. Несмотря на то, что, по всеобщему признанию (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.), у старших дошкольников существуют предпосылки активного развития связной речи, существует ряд объективных

проблем в их речевом развитии, среди которых одна из наиболее актуальных – отсутствие выразительности, образности высказываний. Практика показывает, что многие дети имеют плохую дикцию, у них отсутствует умение изменять интонации, регулировать громкость голоса, темп речи и т.д.

Совершенствование выразительности речи детей дошкольного возраста способствует точности, образности и эмоциональности выражения мыслей детьми, повышает культуру общения, стимулирует развитие связной речи, позволяет избежать монотонности и неясности дикции, чрезмерного замедления или ускорения темпа речи, незавершенности звучания, которые влияют на восприятие содержания, эмоциональный смысл высказывания. Практика показывает отсутствие у многих детей чёткости речи, неумение интонационно оформлять высказывание, неспособность избегать монотонности, несформированность умения передавать собственные эмоциональные отношения к явлениям и предметам. У дошкольников распространены проблемы с речевыми паузами, многим детям трудно определить нужный темп речи, реже – подобрать соответствующую громкость. Проблема формирования выразительности является элементом полноценного речевого развития ребенка, подготовки его к обучению в школе.

2. Речевая выразительность – интегративное качество связной речи, включающее в себя логическую точность, уместность, образность, эмоциональность, экспрессивность, индивидуальную оригинальность, самостоятельность и осознанность высказывания. Выразительность – средство акцентирования внимания и интереса слушателя, которое помогает слушателю понять внутренний смысл высказывания, а говорящему объективно передать содержание высказывания и отношение к предмету речи. Систематическая работа по формированию осознанной интонационной выразительности речи детей дошкольного возраста предполагает развитие умения выбирать правильный темп, чёткую дикцию, силу голоса, соответствующую интонацию, необходимое ударение, паузу). Исследователи проблем детского речи (Н.Д. Арутюнова, С.Л. Рубинштейн, Г.А. Уфимцева, В.К. Харченко) отмечали стремление ребенка уже в раннем возрасте к усилению речи выразительными средствами, а в отдельных случаях и способность дифференцировать чёткое и неясное высказывание.

Педагоги учреждений дошкольного образования в последнее время отмечают рост у детей речевых недостатков и нарушений, что является результатом сведения к минимуму непосредственного речевого общения в семьях и стихийности процесса развития речи, когда на него влияет телевидение, компьютер, а не лингво-коммуникативное окружение. Данное обстоятельство обуславливает необходимость поиска оптимальных методов и средств совершенствования выразительности речи детей. Исследователи детской речи предлагали формировать интонационную выразительность в процессе музыкальной деятельности (Б.В. Асафьев, А.А. Медведева, Н.А. Рычкова и др.), в процессе ознакомления детей с произведениями

изобразительного искусства (Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова, Н.М. Зубарева), с природой (Л.И. Тихеева, Л.М. Водовозова, Н.Ф. Виноградова), с произведениями художественной литературы (Н.С. Карпинский, А.Е. Шибицкий, Л.А. Пенъевская, Р.И. Жуковская, Л.М. Гурович, Л.Я. Панкратова).

3. Развитие выразительности речи предполагает работу на разных уровнях языка. В дошкольников формируются только основы четкости речи, проводится работа по совершенствованию интонационной и лексической выразительности. Развитие этих сторон четкости речи невозможно без сформированных умений артикулировать звуки, умения слушать и оценивать чужую речь, умения эмоционально пересказывать тексты, без навыков самостоятельного мышления. Владение четкостью речи предполагает правильное использование дошкольниками в повседневном общении интонационными средствами выразительности: громкостью, тембром, темпом, мелодикой, паузами, ударением. Традиционно четкость речи формируется у детей на занятиях, посвященных обучению детей составлению рассказов-описаний. Между тем в процессе пересказов, в рассказах-размышлениях, высказываниях повествовательного характера, особенно в процессе сочинения сказок, также возможно совершенствование навыков употребления образных средств.

Речь ребёнка по своей природе всегда эмоциональная, яркая, выразительная, однако это бессознательная, не контролируемая выразительность и без специальной работы с речью, мимикой и жестами детей наблюдается определённая сдержанность, не происходит дальнейшего развития у детей сознательных форм выразительности речи. В результате дошкольники могут даже понимать выразительность речи, но активно не применять средства выразительности в своей речи. Поэтому в речевом развитии детей необходимо идти от простого копирования, репродукции из речи взрослого лексико-интонационных средств выразительности, от умения выражать разнообразные чувства (нежность, тревогу, печаль, гордость и др.) к продуктивной передаче живости и естественности различных интонаций, к умению чувствовать и оценивать выразительность речи других (произведение было прочитано весело, грустно, медленно, тихо, загадочно, шутливо или серьёзно).

Наиболее продуктивными методами и приёмами формирования выразительности речи детей являются чтение произведений воспитателем, образец выразительного рассказывания кого-нибудь из детей, инсценирование сказок, пересказ сказок детьми, разыгрывание детьми по ролям потешек, народные игры («Идет коза рогатая», «Коршун и наседка», «Гуси», «Крокодил» и др.), интонационные игры («Диктор», «Комментатор», «Командир», «Продавец», «Телефон», «Встречаем гостей»), театрализованные игры («Узнай, кто я?», «Кто в сказке лишний?» и др.), использование считалок, использование скороговорок, заучивание поговорок, игры («Телефон», «Встреча куклы», «Магазин», «Почта»),

хороводы, игровые упражнения, показ отдельных речевых навыков, пересказ, заучивание стихов, драматизации, проговаривание фраз, объяснение и указания, упражнения на характеристику персонажей, вопросы-подсказки, словесные упражнения, чтение по ролям, чтение с игровыми действиями и движениями, оценка чужих выступлений, самооценка записей стихов, совместное с воспитателем произношение, разговор после знакомства с произведением; хоровое озвучивание и пение фольклорных произведений, придумывание собственного произведения по образцу фольклорного. Желательно сочетать на одном занятии различные методы и приемы, создавать условия для проявления детьми эмоций как в повседневной речи, так и в публичной речи, чтобы дети не стеснялись присутствии посторонних слушателей.

В освоении выразительности речи важное значение имеет ежедневные разговоры и беседы педагога как образец, эталон для детей. Воспитатель демонстрирует мягкий, вежливый тон, помогает дошкольникам освоить невербальные средства выразительности, естественность мимики, жестов, движений, поз. Детям важно дать образцы интонационно выразительной речи в чтении сказок, пересказах и сочинениях, усвоение которых будет способствовать выразительности продуктивной речи детей. Знакомя с литературными произведениями, детей учат чувствовать ритмичность, благозвучие, образность, замечать и повторять меткие выражения, интересные и необычные фразы, эмоционально откликаться на содержание, представлять события, сопереживать и сочувствовать героям. На специально организованных занятиях можно заучивать считалки, скороговорки, стихи, пословицы, загадки, фразеологизмы с необходимой интонацией произношения. С детьми можно проводить интонационные упражнения (повтори одну фразу с различной интонацией, скажи одну фразу быстро и медленно, громко и тихо, сравни две фразы и др.). Чтение, пересказы, инсценировки литературных произведений, творческое сочинение способствует формированию продуктивных навыков интонирования, осознанному переносу сформированных представлений в активную речь и речевое творчество.

У детей преобладает конкретно-образное мышление, они чаще всего выделяют наиболее яркие, однако не всегда существенные признаки явлений и предметов. Дошкольников важно научить выделять самое важное и передавать его ярко. В младшем дошкольном возрасте с этой целью можно использовать сюжетно-ролевые игры, игры с куклами, игры-драматизации, игровые упражнения на отработку практических этикетных ситуаций (как радушно встретить гостей, попросить друга, спросить незнакомого человека и др.). Кроме специальных занятий, для отработки четкости речи детей можно использовать различные виды деятельности (музыкальную, физкультурную, изобразительную). Формирование чёткости речи детей предусматривает развитие у них эмоциональности, творческих способностей, образной памяти, жизненного опыта.

Совершенствование компонентов выразительности (мелодики, интенсивности, продолжительности, темпа и тембра произношения) осуществляется формированием взаимодействия механизмов дыхания, голосообразования и артикуляции. Постепенно расширяется эмоционально-смысловой спектр выразительности речи ребенка (интонации вопроса, удивления, удовольствия, просьбы, требования, упрека, обиды и др.), Формируется потребность в эмоциональной речевой коммуникации. Особое место в этой работе принадлежит малым формам фольклора, лаконичным и точным по форме, глубоким и не сложным по содержанию, ритмичным и запоминающимся. Они способствуют развитию подвижности и гибкости артикуляционного аппарата, дикционной работе, формируют правильное звукопроизношение, помогают усвоению ребенком интонационного богатства языка, различного темпа произношения. Например, точность дикции и звонкость звукопроизношения отрабатывается с помощью потешек и скороговорок; громкость отрабатывается посредством колыбельных, песен, стихов; темп – считалками, скороговорками, сказками; интонация – загадками и потешками, тембр – на материале сказок.

4. Эффективным средством развития выразительности речи дошкольника являются фольклорные произведения (стихи, загадки, колыбельные, потешки, поговорки, песни и др.). С их помощью взрослый легко налаживает контакт, побуждает детей к познавательной активности. Громкость, ритмичность, напевность, занимательность устного народного творчества интересуют детей, вызывают у них желание повторить. Эти произведения легко запоминаются, так как создавались специально для устного восприятия. Воспроизведение многих фольклорных произведений предусматривает придерживаться специфической интонации. Лаконизм фольклорных произведений учит пользоваться только самыми необходимыми словами, отображать понятные слушателям события, эмоции, настроение, переживания. Фольклор развивает художественный вкус ребенка, способствует возникновению эмпатии по отношению к героям произведения, расширяет литературный опыт дошкольников, которые узнают о новых жанрах, способствует развитию чувства языка, формирует умение переносить образно-выразительные средства фольклора в повседневную разговорную речь, стимулирует самостоятельный поиск выразительных средств для создания образа, побуждает к импровизации монологов, диалогов в играх-драматизациях.

Таким образом, формированию выразительности речи дошкольников способствует сочетание разнообразных методов и приёмов (выразительное чтение педагога, заучивание детьми текстов на память, интонационные игры и упражнения с текстами, инсценировки, чтение, пересказы художественных произведений, беседы о правилах речевого поведения), соблюдение принципа ступенчатости в развитии речи при переходе от интонационной выразительности к лексической. На специально организованных занятиях следует пробуждать представления и эмоции детей для переноса ими

полученных ранее впечатлений в повседневную речь, развития осознанного использования средств выразительности в соответствии с коммуникативными целями и речевой ситуацией.

Вопросы и задания:

1. Раскройте значение работы по совершенствованию выразительности детской речи.
2. Опишите содержание работы по совершенствованию интонационной выразительности детской речи.
3. Перечислите методы и приёмы развития интонационной выразительности речи детей разных возрастных групп на специально организованных занятиях.
4. Назовите эффективные методы развития интонационной выразительности речи дошкольников вне специально организованных занятий.
5. Приведите примеры интонационных игр и народных игр для формирования выразительности речи детей.
6. Порассуждайте, как фольклорные произведения можно использовать в развитии интонационной выразительности речи дошкольников.
7. Приведите примеры литературных произведений для отработки у детей умения изменять интонацию речи.

Литература

1. Белоусова, Л. Развиваем умение интонировать // Дошк. воспитание. – 2007. – № 6. – С. 27–30.
2. Миронова, Н. Выразительное чтение. О его роли в развитии речи // Дошк. воспитание. – 2006. – № 6. – С. 101–105.
3. Попова, Т. Интонационная выразительность речи // Дошк. воспитание. – 2008. – № 5. – С. 46–49.
4. Шулика, Е., Шинкарёва, М., Потапова, И., Закутина, Л. Развиваем выразительность речи // Дошк. воспитание. – 2006. – № 8. – С. 13–17.

ТЕМА 18. БЕСЕДА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1. Специфика разговоров с детьми второго и третьего года жизни. Содержание разговоров с детьми на наглядной основе и на основе личного опыта детей.
2. Виды бесед и их цель. Требования к содержанию бесед для детей разных возрастных групп. Структура беседы.

3. Характеристика вопросов как основных приёмов беседы.

1. Разговор и беседа как два способа речевого общения людей являются важнейшими методами развития связной речи детей дошкольного возраста от диалога к монологу.

Разговор с детьми на первом году жизни способствует развитию подражания (в форме лепета) и понимания речи (выработке связи между предметом, действием и словом). Для развития подражания в разговоре с детьми следует повторять одинаковые или похожие слоги (мама, тётя), хорошо использовать приём переключки с ребёнком, напевное произношение слов. Развитие понимания речи у детей связано с возникновением первичной ориентировки в окружающей обстановке, с умением выполнять некоторые простые действия в процессе разговора со взрослым (покажи, дай, на, сядь, сделай ладушки). Наиболее распространённый приём развития понимания речи – обращение к ребёнку с вопросом: «Где то-то?». В ответ дети к концу первого года жизни могут показать 6–8 предметов. Речью взрослый сопровождает все действия и игры ребёнка: умывание, кормление, одевание, игры с игрушками, народные игры-потешки «Ладушки», «Сорока», «Этот пальчик», «Зайка серенький сидит», «Идёт коза рогатая», «Зайка начал умываться» и др.

Второй год жизни ребёнка – период интенсивного формирования всех сторон речи. Развитие понимания речи (от понимания отдельных слов и фраз до понимания сюжета небольшого рассказа или сказки) основано на ознакомлении с окружающими предметами. Поэтому в разговоре с детьми второго года жизни следует обращать внимание на качества, состояние, назначение предметов: «У меня маленькая машина, а у тебя большая», «Яблоко красное, сладкое». Совершенствованию понимания речи способствует усложнение ориентировочной деятельности детей, которую развивают в разговоре: «Покажи матрёшку», «Найди куклу», «А где петушок?». Сначала дети отвечают на вопросы взрослого действием или звукоподражанием: «Скажи маме спасибо» (ребёнок кивает головой), «Какой ты вырастешь большой?» (ребёнок встаёт на носочки и поднимает руки вверх), «Позови кошку» (кис-кис). Чтобы научить ребёнка отвечать на вопросы, надо, задавая их, вначале ответить самому взрослому: «Что кушает Катя? Кашу?», «Что наденет на ручки София? Варежки?». Такие вопросы с последующим ответом дошкольникам задают в течение дня: при одевании, укладывании спать, в играх. Сначала ребёнок может повторить ответ за взрослым, а затем сможет ответить сам в знакомой ему ситуации.

Особое внимание следует уделить развитию у детей понимания слов-поручений: скажи, повтори. В разговоре со взрослыми дети с удовольствием повторяют отдельные слова и фразы. Однако здесь могут возникнуть трудности, если ребёнок привык к сопровождению разговора показом игрушек или картинок. Поэтому надо, спокойным тоном повторяя слова «скажи, повтори», добиться, чтобы ребёнок сосредоточил своё внимание на

лице взрослого, прислушался и ответил. Важно учить детей второго года жизни в разговоре со взрослыми выражать свои желания различными словами «дай», «положи», «можно», «пить», «иди» и др.

На третьем году жизни дети начинают общаться друг с другом, поэтому в разговоре со взрослыми они усваивают те формы общения, которые затем переносят на ситуации общения со сверстниками. В разговоре со взрослыми начинает складываться планирующая функция речи: «Я нарисую домик», «Я буду мама, а ты моя дочка».

Дети третьего года жизни активно знакомятся с качествами и свойствами окружающих предметов и явлений. В разговоре с детьми изо дня в день следует избегать употребления однообразных слов и выражений. Например, вместо обычного слова «горячо» можно сказать: «Чай горячий, подожди, пока остынет», «Чай такой, что можно обжечься». Необходимо выражать одни и те же мысли по-разному, это не только способствует обогащению словаря детей, но и расширению, углублению их представлений об окружающем мире. Дети начинают сравнивать, сопоставлять различные предметы и явления, устанавливать связи между ними. Поэтому любое требование, указание надо ребёнку объяснять: «Надень варежки, потому что холодно». Так приучают ребёнка мотивировать свои просьбы и желания: «Сначала немножко поиграю, потом – кушать».

У детей третьего года жизни значительно возрастает потребность в разговоре со взрослыми. В таком разговоре ребёнок лучше всего воспринимает индивидуальное обращение: «Катя, иди мыть руки», «Таня и Света, помогите Пете собрать игрушки», «Миша, садись за стол». На фразы типа: «Дети, идите мыть руки», «Давайте вместе соберём игрушки», «Садитесь за столы» малыши могут не обратить внимания.

Дети часто используют речь как средство общения друг с другом в играх парами или с небольшим числом участников. Но не всегда дети могут договориться и распределить роли и игровые обязанности. Поэтому необходимо прямое или косвенное участие взрослого.

Таким образом, разговор ребёнка со взрослыми и сверстниками способствует развитию функций речи (коммуникативной, регулятивной, познавательной) и формированию различных речевых умений и навыков (ответ на вопрос, обозначение словом предметов, действий, признаков, построение фраз и простых предложений).

2. Беседа – это целенаправленное обсуждение с детьми каких-либо явлений. Беседа является активным методом обучения детей при ознакомлении с окружающим миром и одним из самых эффективных словесных методов в развитии речи детей. Обоснование беседы как метода дали ещё в древней Греции Сократ и Платон для обучения юношей риторике и логике. Впервые применение бесед в дошкольном воспитании предложили Я.А. Коменский и И.Г. Песталоцци. Большое значение беседе придавала Е.И. Тихеева. Она подразумевала под беседой организованное планомерно

проводимое речевое занятие, цель которого – углубить, систематизировать представления и знания детей.

Беседа для детей дошкольного возраста является средством систематизации и уточнения знаний детей. В процессе беседы взрослый своими вопросами направляет мысли детей, подводя их к сравнениям, обобщениям, умозаключениям. Ценность беседы заключается в том, что ребёнок учится логически мыслить, рассуждать, а это необходимо для дальнейшего обучения в школе. С развитием мышления тесно связано и развитие навыков связной речи. В беседе ребёнка учат последовательно и ясно выражать свои мысли в слове, развивают умение слушать собеседника.

Содержание беседы должно быть близко и доступно детям. Ошибкой педагога является стремление дать в беседе как можно больше нового и сложного материала, который дети не могут осознать и усвоить, поэтому они отвлекаются и отклоняются от обсуждения вопросов. Наиболее эффективен приём дробления информации: новая информация даётся небольшими частями – «сегментами» – в процессе беседы с опорой на личный опыт детей. Приём «сегментации речи» позволяет проводить беседы живо и непринуждённо, добиваться активности детей.

Чем младше ребёнок, тем больше беседы должны быть связаны с его непосредственными наблюдениями и переживаниями. В младшем дошкольном возрасте беседовать можно только о только что прослушанной сказке, рассмотренной картине, новой игрушке. В среднем дошкольном возрасте в беседе можно выходить за рамки непосредственно личного опыта, но знания должны быть элементарными и способствовать активной мыслительной деятельности ребёнка. Это могут быть беседы о правилах дорожного движения, о стране, своём населённом пункте, любимом мультфильме, жизни диких животных, работе людей разных профессий. В старшем возрасте широко используются беседы на морально-этические темы, взаимоотношения между людьми.

Большое значение в организации и проведении бесед имеют наглядные материалы (предметы, игрушки, картины, модели и т.п.). Воспитателю необходимо продумывать логику последовательного рассматривания наглядного материала, а также вопросов, объяснений, заданий для детей.

Структура беседы традиционно включает три части. В первой (вводной) части детей необходимо заинтересовать, создать интересные зрительные образы, поэтому начать беседу можно с рассматривания наглядного материала или воспоминаний о близких жизненным опыту ребёнка явлениях. Во второй части (основной) следует анализ обсуждаемых явлений и фактов, возобновление знаний, сравнение, рассуждение с выделением наиболее существенных признаков, на основе которых необходимо подвести детей к выводам. Третья часть (заключительная) направлена на обобщение, систематизирующее представления детей, способствующее выработке у детей необходимого отношения к обсуждаемым явлениям и должного поведения. Дети уточняют, углубляют,

закрепляют и систематизируют свои знания. Метод беседы используется в различных видах деятельности:

а) на занятиях по развитию речи. В этом случае беседы чаще всего дополняются чтением художественных произведений, рассматриванием иллюстраций и картин;

б) на прогулках, в познавательно-практической деятельности, когда сопровождается наблюдением и обращением к жизненному опыту детей;

в) в играх;

г) в трудовой деятельности;

д) в бытовой деятельности (во время подготовки ко сну, приёма пищи, умывания и т.д.).

3. Основным приёмом беседы являются вопросы. Для успеха важна последовательность вопросов и их формулировка. При этом необходимо учитывать индивидуальные особенности детей. Чаще всего воспитатель использует вопросы, требующие простого названия предметов, описания их свойств, действий с ними. При этом ребёнок констатирует известные ему факты – называет и описывает материал, который воспринимает непосредственно. Вопросы типа «Что это?», «Какой?», «Что делает?» можно задавать, чтобы пробудить воспоминания детей о ранее увиденных объектах или событиях; они стимулируют мыслительную деятельность и активизируют речь ребёнка.

Наиболее сложные вопросы для детей те, которые предполагают установление причинно-следственных связей («когда?», «зачем?», «почему?»). Иногда дети не могут ответить на такой вопрос, потому что он очень общий, тогда следует конкретизировать формулировку вопроса. Например: «Когда прилетают птицы?» – вопрос не чёткий, как правило, дети молчат, при уточнении: «Когда прилетают птицы – весной или осенью?» дети отвечают: «Весной». Главная задача вопросов – побудить детей к самостоятельным логическим рассуждениям, которые выражены фразами и развернутыми предложениями.

Особое внимание следует уделять также вопросам, которые задают сами дети. К сожалению, на практике часто беседа превращается в монолог-рассказ педагога или односторонний опрос детей. Тем не менее, очень важно побуждать детей к вопросам, вызывать живой обмен мнениями, подводить детей к правильным выводам и к умозаключениям. Так, в ходе беседы дети учатся выслушивать мнение других, придерживаться общей темы беседы, задавать уточняющие вопросы, тем самым совершенствуют навыки эффективного общения.

Существует ряд требований к вопросам и ответам на них в беседе:

1) вопросы не должны быть длинными, двойными;

2) вопросы нельзя формулировать так, чтобы ответы на них были только односложными («да» или «нет»);

3) если на вопрос никто не может ответить, его нужно переформулировать или дать наводящий вопрос;

- 4) после вопроса нужно дать небольшую паузу для обдумывания;
- 5) слабых детей нужно спрашивать чаще;
- 6) ответы нужно внимательно выслушивать;
- 7) правильные ответы одобряются, а ошибочные уточняются, комментируются;
- 8) неверные ответы можно предложить исправить самому ребёнку или другим детям.

Таким образом, беседа как метод активного познания окружающего мира способствует развитию всех сторон речи ребенка: лексической, грамматической, фонетической, а также связной речи.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте специфику разговоров с детьми второго и третьего года жизни.
2. Раскройте содержание разговоров с детьми на наглядной основе и на основе личного опыта детей.
3. Опишите различные виды бесед и их целевые установки.
4. Назовите требования к содержанию бесед для детей разных возрастных групп.
5. Опишите структуру беседы с детьми.
6. Назовите основные требования к вопросам и ответам на них в беседе.

Литература

1. Дубина, Л. Развитие у детей коммуникативных способностей // Дошк. воспитание. – 2005. – № 10. – С. 26–35.
2. Лямина, Г.М. Развитие речи ребенка раннего возраста : метод. Пособие / Г.М. Лямина. – 2-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 96 с.
4. Лямина, Г. Учимся говорить и общаться // Дошк. воспитание. – 2006. – № 4. – С. 105–112.
5. Романова, И. Диалог взрослых в детском саду // Дошк. воспитание. – 2012. – № 1. – С. 90–96.
6. Старжинская, Н.С. Учим детей рассказывать / Н.С. Старжинская, Д.М. Дубинина, Е.С. Белько. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2003. – 144 с.

ТЕМА 19. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА РАССКАЗЫВАНИЮ ПО КАРТИНЕ

1. Особенности восприятия картин детьми дошкольного возраста.
2. Организация работы по обучению детей младшего дошкольного возраста рассказыванию на наглядной основе на подготовительном этапе.
3. Структура и содержание занятий по обучению детей составлению рассказов по игрушкам, предметам, картинам.

4. Методика обучения детей старшего дошкольного возраста составлению творческих рассказов по картинам.

5. Методика обучения детей рассказыванию по серии картинок.

1. Важность наглядности в работе по развитию речи детей дошкольного возраста признаётся всеми педагогами и психологами. Ещё Я.А. Коменский говорил о том, что знакомство детей с предметами и их изображениями развивает «восприятие чувств». К.Д. Ушинский указывал на роль наглядности в развитии любознательности, мышления и «дара слова». Современные психологи (А.Н. Леонтьев, Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко) связывают использование наглядности с формированием конкретных представлений и понятий, обогащением чувственного опыта, а также с развитием восприятия, образной памяти. К наглядным средствам, которые активно используются для развития связной речи, относятся игрушки, предметы, картины, модели и схемы.

Игрушки вызывают у детей яркие эмоции, желание активно с ними действовать, играть и активизируют речевые высказывания. Для занятий по обучению рассказыванию рекомендуется использовать новую игрушку, с которой дети прежде не играли, но которая несёт уже знакомый детям образ (куклы, мягкие игрушки животных, машинки). Игрушка должна отражать настоящие признаки реального предмета (цвет, форму, соотношение частей, деталей), чтобы у детей сформировалось правильное представление об окружающих предметах. Для детей младшего возраста используют на занятии одну-две игрушки, т.к. внимание детей неустойчиво и легко переключается с одного объекта на другой. В средней группе можно использовать две однотипные игрушки для составления сравнительного рассказа. В старшем возрасте дети уже могут составлять сюжетный рассказ по набору игрушек, могут выбрать игрушку из ряда предложенных для придумывания своего рассказа или сказки.

Реальные предметы, используемые для обучения детей рассказыванию, должны вызывать интерес у ребёнка, вместе с тем они должны быть знакомы детям по функциям, по назначению. Составить рассказ ребёнок сможет только о том, что хорошо знает. Например, предметы посуды, одежды, обихода (часы с кукушкой). При сравнении предметов необходимо направить детей на выделение сходных признаков и обобщение предметов в определённые группы (посуда, одежда, транспорт).

Особенность восприятия детьми игрушек и предметов состоит в том, что они в первую очередь обращают внимание на яркие признаки и детали, которые не всегда являются существенными. Поэтому при рассматривании предметов необходимо показывать детям и называть основные признаки и части. Для привлечения различных анализаторов к обследованию предметов необходимо дать игрушку или предмет ребёнку в руки, чтобы он почувствовал качества, смог выполнить какие-то действия и отобразить все это в речевых высказываниях.

Для обучения детей рассказыванию в детском саду используют предметные и сюжетные картины на темы, близкие опыту ребёнка: «В детском саду», «На улице», «Времена года», «Домашние животные» и др. Кроме того, для составления детьми рассказа-повествования, начиная со среднего возраста, используются серии сюжетных картин – это 3–5 картинок, объединённых одним сюжетом. Например, сюжет «Щенок»: на первой картинке – щенок мокнет под дождем на улице, на второй – девочка проходит рядом со щенком, на третьей – девочка кормит дома щенка, на четвёртой – щенок играет с девочкой в мяч. В работе с детьми старшего дошкольного возраста могут использоваться и репродукции картин известных художников. На занятии по обучению рассказыванию детям предлагают чаще всего одну картину (или одну серию картин). Исключение составляют занятия по сравнению картин (например, времена года), на которых дети составляют сравнительные рассказы.

Картины для обучения детей рассказыванию должны быть яркими, красочными, вызывать положительный эмоциональный отклик и стимулировать речевые высказывания ребёнка. На занятиях используются цветные картины, причём цвета соответственно реальной жизни. Исключение составляют иллюстрации к художественным произведениям, которые отображают особенности содержания литературного текста.

При организации занятий по обучению детей рассказыванию по картинам следует учитывать возрастные **особенности восприятия картин** дошкольниками. Особенность восприятия картин детьми младшего дошкольного возраста заключается в том, что они не понимают перспективного изображения (уменьшения размеров удалённых предметов на заднем плане картины). Только к 5–6 годам дети осознают специфику изображения удалённых объектов. С возрастными особенностями восприятия связано и количество предметов (объектов) на картине: чем меньше ребёнок, тем меньше объектов на картине. Для младших дошкольников рекомендуется 3–4 объекта на картине, для старших – до 7–8. Детям младшего дошкольного возраста свойственны сенсорно-моторные способы восприятия, поэтому им хочется взять картинку в руки, дотронуться до неё, поводить по ней пальчиком. Восприятие детьми этого возраста «эмоционального тона» произведений живописи осложнено «узнаванием» явлений, предметов и событий окружающей действительности. Следует приучать малышей к зрительному восприятию картины, к рассматриванию с речевыми высказываниями. В этом возрасте у детей наивно-реалистическое восприятие картин. Для них изображённое – это реально существующие вещи, поэтому дети могут пытаться «выхватить» понравившийся предмет, ударить Бабу Ягу, зарисовать нелюбимого героя.

На занятии важно правильно расположить картину и разместить детей. Картину располагают на мольберте или на доске (на стене) против света. Дети могут располагаться сидя на стульчиках, на ковре или стоя полукругом на расстоянии 1,5–2,5 метра от картины. Для показа объектов на картине

педагог должен пользоваться указкой и приучать к этому детей. Нецелесообразно усаживать детей за столы при рассматривании картины. Если на занятии используются две картины, дети вместе с воспитателем могут переходить от одной картины к другой. Стимулирует речевые высказывания показ ребёнком объектов на картине. Картину можно поместить в группе за 1–2 дня до занятия, чтобы дети смогли её хорошо рассмотреть. Возможен и первый показ картины непосредственно на занятии. После занятия рекомендуется оставить картину в группе на 4–5 дней для индивидуальной работы с детьми и самостоятельного рассматривания детей.

2. Последовательность работы по обучению младших дошкольников умению строить связные высказывания на наглядной основе:

- 1) обучение называнию предметов;
- 2) выделение всех признаков предметов (внешних и внутренних, главных и второстепенных);
- 3) составление совместного описания;
- 4) составление совместного повествования;
- 5) переход к самостоятельному рассказыванию.

Во второй младшей группе О.С. Ушакова предлагает использовать на занятиях не полный образец рассказа воспитателя, а приём совместного составления рассказа ребёнка с педагогом. Таким образом можно научить детей различным вариантам построения предложения, синонимической замене слов. Например, после рассматривания картины «Катаемся на санках» воспитатель начинает рассказ: «Мама и дети гуляют. Старший брат Дима посадил Аню на санки. Он ...». Так дошкольникам задаётся цепная местоименная связь, и они продолжают рассказ. Метод совместного рассказывания позволяет учить детей интонационному завершению предложения и различным типам связи между предложениями. Схема рассказа составляется взрослым так, чтобы натолкнуть ребёнка на описание (Это ... кошка. Она ... серая.) или на повествование (Побежала собака ... Встретила она ... и стала ...).

При обучении составлению рассказов-описаний важно привлечь внимание ребёнка к отдельным признакам предмета, предлагая найти на картинке, на столе описываемые предметы. Для этого используются упражнения типа: «Узнай по описанию», «Угадай, что за зверь?». В них сначала указывают один-два признака. Затем их число увеличивается до трёх–четырёх. Ряд игр направлен на обучение детей умению выделять объект и его признаки: «Что за овощ?», «Что у кого», «Скажи какой». Для этих игр сначала подбирают яркие игрушки с большим количеством новых внешних признаков, а затем используют предметы (овощи, фрукты, одежда, посуда), описывая которые дети называют не только видимые признаки, но и добавляют свои знания о свойствах предметов (яблоко спелое, сочное, сладкое; в варежках зимой тепло).

Для составления рассказов-повествований важно научить детей называть предшествующие и последующие действия, события. В таких

играх, как «Что сначала, что потом», «Добавь слово», дети учатся передавать последовательные действия в форме распространенного предложения с однородными сказуемыми (девочка проснулась и стала умываться; зайчик испугался и убежал).

Постепенно основная часть совместных рассказов усложняется, вводятся элементы подробного описания, распространение действий героев. Логико-синтаксическая схема, предлагаемая педагогом ребёнку, по сути является планом рассказа, который определяет не только содержание, но и последовательность предложений, связь между частями рассказа. Например: «Это ... Он ... У него есть ... С ним можно играть ...» или «Пришла мама... Она купила Алёше ... Она была ... Алёша захотел ... Тут пришел ... Они стали ...». В сюжет рассказов вводят глаголы, которые образуют семантические пары: спросил – ответил; побежал – догнал; закричал – обиделся. Параллельно должна проводиться работа над интонационной выразительностью рассказов детей. Малышей учат правильно использовать интонацию вопроса, просьбы, восклицания, с помощью которых можно передавать разговор героев.

Для формирования у детей представлений о структуре рассказа педагогу необходимо постоянно использовать термины «начало», «середина», «конец» рассказа. Привлечь внимание детей к структуре текста можно в игре «Размытое письмо», где в рассказе пропущена какая-либо часть, например, середина (Побежала кошка за мышкой... и выскочила мышка с другой стороны), а также в игре «Кто знает, тот дальше продолжает».

В старшем дошкольном возрасте для формирования осознания детьми структуры рассказа может использоваться модель (круг, разделённый на три части).

3. Обучение рассказыванию является сложным видом речевой деятельности для ребёнка. Поэтому не стоит включать задачу по составлению с детьми рассказов на наглядной основе в комплексные занятия, где проводится работа по формированию элементарных математических представлений, по ознакомлению с природой или изобразительная деятельность. Интегрированные занятия способствуют развитию у детей целостного восприятия окружающего и развитию многих речевых умений и навыков (словарь, звукопроизношение, овладение грамматическими нормами). Однако связная монологическая речь является сложным комплексным видом речевой деятельности и требует специального, целенаправленного обучения.

Обучение детей составлению рассказов является главной задачей на занятии, однако не стоит забывать и об остальных направлениях речевого развития дошкольников. Как правило, на речевых занятиях задачи решаются в комплексе: лексические (развитие словаря), грамматические (согласование слов во фразах, построение предложений) и фонетические (выразительное рассказывание).

Структура занятия традиционно включает три части.

В первой части занятия дети знакомятся с наглядными средствами. Очень важен момент появления перед детьми игрушки, предметов или картины. В младшем дошкольном возрасте рекомендуется применять игровые приёмы («Игрушка спряталась», «Волшебный сундучок», «Чудесный мешочек», «Кто к нам в гости пришел?»). Начиная со средней группы можно использовать загадки, другие малые формы фольклора (потешки, приговорки) и небольшие по объёму стихотворения, чтобы вызвать интерес к наглядным объектам, привлечь внимание детей к ним. В старшем дошкольном возрасте в начале занятия можно задать детям поисковый вопрос или проблемную ситуацию, разобраться в которой помогут наглядные средства. Например, «В магазине игрушек перепутались таблички с указанием товара, давайте поможем продавцу и рассортируем: к какой игрушке какая табличка относится».

Во второй, основной, части занятия последовательно проводится работа по рассматриванию наглядных средств и по обучению детей составлению рассказов.

Рассматривание предметов начинается с выделения основных признаков (цвет, форма, материал), существенных деталей. Важно, чтобы педагог показывал и одновременно называл части и детали. К показу и называнию следует привлекать детей. В младшей группе используются приёмы сопряжённой и отражённой речи, дети учатся отвечать на простые вопросы типа: Что это? Какого цвета? Что у него есть? Со средней группы можно вводить элементы соревнования, например: Кто больше предметов найдёт на картине? Кто скажет больше слов о машине? Здесь же проводятся разнообразные игры и упражнения на активизацию словаря, обучение детей построению фраз и предложений, усвоение детьми структуры рассказа.

При обучении дошкольников составлению рассказов педагог обязательно должен чётко сформулировать задачу. Например, «Мы будем рассказывать о кукле» (для детей младшей группы), «Вам надо рассказать об игрушке», «Вы можете составить рассказ по картине». Важными моментами занятия являются привлечение внимания сверстников к рассказам детей, ориентация рассказчиков на слушателей, прослушивание рассказов детей. Вначале лучше выслушать детей по их желанию, можно предложить кому-либо рассказать. Важно выслушать до конца, постараться меньше подсказывать ребёнку, дать возможность ему самому высказаться.

В третьей части занятия подводят итог работы: здесь может быть анализ рассказов воспитателем с положительной оценкой в целом, выделение наиболее интересных высказываний детей, оценка рассказов самими детьми и рекомендациями по усовершенствованию (для старших дошкольников). Также проводятся игры и упражнения на закрепление представлений детей о предметах, их систематизация, обобщение.

На занятии педагог успевает выслушать нескольких детей, с остальными обязательно надо составить рассказ в свободное время в течение

дня. Можно предложить детям повторить рассказ для родителей, что будет способствовать закреплению навыков связной речи, полученных на занятиях. Наглядные средства, используемые на занятии, могут быть оставлены в группе на несколько дней для самостоятельных игр и занятий детей, для стимулирования повторения рассказов и для индивидуальной работы с дошкольниками.

4. Основы методики обучения детей рассказыванию по картинам были заложены Е.И. Тихеевой. Она отмечала, что рассматривание картин способствует упражнению наблюдательности, совершенствованию воображения, логического мышления и в целом развитию языка ребенка. Тихеева указала педагогические и эстетические требования к картинам и рекомендовала разнообразные виды занятий по картинам, среди которых особое место занимают рассказы по картине.

Современные исследования по использованию картин для обучения детей рассказыванию проводились под руководством О.С. Ушаковой: методика обучения детей рассказыванию по серии сюжетных картинок (Е.А. Смирнова), методика развития образной речи на основе восприятия произведений изобразительного искусства (Е.В. Савушкина). Оригинальную методику обучения дошкольников творческому рассказыванию по картине на основе элементов ТРИЗ (технологии решения исследовательских задач) разработала Т.А. Сидорчук.

В организации занятий по обучению детей составлению рассказов по картинам наблюдается ряд проблем. Дети с удовольствием рассматривают картину, активно высказываются по её содержанию, но к моменту составления рассказа уже часто теряют к ней интерес, и рассказы детей получаются неинтересными, невыразительными. Выслушав рассказ-образец воспитателя, дети часто просто повторяют его или рассказы других детей в группе с незначительной интерпретацией. Поэтому в методике обучения детей составлению рассказов по картине должны использоваться приёмы, активизирующие речевую деятельность детей, стимулирующие стремление детей рассказать по картине, передать её содержание и своё отношение к изображённому.

Работа по обучению детей старшего дошкольного возраста составлению творческих рассказов по картинам с использованием элементов ТРИЗ включает несколько последовательных этапов:

I. Определение состава картины. Цель: обучение детей выявлению, группировке и обобщению объектов картины.

Для детального рассматривания картины и побуждения детей к выделению и называнию объектов на картине используются игровые приёмы «подзорная труба», «фотоснимок», а также упражнения типа «Кто самый внимательный?», «Аукцион», «Охота за подробностями». Последовательность называния объектов при этом произвольная, главное сосредоточить внимание детей на содержании картины. Далее можно провести анализ выделенных объектов и их группировку по заданным

признакам. Например, по цвету, форме, функциональности, живое – неживое и др. Группы предметов обязательно обозначаются обобщающим словом.

II. Установление взаимосвязей между объектами картины. Цель: упражнение детей в умении устанавливать и объяснять разнообразные взаимосвязи между объектами (причинно-следственные, временные, групповые, общие, противоположные).

Здесь могут использоваться игровые ситуации типа «волшебная линия», с помощью которой объединены два предмета, детям надо объяснить, почему они соединены линией. А также игры и упражнения, например: «Найди пару» (по принципу сходства или противоположности), «Что сначала, что потом», «Кто не может друг без друга». На этом этапе у детей формируется умение рассуждать и выражать свои мысли развёрнутыми, связными высказываниями.

III. Описание картины. Цель: научить детей составлять рассказы-описания на основе восприятия картины разными органами чувств.

На данном этапе уместно воспользоваться приёмом «вхождения в картину», который рекомендовала ещё Е.И. Тихеева. Можно предложить детям превратиться в волшебников, которые могут войти в картину и почувствовать запахи, попробовать на вкус, ощутить рукой свойства изображённых предметов и явлений. На основе ощущений от каждого из анализаторов предложить детям составить речевые зарисовки: «Я слышу, как...», «Здесь пахнет...», «Когда я трогаю руками...». Таким образом, детей побуждают использовать слова и выражения, передающие собственное отношение к описываемым объектам. На основе речевых зарисовок составляется рассказ-описание – либо коллективный, либо одним ребёнком.

IV. Составление загадок по картине. Цель: обучение детей составлению загадок по картине на основе моделей. На занятии необходимо последовательно совершить ряд действий: выбор объекта на картине, выбор модели загадки, подбор характеристик и сравнений с другими объектами, соединение сравнений в связный текст загадки с помощью речевых оборотов «как», «но не», выразительное чтение загадки. Важно использовать уже знакомые детям модели загадок. Например:

- Какой? Что такое же у другого предмета?
- Что делает? Кто (или что) делает так же?
- На что похоже? Чем отличается?
- Назови части объекта и сравни их с частями другого объекта (по количеству, по расположению, по функциям).

Сначала загадку педагог составляет вместе с детьми, можно использовать несколько типов сравнений и составить смешанную модель загадки. Главное, чтобы дети научились выделять основные признаки предметов, сравнивать их по разным признакам, выстраивать логические цепочки. При составлении загадки у дошкольников формируется умение выражать свои мысли кратко, лаконично, связно и выразительно.

V. Преобразование объектов во времени. Цель: обучение детей

мыслительным операциям преобразования выбранного объекта во времени, составление рассказа о конкретном объекте с точки зрения его прошлого и будущего с использованием речевых оборотов, характеризующих временные отрезки. Начинать работу можно используя приём «машина времени»: детям предлагают выбрать объект и рассказать, кем или чем он был в прошлом и что с ним произойдёт в будущем. При составлении рассказа дети учатся употреблять словесные обороты, характеризующие временные отрезки: утро – вечер, было – будет, летом – зимой, до того – после того.

VI. Описание местонахождения объектов. Цель: научить детей ориентироваться на плоскости картины и обозначать словами местоположение объекта, переносить ориентировки двухмерного пространства в трёхмерное. На данном этапе активизируется словарный запас детей за счёт слов, определяющих пространственное расположение: слева, справа, в центре, вверху, внизу, ближе, дальше, спереди, сзади, около, между. Для определения местоположения объектов на картине можно использовать игры «Холодно – горячо», «Да – нет», в которых дети при помощи вопросов находят предмет на картине. В игре «Живая картина» детям предлагают выбрать для себя объект с картины и занять место на обозначенном пространстве комнаты (на ковре). Таким образом выстраивается модель картины, дети должны рассказать о своём местоположении относительно других объектов.

VII. Составление рассказов с разных точек зрения. Цель: обобщить знания детей о признаках проявления разных эмоциональных состояний и причинах их изменений, формировать умение изменять своё настроение и составлять связный рассказ от первого лица. Для составления рассказа от второго лица ребёнку необходимо выбрать персонажа, определить его настроение, черты характера, войти в его образ, описать картину с его точки зрения, разрешить проблемную ситуацию и изменить эмоциональное состояние героя в сторону равновесия. При составлении рассказов дети пользуются словами, выражающими различные эмоциональные состояния (грустный – весёлый, спокойный – возбуждённый, радостный – сердитый) и черты характера (добрый – злой, вежливый – грубый, умный – глупый). Здесь используются игры и творческие задания типа: «Покажи настроение без слов», «Волшебные превращения», «Оживи предмет», в которых ребёнку надо войти в образ какого-либо предмета или объекта с картины, принять его черты характера и настроение. Результатом творческих игр является составление рассказов от имени героев или объектов картины.

5. Обучение дошкольников работе с серией картинок можно начинать с 3-летнего возраста. Картинки должны отражать реальный опыт детей, хорошо знакомые им действия (умывание, кормление, укладывание спать). Вначале детям предлагают 2 картинки, к 4 годам – 3–4. На картинках для 4–5-летних детей могут быть изображены события, которые происходят в жизни детей (покупка в магазине, проезд в автобусе, игры детей, прогулка в парке) или свидетелями которых дети могли бы быть (кормление домашних

животных, выращивание овощей, спасение кого-нибудь в лесу, на воде). Можно использовать сказочные сюжеты (белочка собирает орехи и угощает зверей). Старшим дошкольникам доступны для восприятия серии из 5–7 картинок с изображением окружающего (этапы строительства дома, посадки и выращивания растений, сюжеты на нравственно-этические темы). Не рекомендуется использовать картинки, в которых нарушается логическая цепочка действий. Например, в серии «Сажает сад» на всех четырех картинках изображены мальчик и девочка одного и того же возраста в одинаковой одежде, но выполняющие разные действия. Ошибка заключается в том, что с момента посадки до сбора урожая проходит несколько лет и дети должны внешне измениться (вырасти). На первом этапе обучения рассказыванию можно использовать и картинки по сюжету знакомых литературных произведений.

Организация работы по обучению детей рассказыванию по серии картинок проводится поэтапно:

I. Предварительная работа, в которой педагог обращает внимание детей на последовательность действий в реальной жизни, анализирует очерёдность событий в литературных произведениях. Здесь используются методы разговора и беседы с детьми о событиях настоящих, предшествующих и последующих.

II. Работа детей с серией картинок. На этом этапе применяют игры и упражнения для последовательного обучения дошкольников:

- раскладывать серию картинок слева направо в одну линию;
- находить основных героев и общие объекты на всех картинках;
- находить, определять, перечислять и обобщать место и время происходящих действий на картинках;
- выделять сквозных героев на каждой конкретной картинке, определять цели их действий;
- выстраивать последовательность действий с любой картинке.

В зависимости от возраста мотивировка этих действий может быть разной: для детей младшего возраста – порадоваться картинкам, спеть песенку, произнести стихи; для детей среднего возраста мотивом может служить помощь кому-либо (Зайчику, Чебурашке); детям старшего возраста можно предложить элементы соревнования.

III. Составление рассказа по серии картинок с использованием различных вариантов работы:

- Каждому ребёнку дают серию картинок, которые надо разложить в такой последовательности, чтобы получился рассказ. Затем педагог выставляет на доске незнакомую детям серию картинок, где нарушена последовательность. Дети должны найти ошибку и исправить её. Далее проводят лексические и грамматические упражнения, показывающие детям разные способы построения предложений и связи частей рассказа, а также средства художественной выразительности. Затем дети дают название сюжету и придумывают рассказ в соответствии с логической

последовательностью картинок.

- Серию картин выставляют на доске, причём открыта только первая картинка, остальные закрыты. Детям предлагают составить начало рассказа по первой картинке. Затем открывают вторую картинку, и дети придумывают рассказ дальше. Так, последовательно открывая картинки, учат детей предвидеть развитие сюжета, действий персонажей.

- Детям предлагают серию из 4 картин: первые три закрыты, последняя открыта. Детям задают вопрос: «Как вы думаете, что здесь могло произойти?» Можно попросить одного ребёнка рассказать, затем открыть первую картинку. Когда дети увидели всех героев сюжета, они снова придумывают рассказ. После этого открываются все картинки, дети придумывают рассказ и выбирают лучший. Такой вариант закрепляет представления детей о композиции рассказа, развивает логику, воображение. Также для формирования у детей понятия о композиции рассказа можно сначала открыть первую и последнюю картинки из серии. После того, как дети придумают рассказ по началу и концу, открыть остальные и придумать ещё один вариант рассказа.

- Показать детям первую картинку серии из 5 картин. Предложить придумать рассказ по этой картинке, а потом спросить: «Что может произойти с героями дальше? Какое может быть продолжение у этого рассказа?» Затем открывают третью и пятую картинки, дети составляют рассказ по этому сюжету. Далее открывают вторую и четвертую картинки, и дети снова составляют рассказ. Этот вариант позволяет спросить большое количество детей, причём рассказы детей не будут повторяться, так как сюжет восстанавливается и раскрывается постепенно.

Таким образом, при обучении рассказыванию по серии картин у детей формируется умение связывать слова в простых и сложных предложениях, соединять смысловые части высказывания, соблюдать структуру текста, использовать разнообразные зачины и концовки рассказа, синонимические замены при назывании героев, их действий, состояний. Когда дети составляют групповой рассказ по частям и договариваются, кто начинает, продолжает и завершает текст, по сути они представляют живую модель структуры рассказа. Поэтому обучение рассказыванию по серии картин способствует приобретению детьми элементарных знаний о композиции повествования.

Вопросы и задания

1. Назовите особенности восприятия картин детьми дошкольного возраста.
2. Опишите методику организации работы по обучению детей младшего дошкольного возраста рассказыванию на наглядной основе на подготовительном этапе.

3. Раскройте структуру и содержание занятий по обучению детей составлению рассказов по игрушкам, предметам, картинам.

4. Порассуждайте о проблемах обучения детей составлению рассказов по картинам.

5. Опишите методику обучения детей старшего дошкольного возраста составлению творческих рассказов по картинам.

6. Объясните сущность приёма «вхождения в картину».

7. Опишите методику обучения детей рассказыванию по серии картинок.

Литература

1. Лелюх, С.В. Методика обучения дошкольников работе с серией картинок / С.В. Лелюх, Т.А. Сидорчук // Приложение к газете «Первое сентября». – 2002. – № 9. – С. 14–18.

2. Сидорчук, Т.А. Обучение дошкольников творческому рассказыванию по картине / Т.А. Сидорчук, А.Б. Кузнецова. – Ульяновск : УлГТУ, 1997. – 74 с.

3. Старжинская, Н.С. Учим детей рассказывать / Н.С. Старжинская, Д.М. Дубинина, Е.С. Белько. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2003. – 144 с.

4. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 240 с.

ТЕМА 20. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПЕРЕСКАЗУ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

1. Литературное произведение как словесная основа для обучения детей рассказыванию.

2. Требования к подбору произведений для обучения пересказу.

3. Методы и приемы обучения дошкольников пересказу.

4. Структура и содержание занятий по обучению детей пересказу литературных произведений.

1. Вопросы обучения дошкольников пересказу рассматривались Е.И. Тихеевой, А.М. Леушиной, Л.А. Пеневской, Р.И. Габовой, А.М. Бородич, В.В. Гербовой, Э.П. Коротковой и др. Обучение дошкольников рассказыванию на словесной основе опирается на готовый текст, который педагог излагает детям. В качестве словесной основы для пересказа может использоваться дидактический рассказ воспитателя или чаще литературное произведение. Готовый текст является, по сути, образцом рассказа для детей, и основным видом детского рассказа будет пересказ данного текста. В практике работы детского сада большое распространение получило именно обучение детей пересказу произведений художественной

литературы.

Знакомясь с произведением художественной литературы, дети усваивают не только идею и содержание, но и структуру, форму текста. Выразительно рассказанное или прочитанное произведение оказывает на ребёнка сильное эмоциональное впечатление, активизирует речевые высказывания. Дети хорошо запоминают небольшие по объёму сказки с повторяющимися действиями: «Колобок», «Теремок», «Репка», и уже в младшем дошкольном возрасте могут рассказывать их кратко, а иногда подробно или почти дословно. Так дошкольники учатся строить предложения и связывать их между собой, пользуясь разными видами межфразовой связи. Из сказок дети также заимствуют традиционные выражения для обозначения начала или концовки рассказа. Например, «жили-были», «в некотором царстве», «и стали они жить-поживать и добра наживать», «вот и сказке конец, а кто слушал – молодец».

Пересказ – это творческое воспроизведение литературного произведения близко к тексту. Пересказывая, каждый ребёнок представляет свой сокращённый вариант текста. Психологической основой обучения детей пересказу является опора на сознательное запоминание дошкольниками текста. Особенности осознания детьми содержания и формы литературного произведения связаны с пониманием главной идеи, художественных образов. Дошкольники очень эмоционально воспринимают рассказы и особенно сказки, они легко «входят» в сюжетную ситуацию, могут представить себя на месте героя. Это помогает детям пересказывать сюжетную цепочку, передавать диалог героев. Вместе с тем при пересказе у дошкольников наблюдается ряд трудностей:

- дошкольники хорошо пересказывают рассказы и сказки, которые им читали много раз, но не всегда могут пересказать ранее незнакомый, только что прочитанный текст;
- дети подробно пересказывают начало текста, но дальше часто пропускают действия или события, сворачивают концовку;
- если в тексте много героев или событий, дети могут перепутать их последовательность;
- дети не всегда могут передать диалог героев литературного произведения с помощью косвенной речи.

Поэтому обучение дошкольников пересказу литературных произведений надо начинать с младшего дошкольного возраста, хоть в программе отдельной задачей совершенствование умения пересказывать выдвигается только в старшем возрасте. В зависимости от возрастной группы перед детьми ставятся разные задачи. Так, в младшей группе необходимо первоначально научить детей целостному восприятию текста. Важно приучить детей слушать текст от начала до конца. В процессе рассказывания воспитатель не должен прерываться, останавливаться, рассматривать с детьми иллюстрации или комментировать текст. Малыши должны научиться следить за развитием сюжета, сочувствовать героям, понимать произведение.

В последующей после чтения беседе воспитатель подводит детей к воспроизведению текста. Дети овладевают совместным с педагогом пересказом литературного произведения.

В среднем дошкольном возрасте ставится задача – научить детей самостоятельно пересказывать сначала хорошо знакомые, а затем и новые произведения художественной литературы. При этом дети учатся передавать последовательно развитие сюжета, диалог героев. Дошкольников приучают ориентироваться на слушателей и слушать рассказы сверстников.

Детей старшего дошкольного возраста обучают связному, последовательному, выразительному пересказу литературного текста без помощи взрослого. Старшие дошкольники уже могут оценивать чужие рассказы, отмечать их лучшие стороны и недостатки.

Обучение детей пересказу – одна из важнейших задач развития монологической речи. Она решается на специальных речевых занятиях в комплексе с другими речевыми задачами (развитие словаря, формирование грамматического строя речи). Часто в конспектах занятий для детей обучение пересказу обозначено как тема занятия. Это методически неверно, так как тема занятия должна отражать содержание, а не дидактическую задачу или вид детского рассказа.

2. Пересказ – осмысленное воспроизведение ребёнком литературного текста в устной речи. Для полноценного овладения пересказом дошкольникам необходим ряд умений: внимательно прослушивать текст, понимать его основное содержание, запоминать последовательность изложения, употреблять услышанные речевые обороты, осмысленно и связно воспроизводить текст.

Для успешного проведения занятий по обучению детей пересказу текстов важно правильно подобрать литературное произведение. Выбор текста обусловлен возрастными особенностями восприятия детьми произведений художественной литературы и монологической речи педагога, а также уровнем речевых умений и навыков детей, целями и задачами по развитию связной речи.

При выборе произведений для обучения пересказу необходимо учитывать следующие требования:

а) текст должен быть *доступным по содержанию*, не объёмным, в нём должны быть знакомые персонажи с ярко выраженными чертами характера и понятными мотивами поступков;

б) текст должен быть *занимательного содержания*;

в) произведение должно иметь *воспитательную ценность*, обогащать моральный опыт детей, побуждать к усвоению понятий добра и зла, совершенствовать их эмоции;

г) произведение должно иметь *чёткую композицию* (динамичный сюжет, хорошо выраженную последовательность событий, повторяемость действий);

д) текст должен быть *написан образцовым языком*, без сложных

грамматических форм и синтаксических конструкций, содержать диалоги героев, разнообразные и точные определения, сравнения, устойчивые выражения, не включать длинные предложения с причастными и деепричастными оборотами.

Распространённой методической ошибкой является использование педагогами для пересказов исключительно списка рекомендуемых произведений из базовой программы. Многие из этих произведений довольно сложные по содержанию и композиции, поэтому воспитателю нужно составить свой список, учитывая доступность произведений, личные предпочтения и пожелания детей. Следует также помнить, что для пересказывания не рекомендуются произведения поэтических жанров, так как это нарушает полноценное осмысление ребёнком художественного произведения в единстве формы и содержания, воспитывает невнимательность к поэтической форме.

Для первого этапа обучения в младшей группе рекомендуется брать хорошо знакомые детям сказки с несложным сюжетом. В основе сюжета, как правило, лежит повторение одного действия, которое совершают разные герои. Например, «Курочка Ряба», «Колобок». Диалоги в таких сказках простые, часто состоят из одной-двух реплик, которые повторяют герои. Воспроизведение повторяющихся действий способствует усвоению детьми определенного типа предложений. Запоминание очередности появления героев развивает логичность, последовательность изложения, вырабатывает у малышей умение следить за развитием сюжета.

Развитие навыков диалогической речи и элементов монолога в среднем дошкольном возрасте позволяет использовать для пересказа ранее неизвестные литературные произведения, которые впервые читают детям непосредственно на занятии по обучению пересказу. Это могут быть небольшие по объёму сказки о животных (например, «Три медведя», «Маша и медведь»), а также сюжетные рассказы, по содержанию близкие опыту ребёнка (рассказы К.Д. Ушинского «Умей обождать», Л.Н. Толстого «Пожар», «Косточка»). В них должны быть хорошо выражены основные структурные компоненты текста: начало, середина, конец.

Старшим дошкольникам доступны для пересказа не только сюжетные сказки («Гуси-лебеди», «Заяц-хвоста»), но и рассказы на нравственно-этические темы («Два товарища» Л.Н. Толстого, «Волшебное слово» В.А. Осеевой и др.), также используются рассказы-описания природы. Знакомые детям природные объекты и явления в них представлены ярко, образно, что вызывает у детей желание рассказать о них словами автора. Это, например, такие рассказы, как «Медвежата» Е.И. Чарушина, «Золотой луг» М.М. Пришвина. В старшем дошкольном возрасте для обучения пересказу применяют и тексты, составленные педагогом: сообщения бытового характера (Наши помощники), рассказы о природе и жизни детей в детском саду (Аквариумные рыбки). Объёмные произведения читаются заранее (не менее чем за неделю). На очередном занятии сразу сообщают о пересказе,

читают произведение повторно, беседуют с детьми, чтобы узнать, как они поняли содержание, и требуется ли прочитать текст ещё один раз, далее следуют пересказы.

Таким образом, при постепенном усложнении текстов, дети обучаются пересказывать произведения разных жанров, различные по типу и содержанию, что способствует развитию речевой выразительности, навыков связной монологической речи.

3. Методика обучения детей пересказу художественных произведений основывается на примитивном анализе текста. Прежде всего детей знакомят с литературным произведением. Педагог должен рассказывать сказки и рассказы, которые затем дети будут пересказывать близко к тексту, пользуясь авторскими словами и выражениями. Поэтому к таким занятиям необходимо готовиться заранее. При этом важно обозначить речевую деятельность: «Сейчас я вам *расскажу* сказку», «Послушайте *пересказ* рассказа». Так дети, подражая педагогу, его словам и мимике, с раннего возраста приучаются к осознанному воспроизведению текста, ориентируясь на свободное владение им воспитателем.

Основным методом анализа литературного произведения является *беседа* по содержанию. Очень важен момент перехода от рассказывания к беседе, здесь необходимо поддержать тот эмоциональный настрой, который вызван у детей прослушанным текстом. Можно спросить: Понравилась вам эта сказка? Что вам было особенно интересно? Почему вы улыбались, когда слушали этот рассказ? *Вопросы* являются главным приёмом беседы, но не следует забывать, что беседа – это не опрос, а доверительный разговор, обмен мнениями, чувствами. Воспитатель должен выражать своё отношение к содержанию, поступкам героев и стимулировать вопросы детей по тексту: Что вам было непонятно? Что бы вы хотели узнать?

Вопросы педагога по содержанию призваны помочь детям понять идею произведения, мотивы поступков героев и подготовиться к пересказу. Хорошо, если вопрос сформулирован таким образом, что, отвечая, ребёнок будет использовать слова и фразы из текста. Вопросы должны быть разнообразными по форме и содержанию. По форме выделяют следующие типы вопросов:

- подсказывающие вопросы, в которых уже содержится ответ («Посадил дед репку?»);
- наводящие вопросы («Что повторяла небитая лиса, когда ехала на битом волке?»);
- прямые вопросы, ответ на которые даётся близко к тексту («Что сказал волк козлятам?»);
- косвенные вопросы, на которые можно дать несколько правильных вариантов ответа («Кого встретил Колобок?»);
- проблемно-поисковые вопросы, направленные на установление причинно-следственных связей, мотивов поступков героев («Почему волк первый пришел к домику бабушки?»);

- вопросы-указания («Скажи, каким голосом говорил медведь-папа Михаил Потапович?»);

- цепочка вопросов («Сначала расскажи, как испекла баба Колобок, потом кого встретил Колобок в лесу, затем чем закончилась сказка?»).

Для детей младшего возраста чаще используют подсказывающие и наводящие вопросы. В среднем и старшем дошкольном возрасте можно формулировать проблемно-поисковые вопросы, вопросы-указания, цепочку вопросов. Прямые и косвенные вопросы применяются во всех возрастных группах.

По содержанию различают вопросы, направленные на анализ сюжета («Почему лиса съела Колобка?»), на характеристику героев («Какой Заяц в этой сказке?»), на выявление жанровых особенностей произведения («Это сказка или рассказ?»), на раскрытие образности языка произведения («Почему луг с одуванчиками называется «золотым»?»).

Кроме вопросов, в беседе используется ряд приёмов, помогающих детям запомнить текст, подготовиться к пересказу. С помощью *подсказки* детям можно помочь подобрать нужное слово, объяснить смысл неверно употреблённого слова. Элементы *драматизации* позволяют детям углубить отношение к героям, прочувствовать их настроение. Например, можно предложить детям представить, как волк стучал в домик с козлятами, часть детей изображают козлят, а один ребёнок волка. Приём *словесного рисунка* способствует развитию воображения детей, формированию связной монологической речи. Это может быть портрет героя (описать, как выглядела Красная шапочка) или зарисовка места действия (в каком лесу заблудилась Машенька). *Инсценировка диалога героев* развивает выразительность речи детей, умение осознанно менять качества голоса в зависимости от характера персонажей. Разновидностью этого приёма является *воображаемый диалог с героем*. Обращение к литературному персонажу и предполагаемый ответ раскрепощает ребёнка, стимулирует его словесное отношение к художественному образу. Оценка поступков героев, адресованная непосредственно самому герою, более эмоциональна, осознанна и мотивированна.

Для углубления восприятия детьми литературного произведения используются наглядные средства (*иллюстрации, игрушки, предметы, модели и схемы*). *Рассматривание иллюстрации* после чтения или рассказывания произведения помогает детям глубже пережить эмоции, связанные с содержанием. На основе иллюстрации можно предложить детям пересказать изображённый эпизод или описать героев. По иллюстрации также задают вопросы, подготавливающие детей к пересказу произведения. Эффективно использовать различные *словесные упражнения* – хоровые и индивидуальные повторы слов и фраз, подбор наиболее подходящей интонации произношения, ролевой пересказ произведения с многочисленными диалогами и т.д.

В разных возрастных группах дети овладевают разными видами

пересказа литературного произведения. В младшем дошкольном возрасте дети учатся составлять совместный пересказ сказки с воспитателем. В среднем дошкольном возрасте детей обучают самостоятельному пересказу текста от начала до конца. Для старших дошкольников доступны такие виды пересказа, как пересказ по частям, по ролям, игры-инсценировки и игры-драматизации.

4. Занятия по обучению детей пересказу текстов начинают проводить со 2-й младшей группы. Структура занятия традиционно включает три части. Вначале заинтересовывают детей темой литературного произведения, подготавливают их к эмоциональному восприятию текста. Для этого используется вводная беседа, в которой можно обратиться к личному опыту детей, связать произведение с аналогичными загадками о героях, пословицами, отражающими основную идею. На этом этапе педагог объясняет слова, смысл которых, возможно, будет не совсем понятен детям. Беседа должна быть не продолжительной, её цель – не вспомнить детально содержание, а сориентировать детей на правильность предстоящего выступления. Далее следует изложение педагогом текста для пересказа.

Во второй (основной) части занятия проводится беседа по содержанию, направленная на подготовку детей к пересказу произведения. В младшей группе после беседы по содержанию можно приступить к совместному пересказу хорошо знакомой детям сказки. Воспитатель начинает рассказывать, а дети заканчивают. Используется приём *незаконченного предложения* с интонацией завершения. Например: «Посадил дед ... репку. Выросла репка ... большая-пребольшая». В работе с младшими дошкольниками и детьми, испытывающими трудности при пересказах, эффективно использовать метод *имитации*, когда ребёнок старается повторить целую фразу за воспитателем. После беседы по произведению в средней и старшей группе рекомендуется ещё раз рассказать детям текст. Для усиления осознанного восприятия произведения перед повторением текста детям следует дать установку на запоминание: «Послушайте сказку ещё раз и постарайтесь запомнить», «Будьте внимательны, мы ещё раз послушаем рассказ, а затем вы сами попробуете его пересказать». Далее детям предлагают пересказать текст, здесь важно мотивировать речевую деятельность детей, а также уточнить вид пересказа. Если в старших группах используется пересказ по частям или по ролям, необходимо договориться с детьми, кто какую часть текста пересказывает или какую роль исполняет. Во время пересказа произведения детьми педагог должен по возможности не прерывать речь ребёнка, подсказывать в случае необходимости. Следует формировать культуру слушания и ориентировку на слушателей у рассказчиков. Обычно во время занятия текст пересказывают 2–4 раза, с остальными детьми необходимо обязательно пересказать это произведение в свободное от занятий время в процессе индивидуальной работы. Если произведение объёмное, то эффективнее обратиться к выборочному пересказу отдельных фрагментов разными детьми, чтобы избежать повторов,

копирования чужих ошибок.

В третьей части занятия воспитатель анализирует пересказы детей, при этом обращает внимание на содержание и речевую форму детских высказываний. В старшем дошкольном возрасте к анализу привлекают самих детей, тем самым воспитывая культуру слушания, умение оценить наиболее удачное высказывание. При этом дети учатся использовать шаблонные фразы оценочного характера: «Я думаю...», «Мне кажется...», «Может лучше...», «Я советую...». В конце занятия можно провести игру или игровое упражнение на обобщение темы занятия или закрепление речевых умений.

Закреплять навыки пересказа у детей рекомендуется в играх-инсценировках и играх-драматизациях по содержанию литературных произведений. Овладев умением пересказывать, дошкольники могут переходить к рассказыванию по аналогии, рассказыванию на определённую тему, придумыванию концовки к заданному рассказу, пересказу с перестройкой текста, пересказу от лица разных героев. Сформированное умение пересказывать способствует дальнейшему усвоению детьми самостоятельной связной речи.

Вопросы и задания

1. Объясните значение пересказа в развитии речи детей дошкольного возраста.
2. Назовите затруднения, которые наблюдаются у дошкольников при пересказе произведений.
3. Перечислите требования к подбору произведений для обучения пересказу.
4. Назовите методы и приёмы обучения дошкольников пересказу.
5. Опишите структуру и содержание занятий по обучению детей пересказу литературных произведений.
6. Назовите различные типы вопросов для беседы, предваряющие пересказ произведения детьми.
7. Объясните важность использования наглядных средств в процессе пересказа детьми литературного произведения

Литература

1. Дубініна, Д.М. Мастацка-маўленчае развіццё дашкольнікаў / Д.М. Дубініна. – Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2007. – 220 с.
2. Старжинская, Н.С. Учим детей рассказывать / Н.С. Старжинская, Д.М. Дубинина, Е.С. Белько. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2003. – 144 с.
3. Танникова, Е.Б. Выдумываем сказку / Е.Б. Танникова // Ребёнок в детском саду. – 2007. – № 6. – С. 69.

4. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С. Ушакова. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

ТЕМА 20. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ТВОРЧЕСКОМУ РАССКАЗЫВАНИЮ

1. Особенности развития детского словесного творчества.
2. Виды и варианты творческих рассказов детей.
3. Методы и приёмы обучения детей дошкольного возраста сочинению рассказов и сказок.
4. Своеобразие методов сочинения фантастических историй Джанни Родари.

1. Сочинение рассказов и сказок требует от детей осмысления содержания и формы текста, установления связей между элементами сюжета и частями повествования. Речевое творчество опирается на развитие наглядно-образного и словесно-логического мышления.

Творческое рассказывание – процесс придумывания детьми рассказа или сказки с самостоятельно созданными образами и ситуациями, со связным, логически построенным сюжетом, облеченным в словесную форму, соответствующую содержанию.

В методике развития речи творческое рассказывание рассматривается как средство умственного развития, формирования способности логично и последовательно излагать мысли (Е.И. Тихеева), основная форма работы по развитию выразительности речи (Е.А. Флерина), наивысшая точка развития связной речи (Э.П. Короткова). Характерными признаками творческого рассказывания дошкольников являются:

- увлечённость детей самой деятельностью, умение видоизменять, комбинировать имеющиеся представления, создавать на их основе собственные образы и ситуации;
- умение представлять последовательность и связь событий;
- умение использовать для создания образов соответствующие языковые средства;
- самостоятельность, вариативность, т.е. умение придумывать несколько вариантов на одну и ту же тему.

Критериями оценки сочинений детей выступают:

- использование собственного опыта при создании новых образов;
- умение рассказать о событии последовательно, показать взаимоотношения героев, мотивировать их поступки;
- композиционная завершенность сочинения (логичность, последовательность, связность);
- художественная выразительность (образность, яркость, оригинальность).

Для организации эффективного обучения детей творческому сочинению необходимы педагогические условия:

- осознание воспитателем педагогических и психологических аспектов речевого творчества как цели (опора на мотивы и потребности детей);

- систематическое педагогическое руководство детским речевым творчеством (обогащение опыта ребёнка, в том числе литературного, знакомство детей с композиционными особенностями литературных произведений разных жанров, учёт этапов развития детского творчества; разнообразие содержания, форм, методов и приёмов развития речевого творчества, развитие творческой активности и самостоятельности детей).

Развитие детского речевого творчества организуется поэтапно. А.Е. Шибицкая в зависимости от содержания организации образовательной работы выделяет три основных этапа: 1) воспитание интереса к литературе (создание запаса известных произведений, тем, идей, содержания, образов); 2) усвоение способов художественного изображения, творческих речевых действий; 3) самостоятельное сочинение. На практике развитие детского речевого творчества обычно начинается с рассказов об одной игрушке, далее дети учатся придумывать конец и начало к изображённому на картине эпизоду, следующие этапы – рассказы реалистического характера, придумывание рассказа по плану воспитателя, придумывание рассказа по предложенной теме без плана. Освоив данные виды работ, дети переходят к сочинению сказок, в завершение придумывают описания природы. Эффективными приёмами творческого рассказывания являются образец рассказа, частичный образец, коллективное придумывание, совместное сочинение с воспитателем, вспомогательные вопросы, вопросный план (не более 3–4 вопросов), указания, исправление ошибок, подсказка нужных слов, оценка сочинений и их совершенствование и др.

2. В методике развития речи выделяют разнообразные виды и варианты детских творческих сочинений, что свидетельствует о широких возможностях взаимодействия педагога и ребёнка в процессе речевого творчества дошкольников.

Основные виды творческих сочинений предлагает Л.Г. Фомичёва:

I. Творческое сочинение по картине. Картина является отправной точкой для сочинений детей. Ребёнку предлагают составить рассказ о том, что произошло до момента, изображённого на картине, или после него. Интересный приём рекомендовала Е.И. Тихеева – «вхождение в картину». Дети представляют себя на месте изображения в картине или одним из персонажей картины. При помощи приёма олицетворения можно предложить детям «оживить» любой предмет на картине и рассказать о том, как он попал на это место, где был раньше, кто его сделал и т.д.

II. Контаминация литературных произведений. В основе данного типа сочинения лежит склонность детей представлять себя на месте любимых героев. Дети усвершенствуют черты характера героев, исправляют их ошибки, изменяют сюжет в пользу героев, однако часть произведения

остаётся нетронутой.

III. Свободное сочинение сказок и рассказов без опоры на наглядные или словесные средства предлагают детям тогда, когда они уже освоили основные приёмы сочинения.

Единство интеллектуального и мотивационного компонентов в творческой речевой деятельности подчёркивает Л.М. Ворошнина. Она выделяет следующие варианты сочинений детей:

- Творческое сочинение по теме. Тему называет педагог или придумывают дети. Она должна быть интересной, вызывать эмоциональный отклик у дошкольников, побуждать их к речевым высказываниям.

- Сочинение с опорой на литературные произведения. Детям предлагают либо поменять в произведении героев и оставить знакомый сюжет, либо, наоборот, придумать новый сюжет с уже известными героями.

- Сочинение сюжетной сказки по пейзажной картине. Этот оригинальный вариант сочинения даёт детям опору на наглядность. Вместе с тем детям сложно соединить художественный образ природы и словесное творчество. Используя приём олицетворения, дошкольники сочиняют сказки о деревьях, о животных, изображённых на картине.

На основе текста знакомой детям сказки можно предложить творческие задания по экспериментированию с художественным образом:

- рассказывание сказки от имени героя с учётом особенностей его характера, взаимоотношений с другими персонажами;

- «герои среди нас»: рассказать о том, как персонажи будут вести себя и действовать в современной обстановке, реагировать на всё происходящее в соответствии со своим характером (это задание носит юмористический, даже пародийный характер);

- продолжение истории: рассказ о том, как сложится дальнейшая судьба героя, домысливание его последующей деятельности в рамках тех обстоятельств, которые описаны в сказке (задание рассчитано на способность ребёнка вживаться в образ).

В методике известно и сочинение детьми малых литературных жанров – загадок, небылиц, пословиц. Исследователями (А.П. Илькова, М.В. Фадеева и др.) доказано влияние небыличных форм фольклора на развитие речи, творческих речевых способностей, креативности детей 7-го года жизни, определены этапы ознакомления детей с жанровыми особенностями небыличных текстов и обучения сочинению малых жанров.

А.П. Илькова предложила этапы включения пословиц в систему речевой работы со старшими дошкольниками: расширение представлений о фольклорных жанрах; формирование понимания лексико-семантических отношений между языковыми знаками; использование пословиц в разных видах деятельности; определение лексико-фразеологической компетентности детей при использовании в самостоятельной речи.

М.В. Фадеева на примере небыличных текстов выявила особенности детских сочинений: близость их тематики фольклорным текстам; творческая

вариативность сюжетов; заданность комизма (нарушение причинно-следственных, временных и других связей); создание комических ситуаций за счёт использования межстилевой лексики и образных средств языка (эпитеты, сравнения); заимствование персонажей из знакомых текстов; использование традиционных зачинов и финалов, несущих основную семантическую нагрузку; чёткая ритмическая организация сочинений.

На возможность использования сказок для развития речевого творчества дошкольников указывали многие педагоги (Л.А. Колунова, Э.П. Короткова, Н.А. Орланова, Л.Я. Панкратова, Л.В. Танина и др.). В частности, было доказано, что на развитие мышления, воображения, творческих, сценических способностей в разных видах художественной деятельности детей влияет использование ими при сочинении сказок приёма контаминации знакомых литературных сюжетов, ориентация на употребление смысловых оттенков слова.

3. В методике развития речи определяют различные этапы обучения сочинению сказок: пересказ, соединение сказочных сюжетов (контаминация или компиляция), самостоятельное сочинение, обогащение литературного опыта, обучение приёмам создания сказок, обобщение и систематизация знаний об особенностях жанра. В качестве основных приёмов обучения выступают: продолжение рассказа воспитателя, сочинение на предложенную или самостоятельно выбранную тему, введение фантастических элементов в реалистический сюжет.

Для обучения детей придумыванию новых сказок на подготовительном этапе целесообразно использовать игры на основе знакомых литературных произведений:

- игры на сравнение: «Что общего?» (сравнить сюжеты похожих сказок «Теремок» и «Рукавичка», «Морозко» и «Госпожа метелица»), «Кто на свете всех милее» (выявление и описание красавиц из сказок: Золушки, Белоснежки, Спящей царевны и др.);

- игры на обобщение: «Что в дороге пригодится» (на основе анализа волшебных предметов дети придумывают предметы-помощники);

- игры на моделирование: «Где чей дом?» (дети учатся придумывать различные ситуации на основе схематических изображений отдельных предметов-моделей), «Где спрятался герой» (дошкольники учатся распознавать в абстрактных фигурах героев сказок, например три круга разной величины – три медведя, семь одинаковых треугольников и один большой – волк и семеро козлят).

При обучении детей сочинению часто используется приём *придумывания продолжения истории*. Для обозначения сюжета в истории с продолжением можно использовать малые фольклорные формы: пословицы, считалки, потешки, загадки.

Меткая, краткая, но ёмкая по содержанию форма пословицы является прекрасным вспомогательным материалом для сочинения. Например, «Хочешь кататься, умей и саночки возить»: педагог предлагает детям начало

рассказа: «Зимой выпало много снега, и во дворе была большая горка. Серёжа взял санки и вышел на улицу...»

Считалка лаконична, с лёгкой рифмой и близким детям сюжетом, часто используется в играх детей. По знакомой детям считалке «Эники-беники ели вареники...» можно предложить детям начало сказочной истории: «Жили-были два друга Эник и Беник. Они очень любили вареники. Однажды...»

При загадывании загадки педагог обращает внимание детей на образные средства, помогает проанализировать их, а после отгадывания загадки предлагает сюжет. Например, по загадке «Белая вата плывет куда-то, чем вата ниже, тем дождик ближе» начало сказки «Вата спускалась всё ниже и ниже, а дождя всё не было. И вдруг наступило...»

Большие возможности для детского творчества заложены в небылицах. К. Чуковский отмечал, что эти произведения построены на опрокидывании норм, на забавном перепутывании функций и признаков предметов. Вначале детей знакомят с литературными небылицами (К. Чуковский «Путаница», Э. Успенский «Память» и др.), предлагают найти в тексте несоответствия. Затем дети сами придумывают необычные выражения, названия героев и места действия, например: «Жила-была госпожа Поварёшка в городе Кастрюлькин...»

Оригинальные методы составления сказок с детьми предлагают педагоги, работающие по методике ТРИЗ:

1. *Эмпатия* – отождествление себя с рассматриваемым предметом, вхождение в роль кого-нибудь или чего-нибудь. Дети могут представить себя на месте пчелы, облака, утёнка, котёнка, кустика, цветка, рассказать, о чём думают, мечтают, кого боятся и с кем дружат. Например, «Давайте оживим дерево: кто его мама? Кто его друзья? О чём оно спорит с ветром? Что может нам рассказать дерево?».

2. *Приём «каталог»* (разработан профессором Берлинского университета Э. Кунце в 1932 г.) – объединение в одну сюжетную линию наугад выбранных героев, предметов, действий и т.д. Объекты могут быть спрятаны в «Чудесном мешочке» (игрушки или картинки). Начиная с 5 лет объекты можно выбирать из незнакомых детям книг.

3. *Приём фокальных объектов* – перенесение свойств одного объекта или нескольких на другой. Можно придумать название фантастическому животному, его родителей, где оно будет жить и чем питаться, или предложить картинки «забавные животные» (тигрожираф, зуброобезьян, зайцебык и др.). Например: «Жил был в Африке Левообезьян. Его родителями были лев и обезьянка. Левообезьян очень быстро убежал от своих врагов и ловко мог достать с высокого дерева фрукты. Но вот однажды...»

4. *Приём типового фантазирования* – фантастическое преобразования как самого объекта, его свойств, составляющих, так и места функционирования, обитания с помощью приёмов, заданных педагогом (при наблюдении за «живыми» облаками на прогулке, детям предлагается

задуматься над тем, куда они плывут? Какие вести несут? Почему тают? О чём мечтают? О чём расскажут?).

5. *Приём спасательных историй* – придумывание различного рода ситуаций спасения героев. Например, «В обычном зелёном лесу родился необычный зайчик – чёрного цвета. Его хорошо видно на снегу. Теперь ему только под землёй надо жить... А гулять только ночью... Ему надо жить с людьми, которые заботились бы о нём, охраняли его. Как помочь ему выжить? С кем ему надо подружиться?»

6. *Приём мозгового штурма* (разработан американским учёным А. Осборном в 1953 г.). – совместное обсуждение выдвинутых вопросов и заданий группой детей, поощрение ответов и их анализ со стороны воспитателя.

7. *Приём «живых клякс»* – сочинение сказок на основе описания капель и клякс, сделанных детьми. Дошкольники дорисовывают их и рассказывают, что напоминает им рисунок.

Активно используется для обучения дошкольников творческому сочинению *приём оживления* неодушевленных предметов. Герои таких сочинений – игрушки («Бал Кукол») или предметы быта («Как поссорились вилка с ложкой», «День рождения кровати»).

Для коллективного придумывания сказочной истории используют *приём цепочки*. При этом первый ребёнок называет одно слово, следующий озвучивает другое слово и связывает его с предыдущим. Например, первое слово «слон», второе – «шкаф», сказка начинается: «Однажды слон решил купить себе шкаф...». Далее третий ребёнок называет слово «лес» и связывает его с предыдущим: «Шкафы продавались только в лесу». Так продолжается, пока каждый ребёнок не придумает по одному предложению.

При помощи модели «*волшебный экран*» можно выделить сказки, сюжет которых основывается на подробном описании разных периодов жизни персонажа и изменений, происходящих с ним. Например, история про Маугли. Дети вместе со взрослым придумывают персонаж и обсуждают черты его характера, его поведение в детстве, ближайшее окружение в этот период. Обсуждаются поступки героя, когда он стал взрослым, его качества (целеустремлённость, настойчивость, умение преодолевать трудности). Затем формулируются выводы: ничего никогда не возникает из ничего, все происходящие события взаимосвязаны и взаимозависимы.

Методом «*волшебного треугольника*» можно научить детей составлять сказки конфликтного типа. Дети усваивают, что в сказочных текстах борьба между отрицательными и положительными героями заканчивается в пользу добра, а в конфликте добра и зла участвует, как правило, посредник – волшебник, волшебный предмет. Это можно изобразить в виде треугольника, на углах которого расположены объекты сказки (схемы или картинки): положительный герой, отрицательный герой, волшебный предмет. Взаимодействие героев в определенном месте обозначается картинкой или словом внутри треугольника. Алгоритм составления сказки:

- определение места событий;
- выбор основных героев (положительного и отрицательного);
- выбор волшебства (придумывание волшебника, волшебной силы, волшебных слов или волшебного предмета);

- определение взаимодействия (борьбы) героев за обладание волшебным предметом для реализации своих целей; здесь важно определить мотив, который позволяет персонажам начать действия, это может быть тайна (найти спрятанное, установить истину), общение (договориться, объяснить, разрешить спор), помощь (помочь, спасти, освободить, защитить, вылечить) и др.;

- разрешение конфликта, можно использовать усиление (у положительного героя появляется помощник) или ослабление (волшебный предмет потерялся) действий для создания равновесия между героями, при решении конфликта не должен страдать окружающий мир.

4. Своеобразные методы придумывания фантастических историй разработал известный итальянский писатель Джанни Родари. Девиз его творческого сочинения: «Свободное владение словом – всем!» Писатель предложил своеобразные «игрушки из слов» – невероятные истории, построенные по определённым законам сказочного жанра, для оживления и обогащения инициативой обстановки, в которой растёт ребёнок. Основная идея книги «Грамматика фантазии», определяющая универсальность методов, которые в ней описаны, сформулирована на основе мысли Л.С. Выготского: «Воображение не есть привилегия немногих выдающихся индивидов, им наделены все».

Отправной точкой для сочинения, по мнению писателя, может служить всего одно слово. Любое произнесённое слово вызывает у человека ряд ассоциаций – круги на воде. Дж. Родари назвал этот метод «камень в пруду». Он рассматривал следующие способы подбора слов-ассоциаций:

- все слова на одну букву (слон – свет, собака, сосна);
- слова, рифмующиеся с первым словом (слон – уклон, сон, бизон, балкон, вагон, талон);
- слова, начинающиеся с одного слога (палка – палатка, парашют, пакет);
- слова, противоположные по значению или признакам (слон – мышь, свет – тьма);
- слова, близкие по значению (слон – хобот, Африка, бивни).

Любой набор слов, образованный по ассоциации, может стать началом или основой для сочинения истории. Автор предлагал записать слово по вертикали и придумать на каждую букву другие слова. Например, на слово «игра» – слова «ирис», «гром», «рыба», «автобус». Теперь можно придумывать невероятную историю, в которой обязательно встречаются все эти слова. Чем случайнее будет набор слов, тем интереснее получится сочинение. Подбор слов, начинающихся на определённые буквы, – это задание, с которым успешно справятся даже дети 4–5 лет. Последующее

сочинение истории по набору слов может осуществляться в коллективной форме или вместе с воспитателем.

В сочинениях часто используется *словотворчество* – придумываются новые герои, их имена, страны, в которых они живут. Придумать новое слово очень легко, если воспользоваться методом деформирования слова при помощи известных приставок. Дж. Родари прибавляет к обычным словам такие приставки, как: *анти-, мини-, макси-, супер-, вице-* и др. Получаются слова: антимышь, миникит, максимоль, суперспичка и т.д. Каждое из этих слов может стать героем новой невероятной истории.

Метод *«бином фантазии»* предполагает использование двух слов. Желательно подобрать пару слов, далеко стоящих друг от друга в смысловом ряду. Для подбора слов можно использовать методы жеребьевки, случайного выбора из словаря или из любой книги, придумывания детьми. Далее при помощи предлогов и союзов, изменяя слова по падежам, необходимо соединить их во всевозможные словосочетания и выбрать из них самое невероятное или смешное. Это упражнение активизирует словарь детей и закрепляет грамматические нормы. Полученное словосочетание и будет главной темой сочинения. Например, на пару слов «собака – огурец» придуманы словосочетания: «собачий огурец», «огурцовая собака», «собака в огурцах», «огурец для собаки».

Техника фантастических гипотез также строится на основе двух слов. Но для её составления надо придумать подлежащее и сказуемое. Детям дошкольного возраста можно предложить придумать слова – ответы на вопросы: Кто? Что? Что делает? Затем соединяем пары слов в фантастическое предположение – гипотезу. Например: Что было бы, если бы слон летал? Что будет, если мороженое запоёт? Сочинения детей на такие темы позволяют увидеть необычное в знакомых предметах и явлениях. При этом чем неожиданнее вопрос, тем интереснее получится сказка. Особенно увлекательно детям делать героями своих сказок неодушевлённые предметы. Например, «Поспорил утюг с чайником: кто из них горячее, и ушли они зимой в лес...», «Однажды все в мире конфеты вдруг ожили и стали летать как бабочки...».

Дж. Родари также предлагал использовать литературные произведения для развития речевого творчества. Большие возможности сочинения заложены в хорошо знакомых детям рассказах и сказках. Однако детей следует учить фантазировать, изменять привычный сюжет. Сделать это можно несколькими способами:

- *новое слово* меняет линию сюжета (Красная шапочка – вертолёт);
- *перевертывание сказки* можно осуществить путём изменения основных характеристик героев (Красная шапочка – злая, волк – добрый);
- *продолжение сказки* очень любят сочинять дети, когда не хотят, чтобы сказка закончилась (как Красная шапочка вернулась обратно домой после того, как её спасли дровосеки);
- *салат из сказок* – это смешивание героев из разных сказок (Красная

шапочка встречает в лесу Маугли);

- *сказка-калька* – приём наложения на канву сюжета знакомой сказки других героев (Пошел Буратино навестить черепаху Тортиллу...).

Опираясь на исследования структуры волшебной сказки В.Я. Проппа, Дж. Родари отобразил свои компоненты сказки в «картах Проппа». К основным элементам он отнёс следующие ключевые, сюжетообразующие слова: запрет, нарушение запрета, герой покидает дом, испытание героя, волшебный даритель, получение волшебного средства, победа над врагом и др. (всего их 31). Карты рекомендуется изготавливать вместе с детьми, важно, чтобы дети понимали их значение. Сначала это могут быть соответствующие сюжетные рисунки, затем схематичные изображения. Начинать работу рекомендуется с ограниченного количества карт, постепенно добавляя к набору новые. После того, как дети освоили придумывание сказок по порядку функций, можно сочинять, вынув наугад несколько карт или поделив все карты на 2–3 группы и устроив соревнование между группами детей – у кого интереснее получится.

На основе методов фантазирования, предложенных Дж. Родари, возможно большое количество вариантов, модификаций тем, сюжетов и образов, которые придумывают сами дети и разрабатывают педагоги в совместной деятельности с детьми. Главное, чтобы дошкольникам нравилось выдумывать истории, а педагог сумел бы помочь им выразить свои мысли в наилучшей языковой форме.

Развитие умений сочинять сказки способствует активизации творческого и самостоятельного мышления, рефлексии, а в целом – формированию интеллектуальной готовности к обучению ребёнка в школе.

Вопросы и задания

1. Раскройте терминологическую сущность понятия «творческое рассказывание».
2. Объясните особенности развития детского словесного творчества.
3. Опишите различные виды и варианты творческих рассказов детей.
4. Расскажите о видах детских творческих сочинений, предлагаемых Л.Г. Фомичёвой.
5. Назовите методы и приёмы обучения детей дошкольного возраста сочинению рассказов и сказок.
6. Перечислите методы ТРИЗ, используемые для обучения детей творческого рассказывания.
7. Опишите алгоритм составления сказки методом «волшебный треугольник».
8. Раскройте своеобразие методов сочинения фантастических историй Джанни Родари.

Литература

1. Барутчева, Е. Поезд из нашего детства / Е. Барутчева // Дошк. воспитание. – 2008. – № 6. – С. 70.
2. Ворошнина, Л. Обучение творческому рассказыванию / Л. Ворошнина // Дошк. воспитание. – 1991. – № 2, 3, 4.
3. Макунина, Е.Б. Придумываем истории и сказки / Е.Б. Макунина // Ребёнок в детском саду. – 2006. – № 1. – 2005. – № 6. – С. 12.
4. Родари, Дж. Грамматика фантазии, или Введение в искусство придумывания историй / Дж. Родари. – М. : Прогресс, 1990. – 191 с.
5. Родари, Дж. Грамматика фантазии: сказки по телефону / Дж. Родари. – Алма-Ата : Мектеп, 1982. – 207 с.
6. Старжинская, Н.С. Учим детей рассказывать / Н.С. Старжинская, Д.М. Дубинина, Е.С. Белько. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2003. – 144 с.

Тема 21. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ

1. Роль художественной литературы в развитии дошкольников.
2. Содержание художественно-речевой деятельности детей.
3. Особенности восприятия детьми художественных текстов.
4. Этапы ознакомления детей с художественным произведением.
5. Ознакомление дошкольников со стихотворениями. Заучивание стихов наизусть.

1. Художественная литература играет важную роль в развитии личности ребёнка. Она совершенствует интеллект, память, воображение, эстетический вкус, эмоциональную сферу ребёнка, который активно сопереживает, сочувствует героям. Литература способствует гармоничному духовному развитию личности, даёт ребёнку готовые образцы поведения в различных жизненных ситуациях. Художественное слово расширяет кругозор детей, помогает ввести юных читателей и слушателей во «взрослый» мир, познакомить с природой, миром межчеловеческих отношений, достижениями современного общества и технического прогресса, историей и культурой народа. Детская литература как искусство слова выполняет различные функции (по И.Г. Минераловой): коммуникативную, воспитательную, гедонистическую (наслаждения), эстетическую, познавательную.

Цель сегодняшней литературы для детей – ускорить взросление ребёнка, помочь ему социализироваться, адаптироваться, решить собственные проблемы, дать образцы положительного и отрицательного, подтолкнуть к внутренним изменениям через примеры копирования поведения, способствовать формированию у юных читателей эмоционально-ценностного отношения к миру. У детей важно выработать устойчивый

интерес к книге, любовь к художественному слову, бережное отношение к книге.

Литературные произведения способствуют формированию связной речи детей дошкольного возраста. Они учатся правильно оформлять интонацию своих высказываний, чётко структурировать речь (использовать вступление, основную часть, концовку), слушать взрослого, задавать вопросы по содержанию произведения. В процессе ознакомления дошкольников с художественными произведениями совершенствуется умение воспринимать средства образности (эпитеты, метафоры, сравнения, пословицы, фразеологизмы, устойчивые обороты).

2. Художественно-речевая деятельность дошкольников включает в себя как непосредственно чтение воспитателем художественных произведений, так и продуктивную деятельность детей: элементарный анализ произведения, словесное творчество, пересказ и заучивание наизусть, работу детей в книжном и театрализованном уголке, сюжетно-ролевые игры литературного содержания («Библиотека», «Книжный магазин», «Книжная больница»), конкурсы чтецов, литературные викторины («Узнай героя по описанию», «Кто это сказал», «Узнай сказку»).

Книги для самых маленьких знакомят ребенка с новыми для них реалиями жизни. Обычно они красиво иллюстрированный, сделанный из картона или другого крепкого материала. Преимущественно это стихотворные произведения, легко запоминающиеся детьми. Детскую литературу для детей дошкольного возраста составляют произведения специально созданы только для юных слушателей. Во-первых, это книжки-картинки, книжки-рассказы, книжки-игры. Во-вторых, это фольклорные и авторские произведения для дошкольного возраста, которые объединяют потешки, загадки, считалки, дражнилки, скороговорки, колыбельные, песни, стихи, перевёртыши, небольшие рассказы и сказки с четким развлекательным содержанием, познавательным и воспитательным подтекстом. Основная их цель – отвлечь, привить любовь к искусству слова, познакомить с наиболее важными для дошкольного возраста реалиями жизни, содействовать развитию гармоничной личности ребенка, формировать устное говорение детей. Самые любимые у детей – сказки о животных, потом чародейные и наконец социально-бытовые.

Художественная литература используется на занятиях по развитию речи и другим направлениям деятельности детей, на утренниках, литературных вечерах, в повседневном общении (беседы на темы произведений, рассматривание иллюстраций к книгам, проведение литературных викторин и др.). Ознакомление с произведениями художественной литературы предполагает знакомство детей с наилучшими образцами фольклорных и авторских текстов на специальных занятиях; беседы, работу с иллюстрациями и репродукциями, прослушивание аудиозаписей, литературные утренники, инсценирование произведений; самостоятельную деятельность детей (рисование по произведению,

составление книжек, игры-драматизации). В работе с литературным произведением обязательно нужно учитывать:

- а) возраст детей;
- б) жизненный опыт детей;
- в) жанр произведения.

3. В процессе ознакомления детей с литературой следует учитывать возрастные особенности восприятия детьми художественных текстов. О.И. Никифорова выделила три стадии освоения детьми произведения: 1) восприятие, воссоздание и переживание образов в воображении; 2) осмысление содержания; 3) влияние произведения на чувства и эмоции.

В исследованиях ряда учёных (Б.М. Теплов, Е.А. Флёрина, Н.С. Карпинская, Л.М. Гурович и др.) отмечается, что дети активно сопереживают герою, ставят себя на его место, мысленно действуют, сражаются с его врагами. Детям характерна наивность восприятия: они не любят плохого конца, герой должен быть удачлив. Дошкольникам нравится повторное прослушивание литературных произведений, возобновление позитивных эмоций, исправление неточностей в изложении сюжета.

Дети требуют правдивости в книгах, даже в сказочно-фантастических произведениях. Дети хотят в героях книг узнавать себя со своими реальными проблемами, поэтому желательно чтобы герои показывали пример, были немного «на вырост» (В. Колпакова). Вместе с тем психика детей трудно воспринимает дисгармонию мира, поэтому произведения должны возвращать их в гармонию, давать счастливую развязку. Юные слушатели чрезвычайно чутки к позиции автора и ждут от него одобрения детских поступков и даже жалости, непослушания. Главный герой произведения может допускать ошибки, однако ребёнок ищет согласия с автором в оценке поведения героя, потому что он еще не имеет опыта анализировать, спорить, ему нужен собеседник-единомышленник.

Следует учитывать, что у детей наивно-реалистическое восприятие художественных произведений: дошкольники верят в существование сказочных персонажей, глубоко сопереживая им. Детям нравятся яркие, динамичные сюжеты, позитивная концовка произведений. Они просят вновь и вновь рассказать хорошо известное им произведение, потому что хотят заново пережить радость от встречи с героями. Однако при этом у детей 3–6 лет недостаточно развито абстрактное мышление, что затрудняет им восприятие пословиц, загадок, басен. Детям трудно понять аллегорический смысл басен, для них это просто сказки про животных. Воспитатель также учит дошкольников воспринимать реалистические рассказы путём сопоставления содержания с пережитым.

4. Важным этапом работы с художественной литературой является подготовка к восприятию произведения. Воспитатель подготавливает детей эмоционально с помощью рассказа, музыки, произведений живописи к чтению текста в зависимости от его настроения (весёлое, грустное, торжественное). Важно актуализировать личный опыт детей, который

поможет им в осмыслении произведения. Можно вспомнить с детьми уже известные им похожие произведения, произведения того же автора, на одну тему или с противоположным сюжетом. Дошкольникам можно рассказать интересную и новую для них информацию (про автора, историю написания произведения, об особенностях жизни животных, которые будут встречаться в тексте и т.д.).

После подготовительного этапа следует чтение художественного произведения. Чтение является одним из любимых у детей. Технические средства обучения позволяют обращаться к записи чтения артистов, которое является образцовым, вводит детей в мир, созданный писателем. Однако чтение воспитателя предпочтительнее аудиозаписи, потому что оно создаёт непосредственный контакт дошкольников с чтением, дети не только чувствуют, но и видят тончайшие нюансы настроения, передаваемые мимикой и жестами. При ознакомлении детей с рассказами и сказками педагог имеет возможность использовать комментированное чтение, когда следом за автором объясняются непонятные детям слова, выражения, поступки героев. Широко используется два вида чтения воспитателя: по книге и наизусть. Читающий, сохраняя язык автора, передаёт все оттенки мыслей писателя, воздействует на ум и чувства. Чтение может быть как самостоятельной частью занятия, так и частью занятия по развитию речи. Восприятие детьми сказок улучшает метод рассказывания, т.е. относительно свободной передачи текста (возможны перестановка слов, их замена, толкование). Выбор способа передачи произведения (чтение или рассказывание) зависит от жанра произведения и возраста слушателей.

После выразительного чтения или рассказывания, необходимо объяснить значение непонятных слов, соотнести содержание озвученного текста с реалиями жизни (эффективно обращаться к прогулкам и экскурсиям). Дети опускают описания, следят только за действиями героев, поэтому после первого чтения необходимо повторное чтение с беседой, в которой обязательно должны присутствовать вопросы по возобновлению содержания (Чем закончилась сказка? Кто из героев вам больше всего понравился?) и проблемные вопросы (Почему? Как бы вы поступили на месте героя?). Это поможет узнать степень понимания детьми содержания произведения, их отношение к услышанному. Большие по размеру произведения не перечитываются, выбираются лишь основные эпизоды (выборочное чтение).

4. Детский анализ художественного произведения – элементарная оценка содержания текста, для его осмысленного осознания детьми и последующего пересказа. Наиболее распространённым является метод беседы, цель которой – обмен мнениями, чувствами, стимуляция вопросов и высказываний детей. Успех беседы зависит от корректности, точности и доступности формулировки вопросов и ответов педагогом. Вопрос должен активизировать мыслительную деятельность детей, подводить детей к поиску ответов, приближать дошкольников к пониманию смысла текста

(Понравилась вам эта сказка? Что вам было особенно интересно? Почему вы улыбались, когда слушали этот рассказ? Что вам было непонятно? Что бы вы хотели узнать?).

Вопросы педагога по содержанию призваны помочь детям понять идею произведения, мотивы поступков героев и подготовиться к пересказу. Вопрос желательно формулировать таким образом, чтобы в ответе ребёнок использовал слова и фразы из текста. Вопросы должны быть разнообразными по форме и содержанию. По форме выделяют следующие **типы вопросов**:

- подсказывающие вопросы, в которых уже содержится ответ («Посадил дед репку?»);

- наводящие вопросы («Что повторяла небитая лиса, когда ехала на битом волке?»);

- прямые вопросы, ответ на которые даётся близко к тексту («Что сказал волк козлятам?»);

- косвенные вопросы, на которые можно дать несколько правильных вариантов ответа («Кого встретил Колобок?»);

- проблемно-поисковые вопросы, направленные на установление причинно-следственных связей, мотивов поступков героев («Почему волк первый пришел к домику бабушки?»);

- вопросы-указания («Скажи, каким голосом говорил медведь-папа Михаил Потапович?»);

- цепочка вопросов («Сначала расскажи, как испекла баба Колобок, потом кого встретил Колобок в лесу, затем чем закончилась сказка?»).

Для детей младшего возраста чаще используют подсказывающие и наводящие вопросы. В среднем и старшем дошкольном возрасте можно формулировать проблемно-поисковые вопросы, вопросы-указания, цепочку вопросов. Прямые и косвенные вопросы применяются во всех возрастных группах.

По содержанию различают вопросы, направленные на анализ сюжета («Почему лиса съела Колобка?»), на характеристику героев («Какой Заяц в этой сказке?»), на выявление жанровых особенностей произведения («Это сказка или рассказ?»), на раскрытие образности языка произведения («Почему луг с одуванчиками называется «золотым?»).

Кроме вопросов, в беседе используется ряд приёмов, помогающих детям запомнить текст, подготовиться к пересказу. С помощью подсказки детям можно помочь подобрать нужное слово, объяснить смысл неверно употреблённого слова. Элементы драматизации позволяют детям углубить отношение к героям, прочувствовать их настроение. Например, можно предложить детям представить, как волк стучал в домик с козлятами, часть детей изображают козлят, а один ребёнок волка. Приём словесного рисунка способствует развитию воображения детей, формированию связной монологической речи. Это может быть портрет героя (описать, как выглядела Красная шапочка) или зарисовка места действия (в каком лесу заблудилась Машенька). Инсценировка диалога героев развивает выразительность речи

детей, умение осознанно менять качества голоса в зависимости от характера персонажей. Разновидностью этого приёма является воображаемый диалог с героем. Обращение к литературному персонажу и предполагаемый ответ раскрепощает ребёнка, стимулирует его словесное отношение к художественному образу. Оценка поступков героев, адресованная непосредственно самому герою, более эмоциональна, осознанна и мотивированна.

Для углубления восприятия произведения используются наглядные средства (иллюстрации, игрушки, предметы, модели и схемы). Рассматривание иллюстрации после чтения или рассказывания произведения помогает детям глубже пережить эмоции, связанные с содержанием. На основе иллюстрации можно предложить детям пересказать изображённый эпизод или описать героев. По иллюстрации задают вопросы, подготавливающие детей к пересказу произведения. Эффективно использовать различные словесные упражнения – хоровые и индивидуальные повторы слов и фраз, подбор наиболее подходящей интонации произношения, ролевой пересказ произведения с многочисленными диалогами.

На заключительных этапах ознакомления с художественным произведением широко используется метод инсценирования, т.е. драматическое разыгрывание произведения или его части по ролям перед зрителями на сцене. Инсценировки являются средством вторичного ознакомления с произведением и возможны при условии хорошего знания детьми текста. В дошкольной практике используются следующие инсценировки: игра-драматизация, театрализованное выступление детей, кукольный и теневой театры, театр игрушек, настольный картонажный или фанерный театр, фланелеграф и др.

Литературное произведение развивает речь ребёнка, обогащает его лексику новыми словами, образными выражениями. В работе с детьми важно правильно отобрать художественные произведения, которые должны быть познавательными, воспитательными и эстетическими. Дети дошкольного возраста необычайно чуткие, поэтому особой должна быть и книга для них. В ней не должно быть фальши, морализаторства, философским рассуждениям, излишне усложненным языковым конструкциям. Книга для детей должна быть интересной, познавательной, веселой, «восприимчивой», красиво оформленной внешне.

В методике развития речи (Л.М. Гурович, Н.С. Карпинская, В.Н. Смаль, О.И. Соловьёва, Л.А. Таллер) определены требования к отбору художественных произведений для детей:

- 1) идейная направленность детской книги (воспитание любви к Родине, к людям, к природе);
- 2) высокая художественность произведения, в т.ч. образцовый литературный язык;
- 3) доступность литературного произведения, соответствие возрастным

- и психологическим особенностям детей; учитывается их жизненный опыт;
- 4) сюжетная занимательность, простота и ясность композиции;
 - 5) литературные произведения должны быть представлены различными жанрами;
 - 6) литература должна способствовать интеллектуальному и духовному развитию детей;
 - 7) литературное произведение должно быть высокохудожественным;
 - 8) возможность решать с помощью произведения конкретные педагогические задачи;
 - 9) желательно, чтобы главными персонажами были дети или животные;
 - 10) тематика произведений должна соответствовать детским интересам;
 - 11) относительно небольшой объем произведений;
 - 12) множество иллюстраций, особенно в книгах для самых маленьких;
 - 13) наличие диалогов, прямой речи и минимум описаний;
 - 14) приключенческое содержание;
 - 15) счастливая, оптимистичная концовка.

Эффективными приёмами работы с произведениями художественной литературы являются чтение, рассказывание, пересказ, беседы, словесное рисование, объединение рассказывания произведений одного литературного жанра на одну тему или произведений разных жанров, объединение произведений с противоположными сюжетами, моделирование, сочинение на основе контаминации текстов, написание письма герою, имитация, игры по произведению, прослушивание аудиозаписей, рассматривание книжных иллюстраций, заучивание на память.

Дошкольников уже младшей группы воспитатель учит понимать жанр произведений («Давайте послушаем сказку», «Я прочитаю стихотворение», «Назовите название рассказа»), однако без объяснения определений и терминов. С детьми заучивают произведения наизусть, учат рассказывать их выразительно. В этом возрасте достаточно, если ребёнок может назвать героев произведения, ответить на вопрос понравилось или нет произведение. В среднем возрасте дети могут ответить о чём говорится в произведении, какими словами оно начинается и заканчивается, назвать героев. В старшем возрасте детей учат замечать средства выразительности (эпитеты, сравнения, метафоры, синонимы), дословно передавать характерное начало и концовку сказок. Жизненный и литературный опыт детей позволяет им рассуждать о мотивах поведения персонажей, оценивать их поступки. Своё отношение к содержанию литературного текста дети могут выявить в инсценировках, играх-драматизациях, рисовании.

5. В процессе ознакомления дошкольников с литературными произведениями особое внимание уделяется чтению и запоминанию стихотворных произведений. В стихах рассматривают две стороны: содержание художественного образа и поэтическую форму (музыкальность, ритмичность). Легче запоминаются стихи с яркими, конкретными образами,

т.к. мышление ребёнка отличается образностью. Воспринимая стихотворение, дети мысленно «рисуют» его содержание, поэтому хорошо запоминаются стихи, в которых налицо образность, предметность, лаконизм.

Способность к произвольному запоминанию можно формировать у детей начиная с 4–5 лет. Необходимо, чтобы дети умели ставить цель – запомнить. На запоминание и воспроизведение стихотворения оказывают влияние психологические, возрастные и индивидуальные особенности усвоения материала, содержание и форма поэтического текста, приёмы 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. При заучивании с детьми стихов перед воспитателем стоят две задачи:

1) Добиваться хорошего запоминания стихов, т.е. развивать способность к длительному удерживанию текста в памяти.

2) Учить детей читать стихи выразительно, т.е. так, чтобы ясно, отчётливо передавались 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. Но на первый план выходит задача запоминания стихотворения, затем – его выразительного чтения. Эффективность заучивания стихотворений зависит от количества его повторений. Рекомендуется дробить их на несколько дней по 3–4 повторения.

Эффективность запоминания произведений стихотворной формы регламентируется методическими **требованиями к заучиванию стихов**:

1) Не рекомендуется заучивать стихи хором, так как искажается или пропадает смысл стихотворения; появляются дефекты речи, закрепляется неправильное произношение; не активные дети остаются пассивными. Хоровое повторение текста мешает выразительности, приводит к монотонности, искажению окончаний слов, вызывает у детей быстрое утомление от шума.

2) Стихотворение заучивается целиком (не по строкам и строфам), что обеспечивает осмысленность чтения и правильную тренировку памяти.

3) Не следует требовать полного запоминания стихотворения на одном занятии. Необходимо от 8 до 10 повторений. Для лучшего запоминания рекомендуют менять форму повторения, читать по ролям, повторять стихи при подходящих обстоятельствах (игры, прогулки, бытовое общение), заучивать совместно с жестами, заучивать по мнемотаблицам.

4) В заучивании 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 детям приятно услышать в потешке своё имя, поставить себя на место действующего лица.

5) 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, а систематически в течение года, развивать потребность слушать и запоминать.

Таким образом, в процессе ознакомления с художественным произведением ребёнок осваивает базовые механизмы связной речи (понимания, запоминания и воспроизведения высказывания), совершенствует лексический запас, грамматический строй речи, формирует коммуникативные умения диалогической (слушать, спрашивать, отвечать, поддерживать беседу и разговор) и монологической речи (строить структурированное, логичное, завершённое, интонационно оформленное высказывание).

Вопросы и задания

1. Раскройте роль художественной литературы в развитии дошкольников.
2. Опишите содержание художественно-речевой деятельности детей.
3. Раскройте особенности восприятия детьми художественных текстов.
4. Порассуждайте, от чего будет зависеть глубина осмысления литературного произведения ребёнком.
5. Назовите основные методы ознакомления детей с литературными произведениями.
6. Охарактеризуйте этапы ознакомления детей с художественным произведением.
7. Назовите требования к отбору художественных произведений для детей.
8. Опишите основные методики ознакомления дошкольников со стихотворениями.
9. Перечислите методические требования к заучиванию стихов наизусть.

Литература

1. Бухвостова, С.О. Заучивание стихотворений / С.О. Бухвостова // Дошк. воспитание. – 1973. – № 2. – С. 78.
2. Гербова, В.В. Ознакомление детей с произведениями художественной литературы / В.В. Гербова // Дошк. воспитание. – 1980. – № 8. – С. 116.
3. Гурович, Л.М. Проблема содержания работы по ознакомлению детей с художественной литературой в детском саду / Л.М. Гурович // Содержание обучения и воспитания детей в детском саду. – М. : Просвещение, 1978. – С. 81–88.
4. Кузнецова, Н. Литературные конкурсы как форма работы по развитию речи / Н. Кузнецова, И. Аушкина, В. Иванова // Дошк. воспитание. – 2010. – № 8. – С. 56–64.

5. Любина, Г. Как учить стихи играючи // Дошк. воспитание. – 2000. – № 1. – С. 56–59.

6. Миронова, Н. Использование текстов художественной литературы в речевом развитии дошкольников // Дошк. воспитание. – 2006. – № 10. – С. 108–112.

7. Миронова, Н. Как научить ребенка любить литературу? / Н. Миронова // Дошк. воспитание. – 2005. – № 5. – С. 117–121.

ТЕМА 22. ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1. История диагностических исследований развития речи ребёнка.
2. Задачи, принципы организации и проведения, факторы эффективности диагностики речевого развития детей.
3. Критерии речевых диагностик.
4. Диагностика уровня связной речи детей.
5. Обследование уровня развития словаря дошкольников в разных возрастных группах.

1. Необходимость дифференциации обучения детей с психологическими патологиями обусловило включение заданий на диагностику речевого развития ребёнка во все известные зарубежные психодиагностики умственного развития (стандартизированные шкалы обследования развития детей раннего возраста А. Бине и Т. Симона (1905), диагностика В. Вейгандта (1910), «Таблицы развития» А. Гезелла (1925), «Тесты нервно-психического развития детей 1-6 годов жизни» Ш. Бюллер и Г. Гетцер (1932) и др.). В отечественной науке первые диагностические методики были разработаны в 20-е годы XX ст. и предназначались для диагностики развития детей младенческого возраста.

Сегодня речь ребёнка обследуется педагогами: изучается усвоение ребёнком фонетических, лексических, грамматических, синтаксических норм. Речь ребёнка обследуется психологами для определения уровня умственного развития ребёнка: изучается понимание чужой и осознание своей речи, лексическое наполнение языка, грамматический строй речи. Так, Гейдельбергский речевой тест (Heidelberger Sprachentwicklungs Test), созданный немецкими психологами Х. Гриммом и Х. Шелером (1978) и его адаптированный к русскому языку вариант Н.Б. Михайловой (1990), рекомендуется для диагностики речевых способностей детей дошкольного возраста, в частности диагностики уровня грамматического строя речи и диагностики лексического запаса.

Варианты диагностики речевого развития дошкольников разработаны такими специалистами, как Е.А. Стребелева, Т.И. Гризлик, М.Е. Котова, В.И. Лубовский, Ю.С. Ляховская, Н.Б. Михайлова, Г.В. Чиркина, Л.Ф. Спирина, Л.В. Ястребова, С.Н. Цейтлин, В.И. Логинова, Ф.А. Сохин,

Т.Н. Година, М.Р. Львов, А.Л. Павлова, А.И. Максаков, М.Ф. Фомичева, Ю.К. Бабанский, А.И. Кочетов, Н.В. Кузьмина и др. В настоящее время наиболее изученными и авторитетными являются четыре варианта методики диагностики развития речи детей: 1) В.И. Яшиной; 2) О.С. Ушаковой; 3) А.Г. Арушановой и Т.И. Юртайкиной; 4) Ф.Г. Даскаловой.

2. Диагностика речевого развития дошкольников проводится для решения следующих задач:

- 1) выяснение состояния речевого развития детей;
- 2) определение динамики речевого развития;
- 3) определение перспектив развития различных сторон речи;
- 4) определение соответствия (несоответствия) речевого развития норме.
- 5) контроль усвоения детьми речевого материала;
- 6) определение подходящего содержания обучения;
- 7) уточнение эффективности используемых методов и приемов;
- 8) подбор новых форм организации занятий, целенаправленного включения в них разнообразных дидактических игр, упражнений;
- 9) выявление значительных индивидуальных различий в речевом развитии детей и планирование индивидуальной работы с учётом одарённости ребёнка или выявленных нарушений;
- 10) планирование дальнейшей речевой работы педагога;
- 11) корректировка планов;
- 12) определение готовности ребёнка к обучению в школе;
- 13) оценка работы учреждения дошкольного образования;
- 14) сравнение эффективности вариативных (альтернативных) программ обучения.

Эффективность диагностики, объективность её результатов зависит от условий проведения, образованности педагога, от самих респондентов. Н.С. Старжинская выделяет следующие принципы организации и проведения речевой диагностики дошкольников:

- 1) комплексность и системность (изучение разных сторон речи в единстве и взаимосвязях, рассмотрение речи в единстве с познанием и общением ребенка);
- 2) единство задач диагностики и критериев анализа результатов с позиций речевых новообразований для данного периода развития речи;
- 3) мотивированность диагностики для ребёнка, что позволяет получить более высокий результат;
- 4) компактность диагностики.

Соответствие диагностики данным принципам определяет её целесообразности для конкретного возраста детей и конкретного учреждения дошкольного образования.

Эффективность диагностики речевого развития детей будет зависеть от различных факторов:

- 1) использования апробированных методик диагностики;

2) изученности содержания программных требований для конкретного возраста детей;

3) понимания наиболее важных компонентов речевого развития ребёнка;

4) умения сформулировать рекомендации для последующей практической деятельности с ребёнком;

5) правильного подбора стимульного материала (куклы, принадлежности кукольной одежды, посуда, образные игрушки, фигурки животных, кубики, картинки и т.д.)

6) Правильно выбранной формы диагностики (индивидуальный опрос, групповой опрос, наблюдение за речевым общением, выполнение игровых заданий-тестов и упражнений и др.).

Диагностика А.Г. Арушановой и Т.М. Юртайкиной основана на создании с детьми коммуникативной игровой ситуации, маскирующей тестирующий характер общения, представляет собой беседы об игрушках, разговоры о любимых сказках, рассматривание понравившейся иллюстрации и последующую фиксацию результатов педагогом.

Диагностика В.И. Яшиной основана на создании ситуации игры со сказочными героями и необходимости ситуативно-делового общения ребёнка со взрослым.

Диагностика Ф.Г. Даскаловой предполагает комплексное тестовое обследование речи дошкольников. В методику входит 12 тестов: свободные ассоциации по определенному слову; ассоциативное дополнение слова в предложении – подбор и активное употребление имен существительных; подбор и употребление глаголов; имен прилагательных; составление предложения по одному слову и т.д.

Диагностика уровня развития белорусской речи разработана С.Н. Старжинской. Она предполагает исследование всех сторон речи ребёнка и соотнесение, подобно диагностик О.С. Ушаковой и А.Г. Арушановой, различных уровней речевого развития с программными требованиями.

3. Критерии диагностики грамматического строя речи:

1) умение самостоятельно образовывать слова;

2) умение использовать в связной речи различные синтаксические конструкции;

3) умение образовывать и использовать в связной речи различные грамматические формы (умение согласовывать существительные с числительными и прилагательными; умение употреблять правильную падежную форму существительных, умение употреблять существительные в единственном и множественном числе, умение согласовывать местоимения и глаголы, понимание и использование простых и сложных предлогов, умение образовывать имена существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом.

Обследование грамматической стороны речи детей осуществляется со стимульным материалом с использованием таких форм диагностики, как

вопросы, наблюдение за речевым общением, выполнение игровых заданий-тестов и упражнений на конструирование слов и предложений (составление предложений с заданными словами или по картинке, дополнение сложносочиненных и сложноподчиненных предложений и т.д.).

Критерии диагностики словарного запаса:

- 1) количественный уровень словарного запаса;
- 2) владение обобщающими словами;
- 3) умение использовать в связной речи выразительные средства (эпитеты, метафоры, сравнения, пословицы, фразеологизмы);
- 4) умение использовать в связной речи слова, обозначающие свойства и качества предметов;
- 5) освоение смысловой стороны словарного запаса, т.е. понимание смысловых оттенков слов, синонимов, многозначных слов и др.

Ю.С. Ляховская предложила следующие формы диагностики: описание продемонстрированного предмета, рассказ из личного опыта, по памяти, творческий рассказ, беседу, рассказ в процессе игры, рассказ в процессе труда. В практике наиболее распространены индивидуальные тест-опросы по набору картинок, которые дополняются результатами контрольно-учетных занятий, проводимых со всей группой. В подобные занятия включают различные игровые задания: подобрать определение, сравнить предметы, описать их, отгадать загадки, назвать предметы на заданный звук, находящиеся в групповой комнате, назвать предмет по описанию, дополнить заданный тематический ряд, составить предложение с заданным словом и т.п.

Критерии диагностики звуковой стороны речи:

- 1) умение правильно произносить звуки в различных позициях: изолированно, в закрытых (*оп, ош, ос*) и открытых (*по-па, шо-шы, со*) слогах, в слогах со стечением согласных (*брызнуть*), в начале, в середине и в конце слова, а также во фразовой речи.
- 2) умение выделять звук из ряда предложенных звуков;
- 3) умение определять последовательность звуков в слове;
- 4) умение определять место звука в слове (начало, середина, конец);
- 5) умение дифференцировать звуки и слова, близкие по звучанию;
- 6) умение изолированно произносить слова различной слоговой структуры;
- 7) умение повторить слова, сохраняя правильность слоговой структуры;
- 8) сформированность слухового внимания, восприятия и умения правильно воспроизвести предлагаемые слоговые ряды и слова в заданной последовательности;
- 9) сформированность фонематического слуха и умения выполнять элементарный звуковой анализ слова;
- 10) умение регулировать силу голоса, темп, умение регулировать дыхание, использовать различные виды интонации, делать логические паузы и ударения, т.е. выделять паузой и голосом важные по смыслу слова.

Обследование звуковой стороны речи детей проводится

индивидуально. Стимульным материалом обычно являются картинки, игрушки и предметы. Педагоги могут использовать уже готовые стимульные материалы в виде таблиц и рисунков из пособия М.Ф. Фомичевой «Воспитание у детей правильного произношения». В заданиях на произношение слов с различной слоговой структурой, со стечением согласных, в речевом потоке, во фразе наглядность не используется: дети повторяют за педагогом слог, слово, фразу. Сила голоса, интонации и темп обследуются с помощью наблюдений за рассказами, пересказами, чтением стихов детьми. Результаты заносятся в общую таблицу звуковой диагностики, где отмечается правильное произношение («+»), отсутствие или неправильное произношение «-», а также специально указывается звук-заместитель или произношение звука только в определённой позиции.

Критерии диагностики связной речи:

Монологические умения (описывать наглядный предмет (картину, игрушку); описывать предмет без наглядности; пересказывать текст; составлять рассказ по картине, по серии картин, из личного опыта; использовать мнемотаблицы при описании предметов (игрушек), составлении рассказов) обследуются с помощью воспроизведения текстов (т.е. пересказ сказок, рассказов) или самостоятельного рассказывания (в старшем дошкольном возрасте). Задания на придумывание могут сопровождаться стимульным материалом (серии картинок, игрушки). Оценивается ясное и последовательное выражение мысли, грамматически правильное оформление высказывания, полнота использования лексических единиц, интонационное оформление текста, самостоятельность речи.

Диалогические умения (слушать, слышать и понимать собеседника, спрашивать, отвечать понятно и ясно, пользоваться словами вежливости и т.д.) обследуются с помощью наблюдения за свободным общением, тест-разговора и тест-беседы.

Диагностику речевого развития дошкольников можно проводить 2 (в начале и конце учебного года) или 3 раза в год (в начале, в середине и в конце учебного года). Обследование одного ребёнка обычно занимает от 2-х до 15-ти минут и, чтобы охватить всех детей, может проводиться несколько дней.

Педагогу, который осуществляет речевую диагностику следует быть корректным, сдержанным, учитывать эмоциональный настрой детей, стимулировать их интерес, высказывать поддержку и одобрение правильных ответов, в случае затруднений детей давать ответ самому. Вопросы должны формулироваться чётко и точно, должны выстраиваться в логической последовательности. В младшем и среднем возрасте широко используется наглядность (игрушки, предметы, картинки). Результаты диагностических процедур (наблюдений, анкетирования, практических заданий, бесед и др.) следует заносить в групповые карточки и таблицы, которые позволяют контролировать успешность обучения детей, начиная с первого их взаимодействия с педагогом. Педагогу важно правильно интерпретировать

результаты, полученные в ходе речевого обследования детей. Эффективно наладить контакт с родителями, которым можно предложить заполнить анкеты, опросники, помочь провести диагностику речи ребёнка в домашних условиях.

В обследовании речи дошкольников следует учитывать, что идеальной методики диагностики не существует, т.к. ни одна из существующих или созданных в будущем диагностик не смогут быть универсальными для детей, которые занимаются по различным образовательным программам, для детей, имеющих различный жизненный опыт, обладающих не одинаковым уровнем речевого развития. В частности, диагностику обследования речи детей шестого года жизни, разработанную А.И. Максаковым, критиковала А.Г. Арушанова за не последовательность, и не мотивированность заданий. Диагностика О.С. Ушаковой, основанная на проверке программных умений и навыков детей, не учитывает их исходные возможности.

4. Критерии детских рассказов, разработанные О.С. Ушаковой на основе коммуникативных качеств речи (Б.Н. Головин), помогают проанализировать и оценить качество и уровень развития связной речи дошкольников. К ним относятся:

- содержательность (насколько полно и интересно ребёнок передал содержание готового литературного текста и собственного рассказа);
- логическая последовательность (логический переход от одной части рассказа к другой, умение начать и правильно закончить рассказ без лишних вставок и повторений, пропусков существенных эпизодов);
- грамматическая правильность речи (правильное построение предложений, связь предложений между собой, т.е. грамотное оформление высказывания);
- точность речи (умение передать мысль в соответствии с излагаемым текстом);
- богатство языковых средств (использование в речи разнообразных лексических средств).

При обследовании связной речи выявляется умение детей составлять разные виды рассказов, в каждом из них проверяются следующие умения:

- 1) при пересказе литературных произведений интонационно передавать диалог действующих лиц, характеристику героев;
- 2) в описании (по картинке, по игрушке) отражать основные признаки и части предмета, называть его функции, назначение;
- 3) в повествовательном рассказе последовательно передавать развитие сюжета, использовать косвенную речь при передаче диалога героев;
- 4) составлять рассказ-рассуждение на основе проблемной ситуации, перечислять основные факты, события, делать соответствующие умозаключения, выводы.

Во всех видах рассказов важно отметить умение детей соединять части высказывания разными типами связей.

Особенность обследования связной речи состоит в том, что по результатам диагностики навыков связной речи можно судить об остальных

направлениях речевого развития детей: развитие словаря, формирование грамматического строя речи, звуковой культуры речи.

Обследование проводят в форме индивидуальной беседы (не более 15 минут) с каждым дошкольником. При правильных ответах следует поддержать, одобрить ребёнка, при неправильных – не исправлять ребёнка, но в протоколах отметить невыполнение. Кроме целенаправленной беседы для достоверности выводов по диагностике воспитатель должен пользоваться данными педагогических наблюдений за ребёнком в процессе его общения со взрослыми и сверстниками. На основании результатов диагностики выделяют четыре уровня развития связной речи.

Высокий уровень. Ребёнок может поддержать разговор на знакомую тему, самостоятельно пересказать хорошо знакомое художественное произведение, без помощи взрослого составить рассказ на наглядной основе (по предмету, по картине), рассказать о событиях из личного опыта. У ребёнка достаточный запас слов, редко встречаются неточности и повторы в употреблении лексических средств, наблюдается владение способами согласования и образования слов, грамматические ошибки допускаются в отдельных, сложных словоформах. Ребёнок правильно произносит все звуки языка, владеет навыками интонационной выразительности речи.

Достаточный уровень. Ребёнок испытывает некоторые трудности при подборе нужного слова, при переходе от одной части рассказа к другой. Ребёнок допускает грамматические ошибки в согласовании слов и построении сложных предложений. Наблюдается неправильное произношение некоторых звуков, речь ребёнка не отличается яркой интонационной и лексической выразительностью.

Средний уровень. Ребёнок может участвовать в общении, самостоятельно пересказать небольшое по объёму литературное произведение, составить с помощью взрослого короткий рассказ на наглядной основе. Лексический запас ребёнка немного ниже нормы, он часто повторяет одни и те же слова, смешивает слова из близкородственных языков (русского и белорусского). Ребёнок допускает грамматические ошибки примерно в половине всех употребляемых слов в согласовании и образовании, использует однотипные предложения. Наблюдаются ошибки в произношении 3–4 звуков, речь ребёнка невыразительна.

Низкий уровень. Ребёнок с трудом поддерживает разговор на бытовые темы, пересказывает с помощью воспитателя, лексический запас ниже возрастной нормы, смешивает русские и белорусские слова, допускает много грамматических ошибок (более чем в половине слов), не владеет правильным произношением более чем 5 звуков.

Оценка по всем заданиям выставляется ребёнку в баллах. Оценивается каждый ответ ребёнка в соответствии с показателями уровней развития связной речи.

4 балла ставят за самостоятельный, точный и правильный по всем параметрам ответ;

3 балла получает ребёнок за самостоятельный, но неполный ответ, с

незначительной неточностью;

2 балла получает ребёнок, допустивший неточность, отвечающий по наводящим вопросам на основе уточнений взрослого;

1 балл ставят ребёнку, если он не соотносит ответы с вопросами взрослого, повторяет за ним слова, не понимает вопросы.

В целом если 2/3 ответов оцениваются у ребёнка в 4 балла – это высокий уровень развития связной речи. Если 2/3 ответов детей оцениваются в 3 балла – это достаточный уровень. Если 2/3 ответов детей оцениваются по 2 или 1 баллу, то соответственно определяется средний или низкий уровень.

Для проведения обследования уровня развития связной речи используются следующие задания.

Описательный рассказ. Ребёнку предлагают составить рассказ-описание по предмету или картинке, например про ёжика. Ответы ребёнка оцениваются следующим образом:

4 балла – ребёнок составляет описание, в котором есть все структурные части: начало, середина, конец, и выражено своё отношение к объекту;

3 балла – в рассказе ребёнка есть основные части без высказывания своего отношения к объекту;

2 балла – ребёнок пропускает в рассказе начало или конец;

1 балл – ребёнок только перечисляет отдельные признаки объекта.

Повествовательный рассказ. Ребёнку предлагают серию сюжетных картинок, которые ему надо разложить в нужной последовательности и самостоятельно составить сюжетный рассказ. Ответы ребёнка оцениваются следующим образом:

4 балла – ребёнок правильно раскладывает картинки и самостоятельно составляет рассказ, последовательно передавая развитие сюжета;

3 балла – ребёнок правильно раскладывает картинки и составляет рассказ с незначительной помощью взрослого;

2 балла – ребёнок совершает все действия с помощью взрослого;

1 балл – ребёнок просто перечисляет всё, что изображено на картинках.

Творческий рассказ. Ребёнку предлагают придумать рассказ или сказку без опоры на наглядность. Ответы ребёнка оцениваются следующим образом:

4 балла – ребёнок придумывает самостоятельно рассказ или сказку с развёрнутым сюжетом или описанием;

3 балла – ребёнок затрудняется выбрать самостоятельно тему, составляет рассказ на тему, предложенную педагогом;

2 балла – ребёнок придумывает рассказ с помощью взрослого;

1 балл – ребёнок не может составить связное высказывание даже с опорой на вопросы педагога.

Пересказ литературного произведения. Ребёнку предлагают пересказать только что прочитанный воспитателем рассказ или сказку. Ответы ребёнка оцениваются следующим образом:

4 балла – ребёнок полностью самостоятельно пересказывает текст,

пользуется авторскими словами и выражениями, соблюдает последовательность изложения;

3 балла – ребёнок самостоятельно пересказывает основные части текста, не переставляя их местами;

2 балла – ребёнок пересказывает текст с помощью воспитателя, может поменять последовательность каких-либо частей;

1 балл – ребёнок перечисляет отдельные эпизоды или действия, нарушает структуру текста.

Качество выполнения ребёнком заданий оценивается и на основе критериев связной речи, которые характеризовались выше. Кроме того, следует учитывать индивидуальные особенности ребёнка, его темперамент, черты характера, скорость мыслительных процессов и индивидуальные качества голоса (силу, темп речи).

Результаты обследования уровня связной речи каждого ребёнка заносятся в протоколы обследования и обобщаются в сводной таблице для всей группы. На основе этих данных можно запланировать как индивидуальную работу с каждым ребёнком, так и основные направления работы по развитию связной речи детей в группе.

5. Свободное овладение словом, понимание его значения, точность словоупотребления являются необходимыми условиями освоения всех сторон речи (грамматического строя языка, звуковой стороны речи, связной речи). Исследования последних лет показали необходимость включения в работу по развитию словаря детей таких задач, как ознакомление с многозначными словами, с синонимами и антонимами, формирование умения точно использовать лексические средства родного языка. Раскрытие смыслового богатства многозначных слов, синонимов и антонимов способствует не количественному увеличению, а качественному преобразованию словаря за счёт углубления понимания смысла уже известных слов.

Особенностью работы по обогащению и активизации словаря является её связь со всеми видами деятельности дошкольников. Познавая окружающий мир, они усваивают точные названия предметов и явлений, их качества и взаимосвязи, углубляют и уточняют знания и представления. У детей дошкольного возраста достаточно развита ориентировка на смысловое содержание. Ф.А. Сохин отмечал, что слово для ребёнка выступает, прежде всего, как носитель смысла, значения.

В обследовании уровня развития словаря дошкольников особенно важно выявить степень понимания детьми смысла (значения) слова. Для этого предлагается ряд заданий.

I. Составление предложений с многозначными словами. Цель: выявить уровень сформированности у детей умения точно употреблять слово и строить предложения и словосочетания с данным словом по законам грамматики.

Словесный материал: изолированные слова (существительные, прилагательные и глаголы). Особенность этого задания состоит в том, что часто при правильном понимании значения слова у детей наблюдается

неумение строить словосочетания с ним. По характеру сочетания слова с исходным можно судить о том, какие значения этого слова детям уже известны. Например, составляя предложение со словом «ручка», дети ориентируются на значение «письменная принадлежность» («Ручкой пишут», «Я пишу ручкой»). Но встречаются ответы, построенные и на других значениях этого слова: «У двери есть ручка», «Ручка у маленького ребёнка». Слово «пушистый» может быть известно детям и в прямом смысле (пушистый хвост у лисы) и в переносном (пушистый снег). Наибольшей многозначностью обладают глаголы (лежит, идёт, бежит).

Характеристика ответов детей в соответствии с разными уровнями:

1. Высокий уровень. Ребёнок составляет предложение из трёх (или более) слов. Например, «Листик упал с дерева», «Я нарисую на листике дом», «На листьях ползает гусеница».

2. Средний уровень. Ребёнок составляет предложение или словосочетание из двух слов. Например, «лёгкая пушинка», «лёгкая задача».

3. Низкий уровень. Ребёнок только повторяет названное слово.

II. Составление предложения со словами-синонимами. Цель: выявить умение правильно по смыслу соединять слова и умение дифференцировать значения синонимов. На основе этого определяется, насколько у детей сформирована точность словоупотребления, чуткость к смысловым оттенкам близких по значению слов. Например, маленький ребёнок, крошечный жучок, малюсенькая капелька. Соединение слов в предложении раскрывает умение ребёнка осмысленно употреблять слова в различных грамматических формах и значениях. Например, «лёгкий ветер», «Дул лёгкий ветерок».

Детям предлагают слова из синонимического ряда, например: большой – огромный – громадный; тайна – секрет – загадка.

Характеристика ответов детей в соответствии с разными уровнями:

1. Высокий уровень. Ребёнок объединяет данные слова в одно предложение с пояснением их значений. Например, «Вот у нас собака большая, а у дяди Толи – огромная».

2. Средний уровень. Дети составляют словосочетания или предложения с разными словами. Например, «Смелый моряк, храбрый солдат».

3. Низкий уровень. Ребёнок составляет словосочетания с одним и тем же словом: большой дом, огромный дом.

III. Подбор синонимов. Цель: выявить умение выбирать наиболее подходящее слово к заданному, вдумываться в смысл употребляемых слов и правильно их сочетать. Многие дошкольники употребляют для обозначения разных признаков одно и то же слово, например, «хороший» (хороший суп, хорошее платье, хороший рисунок и т.д.). Поэтому понимание и употребление синонимов необходимо для того, чтобы выразить свои мысли точнее (отличный, вкусный суп, прекрасное, красивое платье, интересный, необычный рисунок).

Подбор синонимов предлагается в различных вариантах:

- в словосочетаниях, где исходным словом является многозначный глагол или прилагательное (идёт поезд, идёт весна, чистая посуда, чистая вода, чистая совесть);

- в речевых ситуациях, способствующих активизации лексики, поиску и выбору наиболее точного в смысловом отношении слова;

- в изолированных словах, когда дети самостоятельно подбирают слова, отвечая на вопрос: как сказать по-другому? (смелый – храбрый, отважный, мужественный; бросать – кидать, метать).

Характеристика ответов детей в соответствии с разными уровнями:

1. Высокий уровень. Ребёнок правильно подбирает слова-синонимы на представленные словосочетания (свежий хлеб – мягкий).

2. Средний уровень. Ребёнок объясняет смысл словосочетания в целом (Свежий хлеб – только что испекли).

3. Низкий уровень. Ребёнок просто заменяет существительное в предложенном словосочетании (идёт весна – идёт гроза).

IV. Подбор антонимов. Цель: выявить умение сопоставлять предметы и явления по временным и пространственным отношениям, по цвету, величине, весу и т.д.

Материал: картинки с предметами, различными по признакам (большой и маленький дом, длинный и короткий карандаш).

Педагог показывает картинку и предлагает начало фразы, которую ребёнок должен закончить. Например, «Посмотри: этот карандаш длинный, а другой...».

Варианты заданий:

- подбор антонимов к изолированным словам;

- подбор соответствующих слов к словосочетаниям (свежий хлеб – ..., свежий ветер – ...);

- подбор сопоставлений (Что бывает узким, а что широким?)

Характеристика ответов детей в соответствии с разными уровнями:

1. Высокий уровень. Ответы правильные по смыслу и грамматической форме (длинный – короткий, высоко – низко).

2. Средний уровень. Правильно подобраны антонимы по смыслу, но есть ошибки в грамматической форме (плакать – смех, добрый – зло).

3. Низкий уровень. Ответы с частицей «не», неправильные по смыслу ответы (высоко – невысоко, длинный – маленький).

V. Речевые ситуации. Цель: выявить умение подбирать синонимы и антонимы к определённым речевым ситуациям, выбирать точное по смыслу слово из синонимического ряда.

Пример речевой ситуации для детей: «Пошли два медвежонка гулять и нашли пчелиный улей. Одного медвежонка пчела ужалила, и вернулся он к маме грустный. Как ещё про него можно сказать? Какой он был? Если медвежонок был грустный, то он не просто шёл, а ... (брел, плелся). А второй медвежонок наелся мёда и был ... Раз он был весёлый, он к маме ... (бежал, скакал вприпрыжку, мчался, летел)».

Характеристика ответов детей в соответствии с разными уровнями:

1. Высокий уровень. Дети подбирают по два-три слова разных частей речи к данной речевой ситуации.

2. Средний уровень. Дети называют по одному слову.

3. Низкий уровень. Дети называют слово с частицей «не» или подбирают неточные по смыслу слова.

VI. Оценка словосочетаний и высказываний по смыслу. Цель: выявить сформированность точности словоупотребления, уровень осознания смысловых отношений между словами.

Сознательное отношение к смыслу слов и выражений сказывается на улавливании разного рода бессмыслицы в речи чужой и своей. Особенно ярко это выражается в том, как дети реагируют на оговорки: они весело хохочут, ясно давая понять, что смешит их именно получившаяся нелепость (А.Н. Гвоздев).

Варианты заданий для детей:

- объяснить смысл словосочетаний (лёгкий чемодан, тяжёлый чемодан, трудный чемодан или лёгкая задача, тяжёлая задача, трудная задача);

- оценить детские высказывания типа «Мамочка, я тебя громко-громко люблю», «Папа, иди шёпотом», «Мы польём цветы, и они отвянут».

Характеристика ответов детей в соответствии с разными уровнями:

1. Высокий уровень. Ребёнок замечает и объясняет неточности (Иди шёпотом – это неправильно, шёпотом можно говорить).

2. Средний уровень. Ребёнок даёт свой правильный вариант («Папа иди шёпотом» – «Папа иди тихо»).

3. Низкий уровень. Ребёнок не замечает смысловых ошибок.

VII. Определение значения слова (ответ на вопросы «Что такое?», «Что значит?»). Цель: выявить, в какой степени ребёнок понимает значение тех или иных слов, включая многозначные слова.

В качестве словесного материала используют разные слова. Например, отвечая на вопрос «Что такое лес?», дети часто дают словарное определение «Это где много деревьев. В лесу растут деревья всякие».

Объяснение многозначных слов раскрывает глубину понимания детьми смысла. Например, «Сад – это где растут яблоки, вишни, груши. А ещё есть детский сад, куда ходят дети».

Обобщающие слова дети часто объясняют через перечисление объектов, входящих в данную группу. Например, «Посуда – это кастрюля, чашка, тарелка».

Характеристика ответов детей в соответствии с разными уровнями:

1. Высокий уровень. Дети определяют значение слова по функциям предмета (мячом играют в футбол) или по родовым понятиям (мяч – это такая игрушка для детей).

2. Средний уровень. Ребёнок даёт описание предмета, указывает на отдельные признаки (мяч круглый, у меня есть мяч).

3. Низкий уровень. Дети не могут определить значение слова.

VIII. Придумывание рассказов с использованием слов, близких или противоположных по смыслу. Цель: выявить сформированность умений точно отбирать и правильно сочетать слова.

Детям предлагают разные пары слов с одним общим, например «холодный – тёплый», «свежий – тёплый». Дети могут придумать разные рассказы: «Осенью идёт холодный дождь. Птицы улетают в тёплые края. А когда приходит весна, дует тёплый ветерок, светит солнце и птицы возвращаются», «Однажды мама купила в магазине свежие булочки. Они были такие тёплые и пахли вкусно. Мне очень нравится кушать такие».

Для построения связного высказывания большое значение имеют произвольность, преднамеренность использования средств языка, умение избирательно пользоваться языковыми средствами, употреблять слова, словосочетания, синтаксические конструкции, которые наиболее точно передают замысел говорящего.

Характеристика ответов детей в соответствии с разными уровнями:

1. Высокий уровень. Дети включают в рассказ оба слова из предложенной пары, ориентируясь на значение (пример выше).

2. Средний уровень. Дети используют только одно из предложенных педагогом слов.

3. Низкий уровень. Дети придумывают только одно словосочетание.

Все результаты обследования уровня развития словаря детей педагог заносит в протоколы для каждого ребёнка. На их основе составляется общая характеристика развития словаря детей данной возрастной группы, которая позволяет скорректировать основные задачи развития речи детей на определённый промежуток времени (на учебный год).

Таким образом, наиболее целесообразными в процессе диагностики речевого развития дошкольников являются методики В.И. Яшиной, О.С. Ушаковой, А.Г. Арушановой и Т.И. Юртайкиной, Ф.Г. Даскаловой, Н.С. Старжинской, выбор которых будет определяться комплексом различных факторов (возраст детей, методическое оснащение, подготовленность педагога, уровня коммуникативных умений детей и т.д.). Правильный выбор методики обследования, грамотно организованная диагностика, корректная интерпретация результатов позволяют оценить динамику речевых умений детей, скорректировать методы и приёмы дальнейшей работы, определить готовность ребёнка к школе.

Вопросы и задания

1. Опишите историю диагностических исследований развития речи ребёнка.

2. Назовите задачи, принципы организации и проведения, факторы эффективности диагностики речевого развития детей.

3. Докажите необходимость диагностического обследования развития речи дошкольников.

4. Назовите основные критерии речевых диагностик.
5. Раскройте содержание и методику диагностики уровня связной речи детей.
6. Опишите методику обследования уровня развития словаря дошкольников в разных возрастных группах.

Литература

1. Арушанова, А.Г. Методика обследования речевого развития / А.Г. Арушанова, Т.М. Юртайкина // Дошк. воспитание. – 1991. – № 7.
2. Даскалова, Ф.Г. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста как объект воздействия при бучении родному языку в детском саду / Ф.Г. Даскалова. – М. : Просвещение, 1987. – 128 с.
3. Максаков, А.И. Обследование состояния развития речи детей старшего дошкольного возраста / А.И. Максаков // Дошк. воспитание. – 1986. – № 2, 3.
4. Старжинская Н. О диагностике речевого развития / Н. Старжинская // Пралеска. – 2008. – № 6. – С. 8–11.
5. Ушакова, О.С. Методики выявления уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста / О.С. Ушакова, Е.И. Струнина // Дошк. воспитание. – 1998. – № 9. – С. 71–78.
6. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина. – М. : АРКТИ, 2003. – 240 с.
7. Яшина, В.И. Изучение уровня речевой подготовки детей к школе / В.И. Яшина // Спецкурс. Диагностика готовности к обучению в школе. – М. : Просвещение, 1994. – 225 с.

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

Активный словарный запас (Л.В. Щерба) – лексические единицы, которые используются носителем языка для продуцирования (составления) собственного коммуникативного высказывания. В тождественном значении этому понятию в современной лингвистике используется термин «актуальная лексика». Активный словарный запас складывается на основе пассивного и всегда имеет меньший объём.

Анализ художественного произведения – элементарная оценка содержания текста, для его осмысленного осознания детьми и последующего пересказа. Наиболее распространённым является метод беседы (Понравилась вам эта сказка? Что вам было особенно интересно? Почему вы улыбались, когда слушали этот рассказ? Что вам было непонятно? Что бы вы хотели узнать?) для обмена мнениями, чувствами, стимуляции вопросов и высказываний детей.

Вопросы педагога по содержанию призваны помочь детям понять идею произведения, мотивы поступков героев и подготовиться к пересказу. Вопрос желательно формулировать таким образом, чтобы в ответе ребёнок использовал слова и фразы из текста. Вопросы должны быть разнообразными по форме и содержанию. По форме выделяют следующие типы вопросов:

- подсказывающие вопросы, в которых уже содержится ответ («Посадил дед репку?»);
- наводящие вопросы («Что повторяла небитая лиса, когда ехала на битом волке?»);
- прямые вопросы, ответ на которые даётся близко к тексту («Что сказал волк козлятам?»);
- косвенные вопросы, на которые можно дать несколько правильных вариантов ответа («Кого встретил Колобок?»);
- проблемно-поисковые вопросы, направленные на установление причинно-следственных связей, мотивов поступков героев («Почему волк первый пришел к домику бабушки?»);
- вопросы-указания («Скажи, каким голосом говорил медведь-папа Михаил Потапович?»);
- цепочка вопросов («Сначала расскажи, как испекла баба Колобок, потом кого встретил Колобок в лесу, затем чем закончилась сказка?»).

Для детей младшего возраста чаще используют подсказывающие и наводящие вопросы. В среднем и старшем дошкольном возрасте можно формулировать проблемно-поисковые вопросы, вопросы-указания, цепочку вопросов. Прямые и косвенные вопросы применяются во всех возрастных группах.

По содержанию различают вопросы, направленные на анализ сюжета («Почему лиса съела Колобка?»), на характеристику героев («Какой Заяц в этой сказке?»), на выявление жанровых особенностей произведения («Это сказка или рассказ?»), на раскрытие образности языка произведения

(«Почему луг с одуванчиками называется «золотым»?»).

Кроме вопросов, в беседе используется ряд приёмов, помогающих детям запомнить текст, подготовиться к пересказу. С помощью подсказки детям можно помочь подобрать нужное слово, объяснить смысл неверно употреблённого слова. Элементы драматизации позволяют детям углубить отношение к героям, прочувствовать их настроение. Например, можно предложить детям представить, как волк стучал в домик с козлятами, часть детей изображают козлят, а один ребёнок волка. Приём словесного рисунка способствует развитию воображения детей, формированию связной монологической речи. Это может быть портрет героя (описать, как выглядела Красная шапочка) или зарисовка места действия (в каком лесу заблудилась Машенька). Инсценировка диалога героев развивает выразительность речи детей, умение осознанно менять качества голоса в зависимости от характера персонажей. Разновидностью этого приёма является воображаемый диалог с героем. Обращение к литературному персонажу и предполагаемый ответ раскрепощает ребёнка, стимулирует его словесное отношение к художественному образу. Оценка поступков героев, адресованная непосредственно самому герою, более эмоциональна, осознанна и мотивированна.

Для углубления восприятия произведения используются наглядные средства (иллюстрации, игрушки, предметы, модели и схемы). Рассматривание иллюстрации после чтения или рассказывания произведения помогает детям глубже пережить эмоции, связанные с содержанием. На основе иллюстрации можно предложить детям пересказать изображённый эпизод или описать героев. По иллюстрации задают вопросы, подготавливающие детей к пересказу произведения. Эффективно использовать различные словесные упражнения – хоровые и индивидуальные повторы слов и фраз, подбор наиболее подходящей интонации произношения, ролевой пересказ произведения с многочисленными диалогами.

Артикуляция – движение активных органов речи при образовании специфического акустического эффекта, звуков. Артикуляция каждого звука зависит от предшествующего звука, от слога, в котором звук находится, иногда и от последующего звука. Если ребёнок не в состоянии усвоить артикуляторные движения, необходимо выяснить причины, которые могут быть патологические и непатологические, т.е. обратимые, без органических изменений произносительных органов или нарушений высшей нервной деятельности. К таким дефектам артикуляции относятся, например, картавость и шепелявость. Описание артикуляции отдельных звуков воспитателем может помочь дошкольникам в освоении произносительных действий. Кроме этого ребёнок должен иметь возможность постоянно слышать речь чужую и свою, чтобы скорректировать собственную артикуляцию, используя акустический эффект.

Басня – стихотворное произведение аллегорического, сатирического,

нравоучительного характера с выводом, моралью, чаще дающейся в концовке произведения, реже в его начале. Для басни характерно олицетворение: действующими лицами нередко выступают животные, неодушевлённые предметы. Педагогу следует учитывать, что у детей наивно-реалистическое восприятие художественных произведений: дошкольники верят в существование сказочных персонажей, глубоко сопереживая им. Детям нравятся яркие, динамичные сюжеты, позитивная концовка произведений. У детей 3–6 лет недостаточно развито абстрактное мышление, что затрудняет им восприятие басен. Им трудно понять аллегорический смысл басен, для них это просто сказки про животных. Воспитатель проводит целенаправленную работу по сравнению содержания басен с реалиями жизни.

Барьер возможностей речевого развития – окончание физиологического созревания речевых областей мозга (примерно к трёхлетнему возрасту), вызванное отсутствием тренировки соответствующих функций центральной нервной системы. Барьер возможностей речевого развития присущ, например, детям-маугли, которые росли в окружении животных и после семилетнего возраста практически утратили способность овладеть речью.

Беседа (метод разговора, метод вопросов и ответов) – словесный метод систематического, целенаправленного, развивающего, заранее подготовленного речевого общения педагога с детьми на интересную и близкую им тему. Беседа является активным методом обучения детей при ознакомлении с окружающим миром и одним из самых эффективных словесных методов в развитии речи детей. Выделяют следующие виды бесед: индивидуальная, выборочная, коллективная, сообщающая, эвристическая, закрепляющая, каждая из которых используется при решении различных обучающих задач. Беседа требует от детей умения слушать, отвечать, спрашивать, предполагает активное участие детей по схеме «вопрос-ответ», умелое использование репродуктивных и эвристических вопросов, отвечающих определённым педагогическим требованиям (точность и ясность формулировок, логическая последовательность вопросов, отсутствие незнакомых детям слов и объединения нескольких вопросов в один, сведение к минимуму вопросов, предполагающих однозначные ответы «да» или «нет» и т.д.). По содержанию выделяют беседы познавательные (проводятся начиная со среднего дошкольного возраста) и этические (с детьми старших групп). Этические беседы («О дружбе», «О родителях», «О вежливости» и др.) целесообразно сочетать с чтением фольклорных и литературных произведений, показом иллюстраций. Беседа эффективна при знакомстве детей с новой информацией в контексте актуализации (припоминания) ранее усвоенных знаний. Метод беседы оправдано применять в реализации всех направлений речевого развития, особенно при формировании грамматического строя речи и связной речи. Беседа (с детьми, родителями, педагогами) является перспективным методом диагностики речевого развития дошкольников, используется для изучения организации процесса

обучения и выяснения проблем по ходу исследования. Беседа – неэкономный по времени и сложный, требующий хорошей предварительной подготовки метод обучения, однако это один из лучших методов развития диалогической речи, метод воспитания, мотивировки, диагностики.

Содержание беседы должно быть близко и доступно детям. Ошибкой педагога является стремление дать в беседе как можно больше нового и сложного материала, который дети не могут осознать и усвоить, поэтому они отвлекаются и отклоняются от обсуждения вопросов. Наиболее эффективен приём дробления информации: новая информация даётся небольшими частями – «сегментами» – в процессе беседы с опорой на личный опыт детей. Приём «сегментации речи» позволяет проводить беседы живо и непринуждённо, добиваться активности детей.

Чем младше ребёнок, тем больше беседы должны быть связаны с его непосредственными наблюдениями и переживаниями. В младшем дошкольном возрасте беседовать можно о только что прослушанной сказке, рассмотренной картине, новой игрушке. В среднем дошкольном возрасте в беседе можно выходить за рамки непосредственно личного опыта, но знания должны быть элементарными и способствовать активной мыслительной деятельности ребёнка. Это могут быть беседы о правилах дорожного движения, о стране, своём населённом пункте, любимом мультфильме, жизни диких животных, работе людей разных профессий. В старшем возрасте широко используются беседы на морально-этические темы, взаимоотношения между людьми.

Большое значение в организации и проведении бесед имеют наглядные материалы (предметы, игрушки, картины, модели и т.п.). Воспитателю необходимо продумывать логику последовательного рассматривания наглядного материала, а также вопросов, объяснений, заданий для детей.

Структура беседы традиционно включает три части. Вначале детей интересуют, обычно рассматривают наглядный материал или вспоминают о близких жизненным опыту ребёнка явлениях. Далее обсуждаются явления и факты, возобновляются знания, идёт сравнение, рассуждение с выделением наиболее существенных признаков. В заключение идёт обобщение, систематизация представлений детей, выработка у детей необходимого отношения к обсуждаемым явлениям и должного поведения. Дети уточняют, углубляют, закрепляют и систематизируют свои знания. Метод беседы используется в различных видах деятельности:

1) на занятиях по развитию речи. В этом случае беседы чаще всего дополняются чтением художественных произведений, рассматриванием иллюстраций и картин;

2) на прогулках, в познавательно-практической деятельности, когда сопровождается наблюдением и обращением к жизненному опыту детей;

3) в играх;

4) в трудовой деятельности;

5) в бытовой деятельности (во время подготовки ко сну, приёма пищи,

умывания).

Вербальные средства общения – словесная коммуникация в виде устной и письменной речи.

Виды творческих сочинений (Л.Г. Фомичёва):

1) творческое сочинение по картине; 2) контаминация литературных произведений; 3) свободное сочинение сказок и рассказов без опоры на наглядные или словесные средства.

На основе текста знакомой детям сказки можно предложить творческие задания по экспериментированию с художественным образом:

- рассказывание сказки от имени героя с учётом особенностей его характера, взаимоотношений с другими персонажами;

- «герои среди нас»: рассказать о том, как персонажи будут вести себя и действовать в современной обстановке, реагировать на всё происходящее в соответствии со своим характером (это задание носит юмористический, даже пародийный характер);

- продолжение истории: рассказ о том, как сложится дальнейшая судьба героя, домысливание его последующей деятельности в рамках тех обстоятельств, которые описаны в сказке (задание рассчитано на способность ребёнка вживаться в образ).

Внутренняя речь – это внутренний беззвучный речевой процесс, словесная оболочка мышления. Являясь идеальным воспроизведением человеком («в уме», «про себя») образа действия, внутренняя речь недоступна восприятию других людей, она не произносится, обращена к самому себе и, следовательно, не может быть средством общения. Внутренняя речь своеобразна. Чаще всего она отличается от внешней лаконичностью, отрывистостью, сокращённостью, почти никогда не существует в форме полных, развёрнутых предложений. Часто целые фразы сокращаются до одного слова (подлежащего или сказуемого). Объясняется это тем, что предмет собственной мысли человеку ясен и поэтому не требует от него развёрнутых словесных формулировок. К помощи развёрнутой внутренней речи прибегают, как правило, в тех случаях, когда испытывают затруднения в процессе мышления. Трудности, которые переживает иногда человек, пытаясь объяснить другому понятную ему самому мысль, часто объясняются сложностью перехода от сокращённой внутренней речи, понятной для себя, к развёрнутой внешней речи, понятной для других.

Е.Н. Водовозова (1844–1923) – педагог, писатель, ученица К.Д. Ушинского. Автор книги «Умственное развитие детей от первого появления сознания до школьного возраста» (1871), выдержавшей семь изданий. Разработчик оригинальной программы речевого развития детей на основе их знакомства с художественной литературой (сказками, потешками, песнями). Автор рекомендаций по отбору и свободному пересказыванию доступных для юного возраста народных сказок, практических указаний по заучиванию стихотворений и басен. Популяризатор организации целенаправленных экскурсий, наблюдений детей за окружающей жизнью и

природой, сопровождающихся беседами, сторонница проведения игр и «сидячих занятий» с дидактическим материалом. Автор сборников рассказов «Из русской жизни и природы» (1871) и «На отдыхе» (1880) для детского чтения. Разработала рекомендации по развитию речи детей с помощью народных песен, по использованию рисования как средства подготовки детской руки к письму.

Вопросы – основной приём, используемый в беседе, который побуждает детей к активному мышлению, обмену мнениями, подводит к правильным выводам и умозаключениям. Для успеха важна последовательность вопросов, их формулировка, учёт индивидуальных особенностей детей. Вопросы типа «Что это?», «Какой?», «Что делает?» пробуждают воспоминания детей о ранее увиденных объектах или событиях, стимулируют мыслительную деятельность и активизируют речь. Если общие вопросы («Когда?», «Зачем?», «Почему?») вызывают у детей трудности, следует конкретизировать формулировку.

Восприятие темпа и ритма речи – умение правильно слышать и воспроизводить особенности темпа речи (плавность, ускорение или замедление) и ритмического рисунка слова (количество слогов, место ударения). В младшем дошкольном возрасте ребёнок не всегда может фонетически правильно оформить новое слово, однако чётко воспроизводит его акцентно-слоговую структуру. Например, вместо слова «воспитатель» произносит «вапитати».

Выразительность детской речи – яркое, непосредственное, живое говорение, умение использовать разнообразные средства языковой образности. Выразительность детской речи непосредственно связана с уровнем эмоциональности и воображения ребёнка, его умением оформлять связное высказывание. Источником развития выразительности детской речи являются литературные и особенно фольклорные произведения (пословицы, скороговорки, загадки, песни, сказки и т.д.), язык которых необычайно экспрессивен, эмоционален. В освоении детьми языковой выразительности важна ежедневная речь воспитателя как образец, эталон в усвоении дошкольниками, например, различных по своей эмоциональной окраске синонимов. Дошкольники знакомятся и с такими выразительными средствами, как фразеологизмы, сравнения, метафоры, эпитеты. Педагог помогает также освоить детям и невербальные средства выразительности (жесты, позы, мимику). Выразительность детской речи формируется параллельно с развитием всех сторон речи. Во время словарной работы ребёнок учится выбирать наиболее выразительное слово, наиболее подходящее по смыслу в данном контексте. Во время формирования грамматического строя речи развивается умение влиять на образность высказывания различными стилистическими средствами (порядком слов, выбором разнообразных типов предложений). Развитие фонетической стороны речи (правильного темпа, чёткой дикции, силы голоса, выразительной интонации) способствует созданию звуковой

выразительности. В младшем дошкольном возрасте преобладает непосредственная, спонтанная, произвольная выразительность речи, в старшем – более сдержанная, осознанная, интонационная и стилистическая. Формированию выразительности речи способствуют различные речевые игры, упражнения, творческие задания, игры-драматизации, «ролевые диалоги» и т.д.

Грамматическое значение слова – дополнительное к лексическому значению целого класса слов (например, грамматическое значение предметности объединяет имена существительные), значение, выражающее различные отношения: слова к другим словам в словосочетании или предложении, говорящего к слушающему и т.д. Обычно слово имеет несколько грамматических значений, выражающихся грамматической формой слова (число, род, склонение и др.), которая обычно образуется приставкой, окончанием, ударением, сочетанием основ.

Дефекты звукопроизношения – устойчивые или неустойчивые нарушения в произношении звуков, такие как их отсутствие, искажение, замена, смешение.

Диагностика речевого развития – комплекс методик для точной оценки уровня речевого развития детей, выявления индивидуальных различий в речевом развитии дошкольников, получения сведений для планирования дальнейшей работы педагога, оптимизации условий обучения, коррекции речевых нарушений. Диагностическая работа должна организовываться в соответствии с содержанием образовательной программы, основываться на основе принципов последовательности, научности, этичности, оптимальности. Диагностика позволяет контролировать усвоение нового речевого материала; уточнять эффективность используемых методов и приемов; подбирать новые формы организации занятий; проводить индивидуальную работу с отстающими, своевременно корректировать планы.

Диагностики речевого развития обычно проводятся в начале, в середине и в конце учебного года. Индивидуальная беседа с каждым ребенком не должна превышать 15 минут. Если обследование проводит незнакомый с детьми взрослый, то он должен заранее познакомиться с ребятами, наладить с ними эмоциональный контакт. Задания даются в интересной, интонационно выразительной форме, вопросы ставятся в логической последовательности. Правильные ответы должны вызывать одобрение, поддержку. В случае затруднения педагог не исправляет, а даёт правильный ответ, в протоколе отмечая невыполнение. В младшем и среднем возрасте диагностика проводится с известной детям наглядностью (игрушки, предметы, картинки). В старшем возрасте можно без наглядности, но на знакомом материале.

Наиболее распространены диагностики речевого развития Т.М. Юртайкиной, В.И. Яшиной, В.И. Логиновой, Ф.А. Сохина, О.С. Ушаковой, М.Р. Львова, А.Г. Арушановой, А.И. Максакова,

М.Ф. Фомичёвой. Комплексный тестовый метод диагностики речевого развития детей разработан Ф.Г. Даскаловой.

Диагностика словаря выявляет количественный и качественный запас слов, степень усвоения словарных тем, понимание значения слов. Обследуется умение детей пользоваться выразительными средствами языка (эпитетами, сравнениями, метафорами) в связной речи, умение быстро подбирать наиболее точное слово, употреблять обобщающие слова. Детям предлагаются задания на показ и называние предметов и картинок, их сравнение и классификацию, дополнение тематической группы, называние предмета по его описанию, подбор синонимов, антонимов, составление предложений с заданным словом и др.

Диагностика грамматического строя речи направлена на выявление понимания грамматических конструкций, составление предложений с заданными словами или по картинке, дополнение сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, словообразование.

Диагностика звуковой культуры речи выявляет произношение звуков в различных позициях (изолированных, в словах, фразах), умение различать схожие по звучанию слова. Проверяются особенности речевого дыхания, интонации (владение голосом и паузами), темп речи. В диагностической таблице отмечается отсутствие, замена звуков, отчётливость, ясность произношения, их дифференциация. Для диагностики используются наборы предметных и сюжетных картинок, в названии которых имеются проверяемые звуки.

Диагностика развития связной речи выявляет уровень овладения детьми диалогической и монологической речью. Основными методами обследования диалога являются наблюдение за свободным общением, тест-разговор и тест-беседа. Наблюдение позволяет выявить инициативность ребёнка в общении, его коммуникативные умения и навыки (умеет слушать, слышать и понимать собеседника, отвечать понятно и ясно, пользуется словами вежливости и т.д.).

Обследование связной монологической речи осуществляется с помощью наблюдения, беседы и специальных тестовых заданий (опрос, разговор, беседа). Они позволяют проверить уровень воспроизведения текстов (пересказ сказок, рассказов) или самостоятельное рассказывание (по серии картинок, игрушкам). В связной монологической речи оценивается умения структурировать речь, начинать, продолжать тему (выделять части, середину), доводить до логического конца. Самостоятельное рассказывание (описание, повествование) обследуется на основе использования наглядности с её постепенным убыванием к старшему дошкольному возрасту («свёртывание внешнего плана высказывания»). Для оценки иногда используются статистические методы подсчёта общего количества предложений в детском рассказе (тексте) и количества предложений верно оформленных.

Обследование описательной речи проводится с четырёхлетнего возраста на основе описания игрушек или по вопросам. Объём рассказа ребёнка пятого года жизни может составлять 15–20 предложений. Обследование повествовательной речи проводится в старшем возрасте с помощью составления рассказа по серии из 4–5 сюжетных картинок, воспроизводящих знакомые ребёнку моменты повседневной жизни.

Особенность обследования связной речи состоит в том, что по результатам диагностики навыков связной речи можно судить об остальных направлениях речевого развития детей: развитие словаря, формирование грамматического строя речи, звуковой культуры речи.

Диагностика уровня развития словаря – обследование уровня развития лексического состава речи детей данной возрастной группы, которое позволяет скорректировать основные задачи развития речи детей на определённый промежуток времени (на учебный год). Включает в себя исследование степени свободного овладения словом, понимания его значения, точности словоупотребления, умения оперировать многозначными словами, синонимами, антонимами. Диагностика включает следующие задания: 1) оставление предложений с многозначными словами; 2) составление предложения со словами-синонимами; 3) подбор синонимов и антонимов к определённым речевым ситуациям; 4) оценка словосочетаний и высказываний по смыслу; 5) определение значения слова (ответ на вопросы «Что такое?», «Что значит?»); 6) придумывание рассказов с использованием слов близких или противоположных по смыслу. На практике часто диагностика уровня развития словаря проводится в форме объяснения ребёнком смысла отдельных слов, словосочетаний и целого высказывания, подбора наиболее оптимального слова в конкретной речевой ситуации, составления предложений с заданными словами, сочинения рассказов с близкими или противоположными по смыслу словами.

Диалог – форма речи в виде реплик двух собеседников. Диалогическая речь характеризуется предварительной неподготовленностью, краткостью, фрагментарностью высказываний с преобладанием простых и неполных предложений, использованием разговорной лексики и невербальных средств общения (мимики, жестов, поз), большой ролью средств интонационной выразительности. Развитие диалогической речи, преобладающей в дошкольном возрасте, основывается на умении слушать, поддерживать и понимать разговор, отвечать на вопросы и спрашивать, пояснять и возражать, умении вести себя во время беседы, быть сдержанным. К диалогической речи ребёнок обращается в беседе, в игре, на прогулке. По существу речь всегда диалогична, даже если её адресатом является лицо предполагаемое, некий виртуальный, воображаемый собеседник или читатель, или своё второе «я». Иногда в отношении обмена диалогическими высказываниями между несколькими лицами употребляется термин «полилог». Овладение

дошкольниками диалогическим общением предшествует усвоению основ монологической речи, как более сложно организованной. Наиболее продуктивными методами развития диалогической речи дошкольников является беседа, драматизация, прослушивание образцов диалогической речи в аудиозаписи.

Дидактические игры для развития морфологической стороны речи – дидактические игры, обучающие дошкольников изменению слов по падежам, по согласованию существительных с прилагательными в роде и числе, употреблению предлогов, временных форм глаголов. Преимущественно игры направлены на запоминание форм наиболее часто употребляемых слов, в которых допускаются ошибки. Для развития морфологической стороны речи используются игры с игрушками, предметами, картинками, позволяющие в процессе поиска, рассматривания, описания, сравнения употреблять прямую и косвенную речь, изменять слово: «Волшебный мешочек», «Разбуди кота», «Парные рисунки», «Большой–маленький», «Один–много» (существительные); «Скажи, какой?», «Чья вещь?» (прилагательные); «Угадай, что изменилось?», «Найди спрятанную вещь» (предлоги и наречия пространственного значения); «Почтальон принёс открытку», «Кто больше действий назовёт», «Олины помощники», «Ем–едим» (глаголы). В старшем дошкольном возрасте эффективно использовать игры-драматизации, игры типа «Исправь меня», «Определи, чего не стало», «День рождения куклы».

Дикция – манера произнесения звуков, слогов, слов, которая обеспечивается взаимодействием органов речевого аппарата. Внятная и чёткая дикция влияет на точность понимания высказывания собеседником, слушателем. Существуют мнения учёных о том, что дикция напрямую связана с условиями и образом жизни, вскармливанием в младенчестве, воспитанием и интеллектуальным развитием человека. Причинами плохой дикции может быть неправильная (вялая, нечёткая) артикуляция, небрежное отношение к голосу, влияние диалектов, смешение артикуляционных особенностей двух языков, что проявляется в акценте, а также дефекты, травмы, повреждения органов речевого аппарата. Совершенствование дикции предполагает отработку артикуляции при помощи скороговорок, чистоговорок, специальных упражнений для разминки речевого аппарата и правильной постановки каждого звука, упражнения на замедление и ускорение речи, придание ей разнообразных интонаций. Хорошая дикция ребёнка складывается и через образцы для подражания (речь воспитателя, аудиозаписи, видеозаписи).

Дразнилки – один из наиболее древних жанров детского фольклора. Дразнилка для детей выступает как словесная игра, художественное творчество и способ коммуникации между детьми («Плакса-вакса гуталин, на носу горячий блин»). Часто дразнилка переходит в устойчивое прозвище – рифмованное прибавление к имени без связи с предметом спора или поводом. Например, Машка-промокашка, Юрик-фурик, Андрей-воробей,

Ленка-пенка. Ряд дразнилок имеет и поучительно-воспитательный характер («Жадина-говядина, солёный огурец по полю валяется, никто его не ест»). Дразнилка развивает чуткость детей к языку и явлениям коммуникации, стимулирует подбор рифмы. Вместе с тем, чтобы дразнилки не обижали детей, не травмировали детскую психику, необходимо научить дошкольников правильно реагировать на них. Надо учить детей воспринимать дразнилку как ситуацию испытания, в которой необходимо сохранять спокойствие, проявить чувство юмора и возможно ответить с помощью отговорки. Отговорки, которые дети придумывают сами, тоже часть социальной ситуации дразнилок. Например, «Кто как обзывается, тот сам так называется», «Вышел зайчик из ворот, стало всё наоборот», «Обзывайся-обзывайся, без подружек оставайся», «Обзывайся, хоть охрипни, ничего ко мне не липнет».

Драматизация (инсценирование, театральная-игровая деятельность, театрализованная игра, игра-драматизация) – театрализованное представление (или игра) по фольклорным и авторским художественным произведениям или их отрывкам с возможной импровизацией. Драматизация является одной из форм завершающего этапа восприятия ребёнком художественного произведения, так как ей предшествует чтение (рассказывание) и беседа с целью изучения отношения детей к персонажам, выяснения представлений дошкольников о внешности, движениях, характере героев. Значение драматизации в развитии личности дошкольника:

1) Театральная деятельность воспитывает, развивает духовный потенциал, учит детей соотносить себя как с положительным, так и отрицательным персонажем. Ребёнок не просто «проживает» различные ситуации, а учится выражать своё отношение к ним. Дошкольник играет роль человека или животного, в котором угадываются черты характера человека, и в последствии переносит это поведение в реальную жизнь. Драматизация – чаще всего коллективная деятельность, в которой дети учатся общаться со сверстниками и взрослыми, распределять роли.

2) Драматизация снимает стресс, раскрепощает, развивает уверенность ребёнка в себе путём назначения на главные роли детей наиболее робких, застенчивых, с речевыми трудностями.

3) Драматизация стимулирует творческую активность, творческие способности (умение перевоплощаться, импровизировать, оформлять декорации, рисовать, изготавливать костюмы и маски, делать аппликации, лепить). Через создание мнимых, воображаемых ситуаций развивается фантазия, образное мышление детей. Учёные утверждают, что в драматизации воображение развивается легче, чем даже в изобразительности.

4) Заучивание ролевых текстов развивает память.

5) Драматизация способствует всестороннему развитию речи дошкольников. Развивается монологическая и диалогическая форма связной речи, формируется эмоциональность, выразительность речи (в младшем возрасте дети учатся произносить фразы с различной интонацией, чёткой

артикуляцией, хорошей дикцией; в среднем возрасте пополняют лексикон пословицами), формируется невербальная речь (мимика, жесты, движения, взгляды). Уже в младшем возрасте дети учатся имитировать характерные движения сказочных животных.

Драматизацию подразделяют (по П.С. Фурминой) на непредметную (в роли персонажей выступают дети) и предметную (театр пальчиковый, петрушек, марионеток, кукольный, плоскостной, теневой, на фланелеграфе, би-ба-бо, настольный: игрушек и картинок).

Непредметная драматизация (инсценирование) проводится со всеми детьми без специального отбора. Оптимально делить группу на два состава, чтобы была возможность заменить отсутствующих. В младшем возрасте роли распределяет воспитатель, в старшем – коллективно. Обычно занятия проводят 2 раза в неделю (утром или вечером) в музыкальном зале с музыкальным сопровождением. Продолжительность занятий в младшей группе примерно 15–20 минут, в средней 20–25 минут, в старшей 25–30 минут. Воспитатель выполняет роль ведущего и говорит текст «от автора».

Необходимо придерживаться следующих методических рекомендаций к организации театральных занятий:

1) Педагог должен быть подготовленным и заинтересованным, уметь выразительно читать и рассказывать.

2) Включать в занятия разнообразные по тематике произведения и методы работы с ними, организовывать драматизации с присутствием зрителей.

3) Внимательно выслушивать ответы и предложения детей. Если они не отвечают, не требовать объяснений, а переходить к действиям с персонажами.

4) Предоставлять возможность всем детям попробовать себя в понравившейся роли.

5) Спрашивать, у кого получилось похоже и почему, а не у кого лучше.

6) Предоставлять детям возможность импровизировать, разыгрывать сюжет без предварительной подготовки, самостоятельно включаться в театрализованные игры. Показывать поведение от имени героев не рекомендуется (Н.С. Старжинская), чтобы не сдерживать самостоятельность.

7) В заключение вызывать у детей положительные эмоции различными способами.

8) Привлекать детей к дополнительной художественно-творческой деятельности (рисование, аппликации, лепка по теме произведения, изготовление декораций, костюмов, масок).

Задачи воспитания звуковой культуры речи – усвоение артикуляции звуков и формирование правильного произношения звуков, слов и фраз, развитие речевого слуха, постановка правильного речевого дыхания, совершенствование звуковой выразительности речи (усвоение ритма словопроизношения и слогоразделения, усвоение правил интонирования, работа над темпом, тембром, силой голоса, логическими паузами, ударением, дикцией).

Задачи ознакомления с художественной литературой:

1) воспитывать интерес к литературе, обеспечить целостное усвоение содержания произведений и эмоциональную отзывчивость на них;

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, улавливать музыкальность, звучность, ритмичность, красоту и поэтичность рассказов, сказок, стихов; развивать поэтический слух.

У детей формируют способность элементарно анализировать содержание и форму произведения. В конце дошкольного возраста ребёнок должен уметь: определять основных героев; на основе анализа поступков персонажей высказывать своё эмоциональное отношение к ним (кто нравится и почему); определять жанр (стихотворение, рассказ, сказка); улавливать наиболее яркие примеры образности языка (определения, сравнения).

Загадка – фольклорная миниатюра, которая в форме вопроса иносказательно образно описывает предметы или явления (Красивое коромысло над лесом провисло; Без рук рисует, без зубов кусает). Загадки развивают логическое мышление, смекалку, учат детей понимать поэтическое иносказание (метафоры, аллегории, сравнения и др.). Загадки эффективно используют в развитии словаря дошкольника во всех возрастных группах. Систематическое использование загадок в работе с дошкольниками непринуждённо развивает их наблюдательность, чуткость к языку, учит отбирать точные и уместные слова, формирует умение замечать выразительные средства, размышлять над смысловой стороной лексики, заинтересовывает детей к самостоятельной творческой деятельности. Загадки способствуют развитию памяти, воображения, образного мышления, быстроте умственных реакций. Отгадывая загадки дети учатся рассуждать, доказывать, сравнивать, сопоставлять, исключать (У родителей и деток вся одежда из монеток (рыба); С ногами, а не ходит, со спиной, а не лежит (стул).

Загадки содействуют формированию образности речи дошкольников, потому что включают в себя многочисленные средства речевой выразительности (приём персонификации, использование многозначности слова, определений, эпитетов, сравнений, особой ритмической организации). Загадки обогащают лексикон за счёт многозначности слов, формируют понимание переносного значения слова. Загадки полезны и в процессе усвоения звукового и грамматического строя речи, помогают детям обращать внимание на речевую форму, делать её примитивный анализ. Загадки знакомят детей с «радостью мышления». Ребёнок не просто запоминает отгадки, но и учится вникать в смысл слов.

Детям младшего дошкольного возраста доступны загадки-описания, в которых называются реальные признаки предметов или явлений. Загадки для малышей должны быть короткими, большое количество признаков ребёнку сложно запоминать и сопоставлять. Среди всех признаков предмета в загадке

следует называть самые главные, существенные, отличительные: внешний вид, звукоподражание животным.

В процессе обучения отгадыванию загадок детей учат анализировать окружающую действительность, видеть в предметах и явлениях общие и специфические признаки, замечать яркие, индивидуальные особенности процессов и явлений, описывать внешний вид предмета или животного, его форму, величину, цвет, движения и действия объекта, выделять и запоминать различные признаки загаданного. Дети должны научиться именно разгадывать загадку, а не подбирать правильный ответ путём перечисления возможных или случайных вариантов. Важно давать детям разные загадки, даже об одних и тех же объектах, чтобы дети не запоминали правильный ответ, а учились осознанно отгадывать, доказывать, что отгадка правильная. В работе с детьми старшего дошкольного возраста предлагаются более сложные загадки-сравнения, где загадываемый предмет или явление сравнивается с чем-то похожим или отличительным. Дети должны научиться подбирать факты и доводы, объяснять свою догадку, видеть возможность разных вариантов ответов.

Алгоритм отгадывания загадок (по Ю.Г. Илларионовой):

- 1) анализ условия загадки: необходимо выделить все признаки, перечисленные в загадке – что надо искать, где, какой это предмет и др.;
- 2) синтез, соединение признаков, сведение их к одному или нескольким предметам (явлениям);
- 3) обобщение всех признаков и название, подходящих к ним вариантов ответов (гипотезы);
- 4) проверка предполагаемых ответов путём подстановки их к условию загадки, выбор правильной отгадки.

Существуют определённые трудности: дети сравнительно легко отгадывают описательные загадки и испытывают заметные сложности в интерпритации загадок метафорического содержания, при отгадывании загадок дети не внимательно слушают текст, не запоминают содержание, в процессе отгадывания и сравнения не используют все характеристики.

Обучение детей составлению загадок осуществляется в старшем дошкольном возрасте, когда дети уже усвоили жанровые особенности содержания и формы, когда у детей достаточный запас знаний о предметах и явлениях окружающего мира, чтобы отобразить их в загадках, когда дети умеют описывать предметы. В процессе обучения детей составлению загадок совершенствуется словарь дошкольников (образные слова: сравнения, олицетворения, метафоры), структура предложений (распространённые, сложные), развиваются навыки связной речи (рассказ-описание, рассуждение). Вначале загадку составляет педагог вместе с детьми для одного ребёнка (отгадчика), который предварительно выходит за дверь. Загадку составляют о предмете, находящемся в групповой комнате, затем предмет прячут и вызывают отгадчика. В другом варианте ребёнок-отгадчик не выходит из комнаты, а просто отворачивается. Воспитатель показывает

детям предмет, о котором надо составить загадку, и каждый ребёнок составляет свою загадку об одном и том же предмете.

Задачи развития связной речи – развитие у детей диалогических и монологических форм общения, совершенствование умения рассказывать связно, последовательно и выразительно, усвоение основ творческого рассказывания, беседы. Овладение монологической речью – высшая ступенька в освоении языка, главная предпосылка успешного обучения в школе и основа подготовки к чтению и письму.

Задачи формирования грамматического строя речи – усвоение основных грамматических норм языка детьми и работа по совершенствованию языкового чувства, умения на практике использовать грамматические средства языка; предупреждение грамматических ошибок в речи детей путём упражнений в наиболее трудных случаях морфологии (умение согласовывать слова во фразах и предложениях в роде, числе, падеже и др.) и синтаксиса (умение строить предложения разного типа); исправление речевых ошибок дошкольников в формах слов и способах их взаимосвязи в предложениях; развитие навыков словообразования (умение детей образовывать новые слова разными способами). А.М. Бородич одной из задач выделяет содействие грамматической правильности речи окружающих ребёнка взрослых.

Задачи речевого развития – объём работы педагога по развитию речи детей, навыки и умения, которые необходимо сформировать у дошкольников с учётом их возрастных особенностей и закономерностей усвоения языка. Частными задачами речевого развития дошкольников являются:

- 1) воспитание звуковой культуры речи;
- 2) развитие словарного запаса;
- 3) формирование грамматического строя речи;
- 4) развитие связной речи (диалогической и монологической);
- 5) формирование устной белорусской речи, культуры речевого общения на национальном языке;
- 6) ознакомление с художественной литературой;
- 7) подготовка к обучению грамоте в старшей группе (знакомство с основными языковыми понятиями, элементарный анализ слога, слова, предложения, формирование начальных фонетических представлений, обучение чтению и подготовка руки к письму и т.д.).

Эффективность развития речи дошкольников предполагает взаимосвязанное, комплексное решение всех речевых задач.

Задачи словарной работы – основные направления работы воспитателя по совершенствованию словаря детей:

- 1) увеличение словарного запаса;
- 2) усвоение семантики (смысла) слова;
- 3) расширение объёма активного словарного запаса за счёт пассивного;

4) качественное совершенствование лексического запаса (употребление пословиц, фразеологизмов, синонимов, антонимов, многозначных слов, языковых единиц с переносным значением);

5) побуждение интереса к слову как основе межлического общения.

Отдельные учёные (Д.Н. Дубинина, Н.С. Старжинская и др.) выделяют ряд частных задач, например, замену диалектных, жаргонных слов в речи дошкольников литературными, формирование у детей элементарного понимания слова как языковой единицы.

Закономерности усвоения языка детьми дошкольного возраста – объективные факторы развития речи детей, обусловленные индивидуальными особенностями развития речетворческой системы. Закономерности усвоения языка по Л.П. Федоренко:

1) Восприятие речи зависит от натренированности органов речи (артикуляционного аппарата), органов слуха (речевой слух), органов зрения (зрительная фиксация движений артикуляционных органов) и руки (связь движения руки с действием, с предметом).

2) Понимание речи зависит от усвоения ребёнком разных степеней обобщения.

3) Усвоение выразительности речи зависит от развития у ребёнка восприимчивости к выразительным средствам.

4) Усвоение норм речи зависит от развития чувства языка – способности запоминать нормы употребления слов, их сочетаемость, изменяемость и ситуативность.

5) Усвоение письменной речи зависит от координации между устной и письменной речью.

6) Темп усвоения речевых умений (рассказывание стихов и сказок, пересказ, сочинение и др.) зависит от степени совершенствования и разнообразия речевых навыков (активный словарь, усвоение грамматических и фонетических норм).

Закономерности развития и формирования словарного запаса в онтогенезе – типичные особенности количественных (объём) и качественных (семантическое содержание) изменений лексики ребёнка, которые зависят от возраста дошкольника, уровня развития его познавательных и мыслительных функций, условий воспитания. Например, в младшем дошкольном возрасте преобладает наглядно-действенное мышление, определяющее наличие в словаре у детей предметной лексики и набора глаголов, обозначающих повседневные примитивные действия. Со временем развивается наглядно-образное мышление, в словаре детей увеличивается количество слов, обозначающих предметы, действия и качества предметов, появляются слова с обобщённым, абстрактным, переносным значением. В старшем дошкольном возрасте появляются элементы словесно-логического мышления, активно усваивается лексика с обобщённым и переносным

значением, элементарная математическая и лингвистическая терминология.

Занятия по развитию речи – целенаправленное, систематическое, всестороннее речевое развитие детей в дошкольном учреждении под руководством педагога и в условиях общения со сверстниками. По дидактическим задачам различают следующие типы занятий: по сообщению нового материала; закреплению знаний, умений и навыков; обобщению и систематизации знаний и представлений; итоговые; комбинированные. Широко распространены интегрированные и комплексные занятия, объединяющие различные задачи развития речи вокруг центральной задачи – развития связной речи.

Звуковысотный слух – умение воспринимать усиление или ослабление громкости голоса, интонационную окраску речи (побуждение, просьба и т.д.). Особое значение имеет на начальных этапах речевого развития, когда иногда лишь по эмоциональной окраске речи дети могут уловить смысл высказывания.

Игровые приёмы – необходимое звено речевого развития дошкольников. Кроме непосредственных воспитательно-образовательных задач они имеют важное мотивационное значение, заинтересовывают дошкольников, способствуют созданию положительного эмоционального фона обучения, повышая тем самым речевую активность детей и результативность занятий. Игровыми приёмами являются элементы соревнований («Кто скажет больше слов?», «Кто скажет скороговорку быстрее?», «Кто придумает лучший рассказ?»), элементы игр (например, использование мяча в словесных упражнениях).

Игры и упражнения для развития звуковой культуры речи – комплекс игр и упражнений, включающий различные способы совершенствования всех сторон звуковой культуры речи детей определённого возраста. Обычно используется 1 раз в месяц на специальном занятии и 2 раза в неделю – по несколько минут. В начале проводят игры и упражнения на формирование звукопроизношения, слуха, выразительности речи. В середине – физкультминутку со звукоимитациями, в завершение – игры на развитие голоса и дыхания.

Комплекс игр и упражнений для младшего дошкольного возраста направлен на:

I. Формирование речевого дыхания:

- 5) подвижные игры («Гуси», «Каравай»);
- 6) произнесение фраз в 2-3 слова на одном выдохе;
- 7) дыхательные упражнения («Дровокол», «Насос»);
- 8) игровые упражнения на поддувание шариков, ленточек, бумажных птичек: «Сдуй листочки», «Снежинки», «Футбол», «Пузырь», «Погреем ручки», «Кораблик» и др.

II. Формирование речевого слуха:

5) дидактические игры («Чей это голос?» , «Узнай по голосу», «Отгадай, что я сказала»);

6) игры с музыкальными инструментами, озвученными игрушками («Угадай, на чём играют?», «Что делает за ширмой Петрушка?», «Какой предмет звучит?»);

7) упражнения на умение соотносить звук с местом его подачи («Где звучит колокольчик?», «У кого спрятался бубен?»);

8) народные игры («Эхо», «Телефон»).

III. Формирование звукопроизношения (гласных и простых согласных):

4) повторение звукоподражательных слов, голоса животных («Дудочка дудит ду-ду, колокольчик звенит динь-динь, корова мычит му-у, машина сигналист биби»);

5) дидактические игры («Поезд», «Оркестр»);

6) упражнения артикуляционной гимнастики («Слижем вкусное варенье», «Весёлый Язычок»).

IV. Формирование интонационной выразительности речи (темпа, силы голоса, ритма):

4) дидактические игры («Большой – маленький», «Эхо», «Скажи как я», «Ауканье», «Метель», «Телефон», «Встречаем гостей», «Встреча на улице», «Диктор», «Комментатор», «Командир», «Продавец»);

5) игры-инсценировки (по сказкам «Три медведя», «Семеро козлят»);

6) произнесение фраз с различным темпом, силой голоса, интонацией вопроса, удивления, радости, грусти, просьбы, ответа и др.

V. Формирование чёткой дикции.

1) игры с чистоговорками;

2) потешки, поговорки, договаривание слогов, произношение слов, сходных по звуку (мышка-мишка);

3) упражнения-соревнования («Кто лучше скажет? »)

Изучение опыта работы педагогов – метод научного исследования развития речи дошкольников. Проводится на основе анкетирования, анализа документации дошкольных учреждений (планов работы, конспектов занятий с детьми) и позволяет определить состояние работы по интересующей проблеме в практике. Распространённым является изучение опыта лучших педагогов учреждений дошкольного образования молодыми специалистами, студентами, практикантами.

«Инстинкт достижения» (Л.И. Божович) – инстинктивная не насыщаемая потребность ребёнка в новых знаниях и впечатлениях. Стимулирует и определяет внутреннее содержание процесса психического развития (становление интеллекта, эмоций, волеизъявлений, остроты ощущений). Для удовлетворения ребёнком этой потребности воспитатель обязан создавать оптимальные условия и находить эффективные средства обучения речи.

Интуитивная теория развития речи – ошибочное положение о том, что развитие речи дошкольника происходит исключительно на основе

подражания, интуитивно (неосознанно) и даже врождённого инстинкта (Н.С. Рождественский и др.).

Исправление артикуляционных ошибок – тактичная коррекция воспитателем произношения звуков, включающая личный образец, пример других детей, поощрение подражаний ребёнка. Работу над артикуляционными ошибками организуют в виде общих и индивидуальных занятий-упражнений по отработке произношения различных звуков или при помощи чистоговорок, ролевых игр и т.д.

Исправление грамматических ошибок – коррекция морфологических, синтаксических и словообразовательных ошибок дошкольников с целью выработки устойчивых грамматических навыков, осознания грамматических норм. Исправлять следует тактично, доброжелательно, в момент уравновешенного эмоционального состояния ребёнка. Ошибки младших дошкольников не озвучивают, а формулируют одобрение действиям правильной фразой. Старшим дошкольникам дают образец правильной речи и предлагают повторить его, учат самостоятельно исправлять ошибки, предоставив аналогичный образец, обращают внимание на правильную речь сверстников. Отсроченное по времени исправление эффективно после декламации стихов наизусть.

Качественное совершенствование лексического запаса – обучение точному, правильному употреблению слов в соответствии с оттенками их лексического значения. Дети усваивают стилистические основы употребления слов, учатся подбирать синонимы, антонимы, многозначные слова, фразеологизмы, пословицы, слова с переносным значением, использовать образные единицы (метафоры, сравнения, эпитеты).

Книжные иллюстрации – эффективное средство психического развития личности дошкольника, его мышления, внимания, памяти, воображения, а также формирования образности, эмоциональности речи, знакомства с новыми словами. В условиях билингвизма иллюстрации помогают детям понять смысл слов на другом языке. Книжные иллюстрации помогают «оживить», визуализировать художественные образы (предметов, людей, животных, пейзажа и т.д.), конкретизировать, уточнить услышанное ребёнком, а значит и более точно, полно понять произведение. Однако наглядные образы не могут раскрыть в полной мере содержание произведений, движение чувств и событий. Иллюстрации статичны, поэтому выполняют второстепенную, дополнительную роль. Кроме этого авторский замысел художественного произведения дошкольники зачастую могут понять лишь благодаря интонационно правильному прочтению текста воспитателем.

Детей 2–4 лет, по мнению Е.И. Тихеевой, интересуют не содержание книг, а их иллюстрации. Она рекомендовала педагогам рассказывать произведения по картинкам, вложенным в отдельные папки. С пятилетнего возраста Е. Тихеева предлагала начинать знакомство детей с грамотно, художественно иллюстрированными книгами.

Методисты рекомендуют показывать иллюстрации после чтения, чтобы не мешать развитию воображения детей, не подавлять интерес к слушанию содержания. Исключением может служить знакомство дошкольников с красивой обложкой книги. Существуют книги, в которых иллюстрации являются основой содержания, а небольшой текст только их сопровождает. Такие книги-картинки рассматриваются детьми, а педагог по памяти рассказывает текст. Особенность дошкольников – наивно-реалистическое восприятие иллюстраций. Дети радуются яркому, красочному, динамичному рисунку, но представляют его реальным, не обращают внимание на детали – в этом заключается программа работы педагога.

Книжные иллюстрации могут выполнять как основную, смыслонаполнительную функцию (книги-картинки), так и дополнительную (служат материалом для различных методических приёмов развития речи дошкольников).

Когнитивная теория Ж. Пиаже – психо-физическая концепция развития речи, утверждающая наличие у ребёнка врождённой способности воспринимать и интеллектуально перерабатывать информацию. Подтверждением данной теории является среди прочего и детское словотворчество. Когнитивная теория Ж. Пиаже развитие речи ребёнка связывает с активным развитием его мышления.

Колыбельные – стихотворные фольклорные и авторские произведения, используемые для убаюкивания детей перед сном. Колыбельные полезны в грамматической работе с детьми: они дают образцы многочисленных грамматических форм слова и синтаксических конструкций. Колыбельные можно использовать для обучения дошкольников образованию однокоренных слов (кот – котик – коток – котя – коточек – киса – кисонька). Колыбельные песни – эффективное средство формирования фонематического восприятия, чему способствует их особая интонационная организация (продолжительное выделение гласных звуков, медленный темп, простой ритмико-интонационный рисунок и др.), фонемные повторения, звукосочетания, звукоимитации. Колыбельные содействуют быстрому запоминанию новых слов и их форм, словосочетаний, что обусловлено их положительным эмоциональным контекстом. В старшем дошкольном возрасте произведения этого жанра можно использовать в работе над интонационной выразительностью речи, потому что их структура как раз и основана на звукосочетаниях-наигрышах, которые повторяются несколько раз с различной интонацией, а напевность и особый ритм колыбельных учит детей плавному произношению фраз и предложений.

Коммуникативная теория развития речи – концепция развития речи, утверждающая, что речь возникает и формируется в процессе существования ребёнка в социальной среде, как естественная потребность в общении, вызывается нуждами жизнедеятельности ребёнка. В основе развития речи лежит формирование языковых обобщений и творческой речевой способности, что позволяет ребёнку не просто повторять,

подражать, но и создавать новые высказывания в коммуникации.

Коммуникативная целесообразность речи – высшая ступень овладения литературным языком, которая предполагает оптимальное использование языка в конкретных условиях речевого общения, выбор наиболее подходящих и разнообразных способов выражения определённого смысла. Т.А. Ладыженская коммуникативную целесообразность называла «хорошей» речью. Так, в определённой ситуации уместнее употребить разговорную фразу «Извините, от вашего рассказа я чуть не лопнул со смеху» вместо литературного выражения «От ваших глупых слов я чуть не лопнул от смеха»; уместнее сказать «Дайте, пожалуйста, чашку чая», чем более литературно «Дайте чашку чаю». Формирование коммуникативной целесообразности речи (уместности, лексического богатства, точности, выразительности, соблюдения правил речевого этикета и т.д.) является общей задачей речевого развития детей дошкольного возраста.

Контекстная речь – речь, которую можно понять в определённом контексте общения. Возникает вслед за ситуативной речью и развивается параллельно ей. Ребёнок, как и взрослый, пользуется то одной, то другой, в зависимости от содержания и характера общения. К контекстной речи переходят тогда, когда требуется связное изложение темы, выходящей за пределы ситуации.

Коррекция речевых нарушений – коррекционные, профилактические и развивающие действия, включающие в себя исправление, преодоление речевых недостатков детей, создание условий для их включения в полноценную жизнь, речевую диагностику дошкольников, в том числе дифференциацию речевых затруднений и патологий, выявление причин речевых дефектов (заикание, брадилалия, тахилалия, дисфония, афозия, алалия, ринолалия, дислалия, дислексия и др.).

Критерии отбора книг – основные принципы отбора литературы, основанные на особенностях восприятия произведений ребёнком. Литературное произведение должно нести познавательные, эстетические и нравственные функции. Основные критерии:

- 1) идейная направленность детской книги (воспитание любви к Родине, к людям, к природе);
- 2) высокая художественность произведения, в т.ч. образцовый литературный язык;
- 3) доступность литературного произведения, соответствие возрастным и психологическим особенностям детей; учитываются круг интересов детей, их жизненный опыт;
- 4) сюжетная занимательность, простота и ясность композиции;
- 5) литературные произведения должны быть представлены различными жанрами;
- 6) литература должна способствовать интеллектуальному и духовному развитию детей;

- 7) литературное произведение должно быть высокохудожественным;
- 8) возможность решать с помощью произведения конкретные педагогические задачи.

Лексический запас – совокупность слов, активный и пассивный словарный состав речи. Лексический запас образует сложную систему; слова в ней связаны друг с другом как по звуковой форме (омонимы, паронимы), так и по значению (синонимы, антонимы), а отдельные группы слов образуют группы частей речи (прилагательные, существительные, глаголы и т.д.) и так называемые тематические группы (названия одежды, посуды, транспорта и др.). Развитие лексического запаса (словарная работа, развитие словаря, лексическая работа) – это работа по усваиванию и уточнению значения слов. Задачи и содержание работы с дошкольниками по формированию словаря были сформулированы Е.И. Тихеевой, Е.А. Флёринной, О.И. Соловьёвой, Л.А. Пенъевской, М.М. Кониной, А.М. Бородич. Е.И. Тихеева была противником примитивного увеличения словарного запаса детей на специальных занятиях, содействовала включению в первую программу развития и воспитания детей в детском саду (1932) задачи развития речи и лексического запаса детей во всех видах деятельности (игра, труд, ознакомление с окружающим, обучение). Большое внимание словарной работе уделяла В.В. Гербова (80-е годы XX в.) в известной и популярной среди воспитателей серии конспектов занятий для разных возрастов. В 90-е годы XX в. коллектив учёных (А.Г. Арушанова, О.С. Ушакова, Е.М. Струнина и др.) во главе с Ф.Э. Сохиным одним из приоритетных направлений развития речи дошкольников выдвинул непосредственное обучение детей в различных видах совместной с педагогом деятельности, развитие словарного запаса «в тесной связи с развитием познавательной деятельности». О.С. Ушакова выделила отдельным направлением работы по речевому развитию детей «ознакомление с окружающим как возможное условие обогащения словаря».

Лингвистика – теоретическая основа методики развития речи. Лингвистика рассматривает язык как знаковую систему, которая кодирует окружающую действительность. Ребёнок должен научиться декодировать языковые знаки, то есть понимать их смысл, научиться соотносить слова с конкретными явлениями в различных ситуациях. В лингвистике язык рассматривают, прежде всего, как единую систему, включающую в себя фонетический, лексический и грамматический компоненты. Все эти уровни взаимосвязаны и усваиваются ребёнком с раннего возраста целиком.

Любина Г.А. – педагог, исследователь проблем речевого развития детей, разработчик оригинальной речевой диагностики. Автор книг «Этимологическая работа в детском саду» (1998), «Развитие речи дошкольников в общении» (1999), «Детская речь» (2002) и др.

Малые формы фольклора – продуктивное средство развития речи детей. Загадки, потешки, приговорки, небылицы, пословицы, колыбельные насыщены разнообразными метафорами, сравнениями, эпитетами,

многозначными словами, которые обогащают речь детей, делают её выразительной и образной. Многие малые жанры фольклора сопровождаются игрой (потешки, считалки, стихотворения-шутки) и органично вплетаются в детское общение (кричалки, прибаутки, небылицы).
Функции фольклора (по Н.С. Старжинской):

- 1) развивает художественный вкус;
- 2) содействует возникновению эмпатии к героям произведений;
- 3) расширяет литературный опыт дошкольников, их знания о новых жанрах;
- 4) содействует развитию чувства языка, формирует умение пользоваться образными словами и выражениями в разговорной речи;
- 5) стимулирует самостоятельный поиск выразительных средств для создания образа, вызывает интерес к импровизации монологов и диалогов в играх-драматизациях.

Небольшие по размеру литературные произведения позволяют при минимуме времени сконцентрировать максимум внимания детей на определенных языковых средствах. Малые жанры фольклора активизируют лексику детей, помогают овладеть грамматическим строем языка, интонационной выразительностью речи. Например, колыбельные песни – напевные, нежные – произносятся тихо, медленно. Приговорки и потешки – радостные – проговариваются громко, весело. Загадки и небылицы говорят загадочным тоном, медленно, выделяя голосом ключевые слова. Постепенно дети учатся правильно подбирать средства интонационной выразительности в зависимости от жанра и характера литературного произведения.

С помощью фольклора взрослые легко налаживают контакт с детьми, побуждают их к активной познавательной деятельности. Так, загадки вызывают желание эмоционального общения, речевого высказывания по поводу своих предположений, колыбельные успокаивают, потешки веселят, басни создают познавательный интерес и дают примеры норм человеческого поведения. Звучность, ритмичность, напевность, занимательность малых форм фольклора интересуют детей, вызывает у них желание повторить, запомнить.

Малые формы фольклора, с одной стороны, источник лексической чистоты, а с другой, – система традиционных правил, принципов семейного воспитания. С их помощью дети учатся понимать значение образных выражений и их целесообразность в речи. Разнообразные упражнения, игры с использованием потешек, загадок, пословиц, скороговорок развивают поэтический слух ребёнка, побуждают детей к использованию средств художественной выразительности в самостоятельном словесном творчестве. Используют фольклорные произведения в младшем возрасте на занятиях 5–10 минут, в старшем 10–15 минут.

Эффективные методы и приёмы: чтение воспитателя, заучивание на память, инсценирование, рисование, подбор литературного произведения, соответствующего фольклорному, сравнение фольклорных произведений с

поротивоположным содержанием, рассматривание книги и иллюстраций, словесные игры, беседа о прочитанном, просмотр мультфильмов, прослушивание аудиозаписей, чтение с музыкальным сопровождением, подбор сравнений, эпитетов, антонимов, синонимов и рифм к словам и словосочетаниям из фольклорного текста, переделывание загадки, пословицы, фразеологизма, песни в сказку или рассказ, хоровое рассказывание, пение, моделирование сюжетного стиха, элементарный эмоционально-образный анализ, придумывание собственного произведения по образцу фольклорного, чтение с наглядностью произведений разных жанров, одной темы, или произведений с противоположным содержанием, элементарный анализ текста, придумывание собственного произведения по образцу фольклорного.

Методика развития речи дошкольников – дисциплина, которая изучает и предлагает педагогам оптимальные методы формирования, развития и усовершенствования детской речи. Методика развития речи детей – часть лингводидактики (науки обучения детей речи как основе мышления и общения). В ней рассматриваются вопросы тренировки памяти, совершенствования органов артикуляции, развития эмоций и чувств (умение оценивать реальность с помощью лексико-грамматических средств), формирования интеллекта (умение взаимозаменять слова, подбирать наиболее подходящие лексические единицы), овладение детьми коммуникативными умениями, формирование у них культуры речи и общения. Методика развития речи дошкольников предполагает следующие направления работы: воспитание звуковой культуры речи, развитие словаря, формирование грамматической стороны речи и развитие связной речи.

Методика развития речи дошкольников – педагогическая наука, изучающая закономерности развития речи детей на разных возрастных этапах, рассматривающая специфику деятельности педагога по формированию у дошкольников речевых умений и навыков, описывающая способы обучения детей, в том числе инновационные (метод фокальных объектов, метод сендплей или рисования на песке и др.). Методика развития речи связана с такими науками, как языкознание, психолингвистика, физиология, анатомия, психология, история педагогики, дошкольная педагогика, культура речи. Методика развития речи – интегративная прикладная педагогическая дисциплина, рассматривающая лингвистические, психофизиологические, психолингвистические и дидактические основы развития речи детей дошкольного возраста.

Методические задачи заучивания стихотворений – цели, которые необходимо достичь в процессе запоминания дошкольниками стихотворных произведений. В стихах рассматривают две стороны: содержание художественного образа и поэтическую форму (музыкальность, ритмичность). Легче запоминаются стихи с яркими, конкретными образами, т.к. мышление ребёнка отличается образностью. Воспринимая стихотворение, дети мысленно «рисуют» его содержание, поэтому хорошо

запоминаются стихи, в которых налицо образность, предметность, лаконизм.

Способность к произвольному запоминанию можно формировать у детей начиная с 4–5 лет. Необходимо, чтобы дети умели ставить цель – запомнить. На запоминание и воспроизведение стихотворения оказывают влияние психологические, возрастные и индивидуальные особенности усвоения материала, содержание и форма поэтического текста, приёмы 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. При заучивании с детьми стихов перед воспитателем стоят две задачи:

1) Добиваться хорошего запоминания стихов, т.е. развивать способность к длительному удерживанию текста в памяти.

2) Учить детей читать стихи выразительно, т.е. так, чтобы ясно, отчётливо передавались 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. Но на первый план выходит задача запоминания стихотворения, затем – его выразительного чтения.

Метод комментированного чтения (аналитическое чтение, медленное чтение) – неторопливое чтение текста воспитателем с остановками для комментариев, уточнений, образных объяснений, предупреждающих вопросов. Метод комментированного чтения способствует активизации эмоций и мышления ребёнка на занятиях по формированию словарного запаса и связной речи, помогает детям «погрузиться», «войти» в текст.

Методические правила произнесения слов – речевые нормы, которые воспитатель обязан соблюдать в общении с детьми, т.е. произносить слова достаточно громко, чётко, артикуляционно и орфоэпически правильно, употребляя слово в различных грамматических формах. При соблюдении этих правил речь воспитателя будет образцом для детского подражания, будет способствовать быстрому и прочному усваиванию дошкольниками новых слов.

Методические требования к заучиванию стихов – условия наиболее эффективного запоминания произведений стихотворной формы как обязательного компонента речевого развития дошкольников.

1) Не рекомендуется заучивать стихи хором, так как искажается или пропадает смысл стихотворения; появляются дефекты речи, закрепляется неправильное произношение; не активные дети остаются пассивными. Хоровое повторение текста мешает выразительности, приводит к монотонности, искажению окончаний слов, вызывает у детей быстрое утомление от шума.

2) Стихотворение заучивается целиком (не по строкам и строфам), что обеспечивает осмысленность чтения и правильную тренировку памяти.

3) Не следует требовать полного запоминания стихотворения на одном занятии. Необходимо от 8 до 10 повторений. Для лучшего запоминания

рекомендуют менять форму повторения, читать по ролям, повторять стихи при подходящих обстоятельствах.

4) В заучивании 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 детям приятно услышать своё имя в потешке, поставить себя на место действующего лица.

5) 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, а систематически в течение года, развивать потребность слушать и запоминать.

Методические принципы развития речи (методические закономерности, методические факторы) – специфические для дисциплины положения, которые помогают педагогу в выборе речевого материала и конкретных средств обучения на разных возрастных этапах детей. Методические принципы развития речи дошкольников выводятся из общедидактических принципов, дополняя и взаимодействуя с ними.

Основные методические принципы (В.И. Яшина):

- 1) коммуникативно-деятельностный подход к развитию речи;
- 2) взаимосвязь сенсорного, умственного и речевого развития детей;
- 3) развитие языкового чутья («чувства языка»);
- 4) формирование элементарного осознания явлений языка;
- 5) взаимосвязь работы над различными сторонами речи, развитие речи как целостного образования;
- 6) обогащение мотивации речевой деятельности;
- 7) обеспечение активной речевой практики.

Основные методические принципы (Л.П. Федоренко):

- 1) внимание к «материи языка», к физическому развитию органов речи и пищевой руки, фонематического слуха;
- 2) усвоение лексических и грамматических языковых значений разной степени обобщённости и одновременное развитие лексических и грамматических навыков;
- 3) развитие выразительности речи;
- 4) развитие чувства языкового чутья;
- 5) опережающее развитие устной речи перед письменной, сопоставление письменной речи с устной в процессе усвоения;
- 6) последовательное наращивание темпов обогащения речи.

Комплексный подход педагога к методическим принципам способствует эффективному, ускоренному речевому развитию ребёнка.

Методы и приёмы воспитания звуковой культуры речи – комплекс средств совершенствования произносительной стороны речи, осуществляемый в работе с детьми на специальных занятиях по звуковой культуре речи, как часть занятий по развитию речи, на музыкальных занятиях (прослушивание музыки, пение, музыкально-ритмические

движения), в виде дополнительной работы вне занятий (различные игры, упражнения в игровой форме, хороводы и др.). Наиболее распространены следующие методы: дидактические игры («Чей домик?», «Магазин», «Узнай по голосу»); подвижные или хороводные игры с текстом («Лошадки», «Каравай»); дидактические рассказы с включением учебных заданий детям (повторять слова с трудным звуком, менять высоту голоса и т.п.); упражнения («Найди нужный звук», «Как звучит слово», «Подбери слово на заданный звук», заучивание и повторение знакомых скороговорок, игровое упражнение «Подуем на пушинки» и др.); игры-инсценировки; чтение считалок, чистоговорок, скороговорок, стихов; отгадывание загадок на заданный звук.

Приёмы развития звуковой культуры речи дошкольников: образец правильного произношения, выполнение заданий, объяснение правильного произношения, показ движений артикуляционного аппарата (чтобы звук звучал долго, наберите много воздуха и медленно его выдыхайте; вытяните губы трубочкой, как я, и протяжно скажите «у-у-у»); утрированное (с подчёркнутой дикцией) произношение или интонирование звука (ударного слога, искажаемой детьми части слова); образное название звука или звукосочетания (з-з-з – песенка комара, туп-туп-туп – топают козлёнок); хоровые и индивидуальные повторения; совместное произношение ребёнка и воспитателя; зеркальное (отражённое) произношение (незамедлительное повторение ребёнком речи воспитателя); оценка ответа; исправление; образная физкультурная пауза; обоснование необходимости выполнить задание педагога; индивидуальная мотивировка задания.

Методы и приёмы работы с книжными иллюстрациями – комплекс различных способов работы, преимущественно словесных, постепенно усложняющихся в различных возрастных группах, позволяющих более глубоко осмысливать содержание литературных произведений, дающих возможность ярче почувствовать образы художественного произведения, помогающих через наглядность активизировать усвоение детьми слов и понятий. В работе с младшими дошкольниками эффективно использовать следующие методы и приёмы:

1) слово воспитателя, при помощи которого дети узнают и называют персонажи, предметы и явления, находят общее между рисунком и реалиями жизни;

2) беседу, во время которой активизируется внимание детей, задаются вопросы (Что это? Как называется?);

3) соотнесение определённых мест текста с рисунком, что позволяет детям охарактеризовать предмет, назвать его размер, форму, цвет;

4) игры («Кто более точно рассмотрит картинку», «Кто больше всех назовёт предметов, изображённых на картинке», «Отгадай, к какому произведению нарисована картинка» и др.);

5) «самопроекцию» (Н.Л. Кульчинская) – «вхождение в картину», когда дети представляют себя героями иллюстрации;

б) имитации движений, мимики, жестов, поз героев иллюстрации.

В среднем дошкольном возрасте основным методом служит беседа, позволяющая при помощи вопросов возобновить и описать сюжет, обратить внимание на изобразительные средства выразительности (жесты, мимику, позы, расстановку предметов, цвета и др.) Ответы дошкольников необходимо дополнять образными и выразительными объяснениями педагога, чтобы вызвать у детей определённые эмоции, настроение. Эффективно использовать сравнение иллюстрации с реальным предметом или событием, словесное рисование.

В старшем дошкольном возрасте детей учат оценивать иллюстрации, отвечать на вопросы «Понравилась или не понравилась картинка? Почему?» Детям объясняют, что свет и цвет могут передать различное настроение. Основные методы и приёмы работы: беседа; индивидуальное и коллективное рассказывание содержания сказки с опорой на иллюстрацию или серию иллюстраций (начинает рассказ воспитатель); придумывание названия иллюстрации; игровые викторины; сравнение иллюстрации с репродукцией картины.

Ф.А. Сохин и О.С. Ушакова рекомендуют сочетать занятия двух типов: фронтальные (регулярно, 1–2 раза в месяц) и индивидуальные (по мере необходимости, по 10–15 минут с одним ребёнком или группой). Занятия проводятся в 2 этапа:

1) развитие умения видеть и понимать художественные образы, выделять главное, высказываться на тему произведения; обогащение речи детей средствами художественной выразительности (эпитеты, метафоры, сравнения и т.д.);

2) обучение связному высказыванию на темы картин разных жанров.

Основные приёмы работы: словесное рисование картины; вхождение в иллюстрацию; рассказ произведения по собственному рисунку; выбор иллюстрации и его аргументация; придумывание названия картины и его объяснение; вопросы к детям; упражнения на подбор синонимов, антонимов, эпитетов, сравнений, фразеологизмов; слово воспитателя-экскурсовода на выставке картин.

Методы и приёмы словарной работы – способы развития лексического запаса детей. Наиболее эффективны следующие методы:

- 11) осмотр предметов, игрушек;
- 12) осмотр помещений в детском саду;
- 13) наблюдение за транспортом, животными, трудом взрослых;
- 14) экскурсии;
- 15) чтение литературных произведений;
- 16) рассматривание картин, иллюстраций, фотографий;
- 17) просмотр видеофильмов, диафильмов и т.д.;
- 18) инсценирование;
- 19) беседы;
- 20) речевые игры;

- 21) дидактические игры с игрушками, предметами, рисунками:
- а) «Магазин» – продавец продаёт только тем, кто правильно назовёт предмет;
 - б) «Склеим разбитую посуду» – дети должны назвать части целого предмета (человека, стола, машины и т.п.);
 - в) «Кукла в саду» – дети должны назвать действия куклы (умывается, одевается, обедает, ложится спать и т.д.);
 - г) «Переоденем кукол» – дети должны найти куклу по признаку одежды;
 - д) «Угостим куклу чаем» – дети комментируют действия на чаепитии с куклой;
 - е) «Оденем куклу на прогулку» – дети выбирают и называют предметы одежды для куклы;
 - ж) «Найди похожую игрушку» – дети находят игрушку по описанию воспитателя;
 - з) «Кому что?» – дети называют орудия труда представителей разных профессий.

Наиболее распространённые приёмы словарной работы:

- 13) поручения (возьми, дай, принеси, сделай...);
- 14) объяснение значения слова через определение или этимологию;
- 15) показ картинок, предметов, игрушек;
- 16) повторение слова или фразы;
- 17) употребление нового слова со старым;
- 18) составление словосочетаний и фраз с объясняемым словом;
- 19) пояснение слова другим словом, близким по значению;
- 20) подбор к слову языковой единицы с противоположным значением;
- 21) дидактические игры и упражнения («Кто найдёт – пусть возьмёт», «Какой предмет?», «Скажи наоборот», «Найди игрушку», «Угадай игрушку на ощупь», «Узнай, что изменилось» и др.);
- 22) вопросы;
- 23) загадки.

Методы исследования – методы теоретического и практического (эмпирического) определения педагогических условий наиболее эффективного развития речи детей. Выделяют практические методы (наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, рейтинг (оценки компетентных судей), анкетирование и интервью воспитателей и родителей) и теоретические (изучение педагогической документации дошкольного учреждения, анализ литературы по проблеме исследования, исследование педагогических систем прошлого и изучение опыта работы современных воспитателей, моделирование, анализ и обобщение материала, полученного на практике).

Методы обучения – способы развития речи детей педагогом, в результате которых приобретаются определённые знания, умения, навыки. Метод – это способ взаимодействия воспитателя с детьми. Педагоги

выделяют традиционные и новаторские, дедуктивные и индуктивные, активные и интенсивные, репродуктивные и эвристические, индивидуальные и коллективные методы развития речи дошкольников. В лингводидактической литературе существует множество классификаций методов обучения: по дидактическим задачам, по характеру познавательной деятельности обучающихся, по целям и задачам различных этапов обучения, по основным компонентам деятельности педагога, по этапам познавательной деятельности обучающихся, форме сотрудничества педагога с ребёнком и др. Наиболее распространённой является классификация методов обучения по источнику получения знаний (Е.Я. Голант, А.В. Текучёв, Д.О. Лордкипанидзе, Е.И. Петровский, М.А. Данилов), согласно которой выделяют словесные, наглядные и практические методы. Выделение данных методов условно, потому что они не имеют чётких границ, используются чаще всего комплексно. Например, наглядные методы практически всегда сопровождаются словесным комментарием.

Выбор того или иного метода зависит от многих факторов: подготовленности педагога, методического обеспечения дошкольного учреждения, уровня речевого развития детей, задач речевого развития на данном этапе, возраста, количества детей, сложности материала. Например, в младшем дошкольном возрасте выразительность речи эффективно формировать с помощью заучивания стихов, интонационных игр («Эхо», «Скажи, как я», «Телефон», «Продавец», «Большой – маленький», «Метель» и др.), а в старшем дошкольном возрасте с этой целью продуктивнее обращаться к инсценировкам сказок и пересказу художественных произведений, в которых присутствуют диалоги персонажей (сказки «Три медведя», «Маша и медведь», «Семеро козлят»). Выбор методов зависит и от структуры занятия и его этапа. Так, при обучении пересказу на начальном этапе можно напомнить о наблюдениях, на следующем обратиться к беседе, далее перейти к чтению. Если произведение содержит много новых, незнакомых детям слов, то начать можно с вводной беседы, в основе которой будет словарный комментарий и показ иллюстраций. В работе с дошкольниками следует сочетать различные методы обучения. Необходимо помнить: универсальных, плохих, неэффективных методов не существует по той причине, что метод – это всего лишь последовательность действий педагога и детей.

Чаще всего методы сменяют друг друга или используются в различных сочетаниях. Постепенно педагог вырабатывает для себя умение выбирать необходимый метод, формирует индивидуальный «методологический почерк». Владение различными методами даёт педагогу возможность спланировать образовательный процесс, подобрать необходимый материал, скорректировать ход занятия. Умелая смена методов позволяет сделать обучение активным и разнообразным, избежать утомления и падения интереса со стороны дошкольников.

Методы придумывания фантастических историй Джанни Родари – ряд методов развития связной речи, умений сочинять сказки, активизации творческого мышления, рефлексии, формирования интеллектуальной готовности к обучению ребёнка в школе.

В основе метода «камень в пруду» – сочинение на основе ассоциаций к любому произнесённому слову. Подбираются слова на одну букву, слова, рифмующиеся с первым словом, слова, начинающиеся с одного слога, слова, противоположные по значению или признакам, слова, близкие по значению. Сочинение истории по набору слов осуществляется в коллективной форме или вместе с воспитателем.

В основе метода деформирования слова – придумывание героев путём образования новых слов известными приставками (антимышь, миникит, максимоль, суперспичка).

Метод «карт Проппа» основан на изготовлении совместно с детьми рисунков, схематичных изображений к ключевым, сюжетообразующим словам: запрет, нарушение запрета, герой покидает дом, испытание героя, волшебный даритель, получение волшебного средства, победа над врагом и др. (всего их 31). Начинать работу рекомендуется с ограниченного количества карт, постепенно добавляя к набору новые. После того, как дети освоили придумывание сказок по порядку функций, можно сочинять, вынув наугад несколько карт или поделив все карты на 2–3 группы и устроив соревнование между группами детей – у кого интереснее получится.

Метод «бином фантазии» предполагает сочинение на тему случайно подобранной пары слов, далеко стоящих друг от друга в смысловом ряду. Подбор осуществляется жеребьёвкой, случайным выбором из книги, придумыванием детьми путём выделения самых невероятных или смешных («собачий огурец», «огурцовая собака», «собака в огурцах», «огурец для собаки»). Это упражнение активизирует словарь детей и закрепляет грамматические нормы.

Метод фантастических гипотез основан на необычных ответах детей на неожиданные вопросы (Что было бы, если бы слон летал? Что будет, если мороженое запоёт?) Сочинения детей на такие темы позволяют увидеть необычное в знакомых предметах и явлениях. Особенно увлекательно детям делать героями сказок неодушевлённые предметы. Например, «Однажды все в мире конфеты вдруг ожили и стали летать как бабочки...».

Метод изменения литературного произведения – придумывание новой концовки, изменение сюжета, изменение основных характеристик героев, смешивание героев из разных сказок, наложение на канву сюжета знакомой сказки других героев.

Методы работы дошкольников с художественным произведением:

1) Чтение воспитателя по книге или наизусть. Читающий, сохраняя язык автора, передаёт все оттенки мыслей писателя, воздействует на ум и чувства. Чтение может быть как самостоятельной частью занятия, так и частью занятия по развитию речи.

2) Рассказывание воспитателя. Это относительно свободная передача текста (возможны перестановка слов, их замена, толкование). Выбор способа передачи произведения (чтение или рассказывание) зависит от жанра произведения и возраста слушателей.

3) Инсценирование – средство вторичного ознакомления с произведением, возможно при условии хорошего знания детьми текста. Виды инсценировок: игра-драматизация, театрализованное выступление детей, кукольный и теневой театры, театр игрушек, настольный картонажный или фанерный театр, фланелеграф и др.

4) Заучивание наизусть.

5) Использование литературных произведений, произведений устного народного творчества вне занятий, в разных видах деятельности.

Моделирование (метод графических аналогий, мнемотехника, наглядное моделирование) – приём замещения конкретных, предметных образов условными, или наоборот. Моделирование является своеобразным игровым приёмом, развивающим связную речь, воображение, память, мышление (абстрактное и наглядно-образное). В практике дошкольных учреждений широко используется моделирование изобразительное (рисунки, схемы) и предметное (модели). Методика рекомендует первоначально развивать у дошкольников умение моделировать на основе повторения, воспроизведения готовой ситуации. Чаще всего это воспроизведение художественного слова (сказки, рассказа, сюжетного стихотворения) в виде наглядной модели, т.е. заместителя условных художественных образов реальными предметами, например, персонажей произведения различными геометрическими фигурами, отличающимися формой, размером, цветом. Таким образом дети учатся выделять существенные признаки предметов и явлений, устанавливают отношения между объектами. У дошкольников старшего возраста формируют более сложное умение творческого моделирования. Приём моделирования используется в сочетании с такими словесными методами, как беседа, чтение, рассказ, пересказ.

Эффективно применяются модели и схемы для обучения дошкольников пересказу сюжетных текстов, для обучения детей составлению рассказов по картинкам, рассказов-описаний, загадок. Моделирование помогает детям создать схематичный образ предметов и явлений, отражающий наиболее существенные их свойства. Это позволяет дошкольникам понять причинно-следственные связи и отношения между вещами, познать закономерности явлений. Использование схем и моделей в обучении детей рассказыванию способствует развитию последовательности, логичности детских высказываний, усвоению детьми структуры текста.

Монолог – речь одного человека, не требующая собеседника, не рассчитанная на словесную реакцию другого лица, речь логически законченная, т.е. с полными, развёрнутыми суждениями, завершёнными фразами, объединёнными смысловой организованностью и грамматической

связью.

Элементы монологической речи встречаются уже в двухлетнем возрасте. Овладение монологом предполагает продолжительное формирование умений воспринимать (слушать и понимать) связные высказывания, пересказывать их и строить собственную речь. В отличие от диалога, монолог требует более высокого уровня развития мышления. Примером связной монологической речи является чтение дошкольниками стихов вслух. Одним из основных способов обучения монологу на начальном этапе является приём совместного рассказывания, когда ребёнок заканчивает начатое воспитателем предложение. В среднем дошкольном возрасте практикуется пересказ литературных произведений, беседы об игрушке, картине, составление несложных рассказов по серии сюжетных картинок. С детьми старшего возраста эффективен метод сочинения (творческого рассказывания). Воспитатель поощряет самостоятельное придумывание детьми сказок, творческое соединение содержания прочитанных произведений, описание картин, иллюстраций, реальных объектов (бытовых предметов, игрушек, транспорта, животных, растений), рассказывание детьми случаев из личной жизни. Эффективно обращаться к «моделированным» рассказам и особенно к чтению художественных произведений воспитателем, к аудиозаписям как образцу связной речи. Развитие связной монологической речи является итоговой целью речевого развития дошкольников, т.к. основывается на предшествующем освоении звуковой культуры, словаря, грамматического строя языка, предполагает сформированность умения строить высказывания различных типов (описание, повествование, рассуждение), свидетельствует о готовности ребёнка к школьному обучению.

Монтессори Мария (1870–1952) – учитель, психолог, физик, доктор философии, первая женщина-врач Италии. Преподавала антропологию в Римском университете, параллельно работала ассистентом в психиатрической клинике. Изучала педагогику для умственно отсталых детей в медико-педагогическом институте. В 1907 году открыла в одном из бедных кварталов Рима первый «Дом ребёнка», работа которого строилась по принципам «системы саморазвития ребёнка в дидактически подготовленной среде» (М. Монтессори). Новый метод основывался на самовоспитании, самообучении, саморазвитии ребёнка. Педагог при этом не обучал, а наблюдал за деятельностью ребёнка в естественных для него условиях, руководил его самостоятельными действиями, подсказывал необходимые способы работы. Дети занимались в разновозрастных группах с помощью специально разработанной окружающей среды – различных Монтессори-материалов, которые ребёнок имел возможность выбрать самостоятельно, как и время работы с ними. Руководила первым детским садом, в котором апробировала оригинальные методики, например, обучение письму, предшествующее чтению. Позднее организовала Международную

Монтессори Ассоциацию и лично популяризировала свою педагогику в странах Европы, Азии, Америки.

Наблюдение – метод научного исследования развития речи дошкольников. Наблюдение за речью детей даёт богатый и разнообразный фактический материал о степени овладения детьми речевыми умениями и навыками, об их проявлении в разных ситуациях общения. Наблюдение может быть сплошным и выборочным в зависимости от цели исследования. Необходимо чётко фиксировать все речевые высказывания детей во время наблюдения, чтобы правильно проанализировать и обобщить полученные данные. Одной из форм фиксации материалов наблюдения может быть дневник педагогической практики.

Наглядные методы (методы наблюдения) – методы развития речи на основе визуального знакомства детей чаще всего с новыми для них предметами и явлениями окружающей жизни. Требуют соблюдения одного из важнейших общедидактических принципов наглядности, формирующей чувственное восприятие и абстрактное мышление.

Выделяют два вида наглядности:

а) прямая (непосредственная): рассматривание натуральных предметов; осмотр помещений; экскурсии.

б) опосредованная: игрушки; муляжи предметов; картины, репродукции; фотографии; схемы и модели.

К опосредованной наглядности обращаются, когда предметы и явления не доступны, но связаны с запросами жизни детей, их интересами и потребностями. Дошкольники рассматривают, описывают эти предметы, составляют рассказы. В результате развивается внимание, умение сравнивать, активизируется словарь, формируется связная речь детей. Опосредованная наглядность более распространена в детском саду, т.к. она более экономна по времени, не зависит от побочных факторов (погода, разрешение руководства), позволяет познакомиться с неограниченным количеством новых для детей реалий, даёт возможность повторного ознакомления, закрепления полученных во время наблюдения знаний.

Средства наглядности подразделяют на две группы:

3) методы иллюстраций, или т.н. «раздаточный материал» (картины, репродукции, рисунки, стенды, настенные газеты и плакаты, рисунки мелом на доске и т.д.);

4) методы демонстраций (видеофильмы, диафильмы, слайды и т.п.).

Методы демонстраций являются более предпочтительными, потому что они более реальны и достоверны, в их восприятии задействованы различные органы чувств, их эффективно использовать в старшем возрасте со специальными заданиями типа «Опиши, что изображено на кадре». Нужно учитывать, что подобное деление наглядности весьма относительно, т.к. эти две группы методов часто используются в тесной связи, взаимодополняя и усиливая друг друга, кроме того методы иллюстраций (картины, фотографии и др.) можно также демонстрировать через специальные технические

средства. Следует помнить, что технические средства обучения могут как помочь педагогу (например, аудиозапись выручит когда заболело горло, когда воспитатель эмоционально не готов), так и подвести его в ответственный момент. Поэтому необходимо заблаговременно продумать варианты словесного изложения материала.

Существует деление наглядности (в зависимости от преобладающего органа восприятия информации) на следующие группы:

- 4) зрительную (картины, фотографии, рисунки и т.п.);
- 5) слуховую (аудиозаписи, радиосказки, радиоспектакли детских каналов радио, музыкальные инструменты);
- б) зрительно-слуховую (видеофильмы, кинофильмы).

Наглядность дополняет и сопровождает словесные и практические методы, поэтому выделение наглядных методов условно и чаще всего связано с преобладанием наглядности как источника и основы развития речи детей.

При использовании наглядных методов обучения возникает ряд проблем. Во-первых, наглядность представляет собой только заменитель, представитель некоего реального предмета, а в действительности иногда превращается в основной предмет образовательного процесса. Наглядность должна не «захватывать» основное внимание детей, а служить своеобразной подсветкой, вспомогательным материалом. Например, практикуясь в связном описании игрушек, нежелательно, чтобы их было чрезмерно много, чтобы «не рассеивалось» внимание детей. На занятиях по ознакомлению дошкольников с литературными произведениями художественное слово не должно подменяться просмотром книжных иллюстраций. Наглядность – это своеобразная частичная модель предмета изучения. В использовании наглядных методов обучения необходимо руководствоваться уместностью и целесообразностью для каждого конкретного случая: например, знакомство с уличными растениями предпочтительнее в реальных условиях, обращение к иллюстративному материалу оправдано лишь при показе сезонных изменений в природе.

Наглядные приёмы обучения – приёмы развития речи дошкольников в процессе их зрительного восприятия окружающего мира: показ иллюстраций, образец произношения звука, показ положения органов артикуляционного аппарата, объяснение характера изображения на картине, объяснение выполнения штриховок, действия по выбору (например: «Вспомни стих, который нравится», «Придумай сказку о своём любимом животном», «Составь рассказ по одной из предложенных картин»), использование игровых персонажей (Петрушки, Буратино, Незнайки, Фунтика, Рапунцель, феи, мишки), разыгрывание поощрений (фантов, звёздочек, фишек), аплодисменты.

Направления исследований детской речи – современные области изучения речи дошкольников, направленные на совершенствование содержания и форм обучения родному языку. Направления (по Ф.А. Сохину):

- структурное (формирование разных структурных уровней системы языка: фонетического, лексического, грамматического);
- функциональное (формирование навыков овладения языком в его коммуникативной функции: развитие связной речи, речевого общения);
- когнитивное, познавательное (формирование способности к элементарному осознанию явлений языка и речи).

Направления современных исследований детской речи:

1) подготовка детей к обучению грамоте (А.И. Воскресенская, Н.В. Дурова, Л.Н. Невская, Е.А. Нефёдова, Г.К. Рябов, В.С. Смоляная, О.В. Узорова и др.);

2) восприятие детьми художественных произведений (В.Н. Андросова, Т.И. Гризик, Л.М. Гурович, Р.И. Жуковская, А.Я. Кузнецова, А.И. Полозова, Л.А. Таллер, Ю.В. Хмельёва и др.);

3) речь детей в онтогенезе (Н.М. Аксарина, Е.С. Кубрякова, М.И. Лисина, А.К. Маркова, Г.И. Минская, Н.Н. Поддьяков, А.М. Шахнарович, М.Н. Юрьева и др.);

4) развитие речи на основе ознакомления с фольклором (Н.И. Гавриш, Д.Н. Дубинина, В.Н. Смаль, Н.С. Старжинская);

5) элементарное осознание дошкольниками основных понятий языка и речи (М.М. Алексеева, Г.П. Белякова, Л.Е. Журова, С.Н. Карпова, Г.А. Тумакова и др.);

6) формирование грамматического строя речи (А.Г. Арушанова, А.А. Захарова, Э.А. Федеравичене, В.И. Ядэшко);

7) воспитание звуковой культуры речи (М.М. Алексеева, Г.М. Лямина, А.И. Максакова);

8) развитие словарного запаса (В.В. Гербова, А.П. Иваненко, М.М. Кониная, В.И. Логинова, Л.А. Пеньевская, Е.М. Струнина, В.И. Яшина);

9) развитие связной речи (О.М. Дьяченко, Л.В. Ворошнина, Э.Л. Короткова, О.С. Ушакова, Л.Г. Щадрина);

10) диагностика речевого развития (А.Г. Арушанова, Ю.К. Бабанский, Т.Н. Година, Ф.Г. Даскалова, А.И. Кочетов, Н.В. Кузьмина, В.И. Логинова, А.И. Максаков, А.Л. Павлова, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, М.Ф. Фомичева, Т.М. Юртайкина, В.И. Яшина).

Нарушение звукопроизношения – неправильное произношение, выражающееся в искажении, замене или пропуске детьми звуков. Причинами артикуляционных нарушений могут стать необратимые дефекты речевого аппарата, недостаточно развитая подвижность и переключаемость органов артикуляции, недоразвитие фонематического слуха, усвоение неправильной речи окружающих, снижение физического слуха, небрежное отношение к своей речи.

Небылицы – фольклорные и литературные произведения, в основе которых лежит осознанное искажение реальных явлений. В детском саду их начинают использовать тогда, когда у детей уже накоплено достаточно представлений об окружающем мире и они могут отличить выдумку от

реальности. Небылицы развивают чувство юмора и внимательное критическое отношение к тексту. Например, «Ехала деревня мимо мужика, вдруг из-под собаки лают ворота...». Не только события и предметы меняются в небылицах местами, признаками и действиями, есть разновидности небылиц – нелепицы, в которых перепутаны и части слов. Посредством таких текстов у детей развивается внимание к словоформам, языковая чувствительность.

Невербальные средства общения – бессловесная (экстралингвистическая) коммуникация в устном (жесты, мимика, позы, взгляд, дистанция) и письменном (знаки препинания, цвет и размер шрифта и т.д.) выражениях. В определённых ситуациях невербальные средства общения могут передавать больше информации, чем их языковое сопровождение.

Обобщение – процесс перехода от единичных словесных понятий к более общим. Обобщение – процесс сопоставления, переноса признаков с группы предметов на один на основе выделения тождественного, общего, одинакового и одновременно различного, объединяя в результате группы однородных предметов одним общим наименованием. Дошкольники легче усваивают сходства, чем различия в речевых обобщениях, поэтому первоначально с детьми четвёртого года жизни проводят занятия по формированию видовых понятий. Дошкольникам в игровой форме (дидактические игры, игровые упражнения, словесно-логические задачи) с большим количеством наглядного материала предлагается сгруппировать предметы одного вида, различающиеся несущественными признаками. Понимание обобщённого знания требует умения проникать в сущность предметов и явлений действительности, умения сравнивать, классифицировать, выделять родовые и видовые признаки, находить сходства и различия, уточнять, «ограничивать» значения слов. Например, при переходе от понятия «автобус» к обобщённому понятию «транспорт» отбрасываются признаки специфические для автобуса.

Выделяют видовые и родовые обобщения. Родовое понятие больше по объёму, чем видовое, оно включает в себя различные видовые понятия. Например, чашка – видовое понятие, которое входит в родовое понятие посуда. Выделяют также внутривидовые и внутривидовые понятия, делящиеся на подгруппы. Например, животные – дикие и домашние, транспорт – грузовой и пассажирский. Разделение на подгруппы зависит от признаков, лежащих в основе деления. Например, по месту и цели использования одежда подразделяется на спортивную, рабочую и бытовую (домашнюю, выходную, повседневную), по признаку сезонности одежда может быть зимняя, летняя и демисезонная, по половому признаку – женская и мужская, по возрастному критерию – детская и взрослая.

Умение узнавать предмет по картинке – одна из сторон обобщения. При показе картинок ребёнка легче побудить к речевым ответам, чем при показе предмета или игрушки, с которыми ребёнку хочется поиграть, и он

легко отвлекается.

Формирование обобщающих понятий в речи детей проходит постепенно. Детям раннего возраста свойственно наглядное обобщение, т.е. группировка предметов по наиболее ярким внешним признакам, которые не всегда являются существенными для обобщения (например, по цвету). К концу старшего дошкольного возраста начинают формироваться высшие степени обобщения, дети понимают и правильно употребляют в речи абстрактные понятия (вещь, предмет, слово, звук, число, множество).

В младшем дошкольном возрасте используют игры с дидактической куклой («Оденем куклу на прогулку», «Накормим куклу обедом», «Кукла переезжает на новую квартиру»). При каждом рассматривании и сравнении предметов задаются обобщающие вопросы типа: «Как назвать все эти предметы одним словом? Как называется эта группа предметов?». На занятиях создают проблемную ситуацию, в которой необходимо разделить или объединить предметы по группам. Например, отобрать товары для игры в магазин «Овощи – фрукты».

В старшей группе основной метод – беседа с использованием картинок, натуральных предметов, моделей. Активно используются дидактические игры на классификацию («Рыба, птица, зверь», «Четвёртый лишний», «Детский мир»), игры с мячом («Съедобное – несъедобное»), настольно-печатные игры («Лото», «Домино», «Разрезные картинки на кубиках»), речевые упражнения («Скажи по-другому», «Назови двумя словами», «Придумай три слова»).

Образная речь – речь яркая, эмоциональная, выразительная, наглядная, картинная (например, «Идёт белый, пушистый снег», «Когда я ем, я глух и нем»). Лучшие примеры средств образности (эпитеты, метафоры, сравнения и т.д.) содержатся в произведениях фольклора и художественной литературы. К школе у большинства детей образная речь находится на низком уровне, в том числе и в связи с тем, что сенситивный период её формирования наступает только у старших дошкольников.

Обследование – целенаправленный процесс активных действий с предметами по выявлению их свойств и качеств (цвет, форма, величина, материал). Обследование организуется с целью углубления знаний детей о предметах и явлениях, расширения сенсорного опыта детей, обогащения словаря прилагательными, выражающими разнообразные признаки предметов, глаголами, обозначающими обследовательские действия. Эффективные приёмы – указание, поручение, подсказка (погладь, надави, проведи ладонью, сожми, сделай как я и др.). Например, чтобы узнать цвет и форму предмета, надо на него посмотреть и сравнить эти качества с сенсорными эталонами. А чтобы узнать, предмет твёрдый или мягкий, на него надо надавить. Если предмет погладить ладонью, мы узнаем, какая у него поверхность: гладкая или шероховатая. Приёмы, активизирующие процесс углубления знаний детей о предметах и явлениях:

1) вычленение свойств и качеств на основе сравнения их с

противоположными;

2) включение свойств и качеств предметов в деятельность, зависящую от этих признаков, например выбор бумаги для изготовления праздничных открыток;

3) использование словесно-логических упражнений на базе основных признаков предметов;

4) составление загадок на сравнение свойств и качеств предметов.

Обучение пересказу художественных произведений – обучение дошкольников осознанному воспроизведению текстов с опорой на образец воспитателя, на подражание его словам и мимике. В разных возрастных группах дети овладевают разными видами пересказа литературного произведения. В младшем дошкольном возрасте дети учатся составлять совместный пересказ сказки с воспитателем. В среднем дошкольном возрасте детей обучают самостоятельному пересказу текста от начала до конца. Для старших дошкольников доступны такие виды пересказа, как пересказ по частям, по ролям, игры-инсценировки и игры-драматизации.

Занятия по обучению детей пересказу проводятся со 2-й младшей группы. Структура занятия традиционно включает три части. Вначале заинтересовывают детей темой литературного произведения, подготавливают их к эмоциональному восприятию текста. Для этого используется вводная беседа, в которой можно обратиться к личному опыту детей, связать произведение с аналогичными загадками о героях, пословицами, отражающими основную идею. Педагог объясняет слова, смысл которых, возможно, будет не совсем понятен детям. Беседа должна быть не продолжительной, её цель – не вспомнить детально содержание, а сориентировать детей на правильность предстоящего выступления. Далее следует изложение педагогом текста для пересказа.

Во основной части занятия проводится беседа по содержанию, направленная на подготовку детей к пересказу произведения. В младшей группе после беседы по содержанию можно приступить к совместному пересказу хорошо знакомой детям сказки. Воспитатель начинает рассказывать, а дети заканчивают. Используется приём незаконченного предложения с интонацией завершения. Например: «Посадил дед... (репку). Выросла репка... (большая-пребольшая)». В работе с младшими дошкольниками и детьми, испытывающими трудности при пересказах, эффективно использовать метод имитации, когда ребёнок старается повторить целую фразу за воспитателем. После беседы по произведению в средней и старшей группе рекомендуется ещё раз рассказать детям текст. Для усиления осознанного восприятия произведения перед повторением текста следует дать установку на запоминание: «Послушайте сказку ещё раз и постарайтесь запомнить», «Будьте внимательны, мы ещё раз послушаем рассказ, а затем вы сами попробуете его пересказать». Далее детям предлагают пересказать текст, здесь важно мотивировать речевую деятельность детей, а также уточнить вид пересказа. Если в старших группах

используется пересказ по частям или по ролям, необходимо договориться с детьми, кто какую часть текста пересказывает или какую роль исполняет. Во время пересказа произведения детьми педагог должен по возможности не прерывать речь ребёнка, подсказывать в случае необходимости. Следует формировать культуру слушания и ориентировку на слушателей у рассказчиков. Обычно во время занятия текст пересказывают 2–4 раза, с остальными детьми – в свободное от занятий время в процессе индивидуальной работы. Если произведение объёмное, то эффективнее обратиться к выборочному пересказу отдельных фрагментов разными детьми, чтобы избежать повторов, копирования чужих ошибок.

В третьей части занятия воспитатель анализирует пересказы детей, содержание и речевую форму высказываний. В старшем дошкольном возрасте к анализу привлекают самих детей, тем самым воспитывая культуру слушания, умение оценить наиболее удачное высказывание. При этом дети учатся использовать шаблонные фразы оценочного характера: «Я думаю...», «Мне кажется...», «Может лучше...», «Я советую...». В конце занятия можно провести игру или игровое упражнение на обобщение темы занятия или закрепление речевых умений.

Закреплять навыки пересказа у детей рекомендуется в играх-инсценировках и играх-драматизациях по содержанию литературных произведений. Овладев умением пересказывать, дошкольники могут переходить к рассказыванию по аналогии, рассказыванию на определённую тему, придумыванию концовки к заданному рассказу, пересказу с перестройкой текста, пересказу от лица разных героев. Сформированное умение пересказывать способствует дальнейшему усвоению детьми самостоятельной связной речи.

Обучение рассказыванию – последовательный, систематический процесс, результатом которого является самостоятельно составленный и изложенный ребёнком текст. К рассказам детей предъявляется ряд требований, которые определяют качества связной речи. В младшем дошкольном возрасте осуществляется подготовка к обучению рассказыванию при помощи пропедевтических методов. У малышей 3–4 лет уже достаточно личного опыта и представлений об окружающем мире, но развитие активного словаря значительно отстаёт, поэтому ребёнку часто не хватает слов для выражения мыслей. Для активизации словаря используются игры и упражнения на подбор признаков, действий к предмету, сравнение предметов, узнавание предметов по описанию, подбор слов по группам или по определённым признакам (радостные и грустные слова). Для подготовки детей к составлению сюжетных рассказов используются следующие методы: придумать конец рассказа, составить диалог героев, описать место действия, составить словесный портрет героя.

Обучение дошкольников рассказыванию осуществляется параллельно с формированием умений ориентироваться в ситуации и содержании общения, планировать и создавать высказывание, выбирая необходимое содержание и

языковые средства с учётом конкретной ситуации, осуществлять самооценку и совершенствование речи, учитывая или предполагая воспринимаемость высказывания слушателем.

Обучение рассказыванию на предметной основе – развитие у дошкольников умений составлять самостоятельные связные высказывания на основе различных предметов, игрушек. Для занятий по обучению рассказыванию рекомендуется использовать новую игрушку, с которой дети прежде не играли, но которая несёт уже знакомый детям образ (куклы, мягкие игрушки животных, машинки). Игрушка должна отражать настоящие признаки реального предмета (цвет, форму, соотношение частей, деталей), чтобы у детей сформировалось правильное представление об окружающих предметах. Для детей младшего возраста используют на занятии одну-две игрушки, т.к. внимание детей неустойчиво и легко переключается с одного объекта на другой. В средней группе можно использовать две однотипные игрушки для составления сравнительного рассказа. В старшем возрасте дети уже могут составлять сюжетный рассказ по набору игрушек, могут выбрать игрушку из ряда предложенных для придумывания своего рассказа или сказки.

Реальные предметы, используемые для обучения детей рассказыванию, должны вызывать интерес у ребёнка, вместе с тем они должны быть знакомы детям по функциям, по назначению. Составить рассказ ребёнок сможет только о том, что хорошо знает. Например, предметы посуды, одежды, обихода (часы с кукушкой). При сравнении предметов необходимо направить детей на выделение сходных признаков и обобщение предметов в определённые группы (посуда, одежда, транспорт).

Особенность восприятия детьми игрушек и предметов состоит в том, что они в первую очередь обращают внимание на яркие признаки и детали, которые не всегда являются существенными. Поэтому при рассматривании предметов необходимо показывать детям и называть основные признаки и части. Для привлечения различных анализаторов к обследованию предметов необходимо дать игрушку или предмет ребёнку в руки, чтобы он почувствовал качества, смог выполнить какие-то действия и отобразить всё это в речевых высказываниях.

При обучении составлению рассказов-описаний важно привлечь внимание ребёнка к отдельным признакам предмета, предлагая найти на картинке, на столе описываемые предметы. Для этого используются упражнения типа: «Узнай по описанию», «Угадай, что за зверь?», «Что за овощ?», «Что у кого», «Скажи какой». Для этих игр сначала подбирают яркие игрушки с большим количеством новых внешних признаков, а затем используют предметы (овощи, фрукты, одежда, посуда), описывая которые дети называют не только видимые признаки, но и добавляют свои знания о свойствах предметов (яблоко спелое, сочное, сладкое; в варежках зимой тепло). Для составления рассказов-повествований важно научить детей называть предшествующие и последующие действия, события (игры «Что

сначала, что потом», «Добавь слово»). Параллельно проводится работа над интонационной выразительностью рассказов детей.

Обучение рассказыванию на наглядной основе не включается в комплексные занятия. В первой части занятия дети знакомятся с наглядными средствами. Далее они рассматриваются, выделяются основные признаки (цвет, форма, материал), существенные детали. Проводятся разнообразные игры и упражнения на активизацию словаря, обучение детей построению фраз и предложений, усвоение детьми структуры рассказа. На занятии педагог успевает выслушать нескольких детей, обычно по их желанию, с остальными составляется рассказ в свободное время в течение дня. Важно выслушать до конца без подсказок. В третьей части занятия выделяются наиболее интересные высказывания, оцениваются рассказы самими детьми, даются рекомендации по усовершенствованию (для старших дошкольников).

Обучение рассказыванию по картинам – основывается на детальном рассматривании детьми изображения и последующей выразительной передаче его содержания и своего отношения к увиденному, исключая повторение предыдущих высказываний. Обучение дошкольников работе с серией картинок можно начинать с 3-летнего возраста. Картинки должны отражать реальный опыт детей, хорошо знакомые им действия (умывание, кормление, укладывание спать). Вначале детям предлагают 2 картинки, к 4 годам – 3–4. На картинках для 4–5-летних детей могут быть изображены события, которые происходят в жизни детей (покупка в магазине, проезд в автобусе, игры детей, прогулка в парке) или свидетелями которых дети могли бы быть (кормление домашних животных, выращивание овощей, спасение кого-нибудь в лесу, на воде). Можно использовать сказочные сюжеты (белочка собирает орехи и угощает зверей). Старшим дошкольникам доступны для восприятия серии из 5–7 картинок с изображением окружающего (этапы строительства дома, посадки и выращивания растений, сюжеты на нравственно-этические темы). Не рекомендуется использовать картинки, в которых нарушается логическая цепочка действий. На первом этапе обучения рассказыванию можно использовать и картинки по сюжету знакомых литературных произведений. Обучение детей составлению рассказов включает следующие этапы:

- 1) Определение состава картины.
- 2) Установление взаимосвязей между объектами картины.
- 3) Описание картины.
- 4) Составление загадок по картине.
- 5) Преобразование объектов во времени.
- 6) Описание местонахождения объектов.
- 7) Составление рассказов от имени различных героев или объектов картины.
- 8) Исправление нарушенной последовательности событий в серии картинок.
- 9) Придумывание названий рассказам.

10) Составление рассказов по серии картин с закрытыми некоторыми картинками.

Рассказывание по серии картин формирует у детей умение связывать слова в простых и сложных предложениях, соединять смысловые части высказывания, соблюдать структуру текста, использовать разнообразные зачины и концовки рассказа, синонимические замены при назывании героев, их действий, состояний.

Обучение сочинению рассказов и сказок – формирование у детей старшего дошкольного возраста умения создавать собственные тексты по примеру существующих. Основные этапы обучения сочинению сказок: пересказ, соединение сказочных сюжетов (контаминация или компиляция), самостоятельное сочинение, обогащение литературного опыта, обучение приёмам создания сказок, обобщение и систематизация знаний об особенностях жанра. Основные приёмы обучения: продолжение рассказа воспитателя, сочинение на предложенную или самостоятельно выбранную тему, введение фантастических элементов в реалистический сюжет. Для обучения детей придумыванию новых сказок на подготовительном этапе целесообразно использовать игры на основе знакомых литературных произведений. При обучении детей сочинению часто используется приём придумывания продолжения истории. Для обозначения сюжета в истории с продолжением можно использовать малые фольклорные формы: пословицы, считалки, потешки, загадки.

Обучение чтению по методу М. Монтессори – система, в основе которой лежит принцип первоначального развития у дошкольников мелкой моторики, фонематического слуха и письма и только на базе этого формирование с помощью специальных обучающих материалов навыков чтения. Методика рассчитана на групповые занятия игрового характера в детском саду, предполагает наличие удобной мебели для ребёнка, открытых полок с обучающим материалом. Обучение по Монтессори начинается примерно в два с половиной года с тренировки движений кисти и пальцев путём штриховок и обводок 16 металлических рамок с вкладышами в виде геометрических фигур (квадрат, треугольник, круг и т.д.). С буквами дети знакомятся тактильно, ощупывая шершавый алфавит из бархатной бумаги. Когда будут заучены три-четыре гласные и согласные, дети пробуют составлять маленькие слова на большом подвижном алфавите, вырезанном из цветного картона. Согласные имеют голубой цвет, гласные – розовый. Далее дети учатся писать прописными буквами первые слова и одновременно учатся читать. Сначала – читают слова, постепенно переходя к фразам, от рукописного шрифта переходят к печатному. Материалом служат карточки с написанными отчётливым курсивом словами. В результате дети читают бегло, красиво, не разделяя слова на слоги. Недостатком методики Монтессори является несформированность навыка чтения вслух, который необходим для полноценного овладения программой начальной школы. Кроме того, методика рассчитана на определённую самостоятельность

дошкольников, поэтому вызывает трудности в обучении замкнутых, малообщительных или наоборот гиперактивных, непоседливых детей. Отдельным минусом считается игнорирование методикой Монтессори творческих способностей ребёнка, который вынужден заниматься с подобранным материалом так, как показал педагог.

Обучение чтению по методу Н.А. Зайцева – основано на составлении слов из складов (склад – пара из согласного с гласным, или из согласного с твёрдым или мягким знаком, или один звук), записанных на гранях кубиков. Кубики различаются по цвету, размеру и звону, который они издают. Это помогает детям усвоить разницу между гласными и согласными, твёрдыми и мягкими, звонкими и глухими звукам. Занятия по методике Зайцева проводятся в игровой и соревновательной форме, с пропеванием учебных материалов, представленных аудиозаписью. Методика учитывает индивидуальные особенности различных групп детей, в том числе и с особенностями психофизического развития. Занятия могут проводиться в движении, на открытом воздухе, что исключает монотонность, длительное пребывание в сидячем положении, стрессы. Методика рекомендуется для обучения чтению детей от 3,5 до 4 лет, а детям от года и старше помогает начать говорить и читать одновременно в течение нескольких месяцев (в игровой форме без занятий по таблицам). Методика Зайцева позволяет детям 4–5 лет овладеть чтением после 15–20 часов занятий. В последующем укрепляются, совершенствуются навыки чтения, идёт обучение письму. С помощью специальных таблиц-тренажёров, размещаемых на стенах помещения, у детей формируется точный звуко-визуальный образ-представление о предмете или явлении, закрепляется и повторяется материал, имеется возможность для взаимообучения учащихся. В каждом пособии Н. Зайцева подробно объясняется методика работы, содержатся необходимые упражнения, игры, аудио-, видеоматериалы и видео-курсы. Разработаны также и комплекты учебных материалов по обучению детей математике, английскому языку.

Общедидактические принципы обучения – основные теоретические положения, правила выбора педагогом средств в обучении любой дисциплине. Общедидактическими принципами обучения являются доступность, наглядность, систематичность, последовательность, сознательность, активность, индивидуализация обучения и др. Общедидактические принципы определяют задачи, содержание, отбор методов и приёмов развития речи. Например, соблюдение принципа последовательности и систематичности предполагает ежегодное поэтапное повторение и усложнение усваиваемого детьми речевого материала, содержание которого определено программой. Соблюдение принципа активности требует от воспитателя создания в обучающем процессе различных побуждающих мотивов, основным из которых является игра. Созданию максимальной активности способствуют индивидуальные задания, размещение детей за столами, использование наглядности (особенно

раздаточного материала), творческие задания, обращение к личному опыту, смена видов деятельности. Активности детей способствует и личная манера воспитателя: неторопливый темп занятия, чёткое и громкое повторение в случае необходимости вопросов, предоставление времени на их обдумывание.

Общедидактические требования к занятиям по развитию речи:

1) к занятиям готовиться основательно, заблаговременно, соотнося выбор содержания и приёмов обучения с программой и планами;

2) в интенсивности нагрузки ориентироваться на сильнейших, а не на отстающих детей;

3) стремиться к речевой активности каждого ребёнка на всех этапах занятия, сочетая коллективный характер обучения с индивидуальным подходом;

4) проводить самоанализ занятий;

5) повторять и закреплять пройденный материал на последующих занятиях или в других видах деятельности;

6) в рамках одного занятия стремиться решать комплекс взаимосвязанных задач, охватывающих различные стороны речевого развития (фонетическую, лексическую, грамматическую), а в итоге – формирование связной речи;

7) постепенно усложнять материал, варьировать и сочетать методы и приёмы, сменять и видоизменять упражнения;

8) создавать условия для самостоятельных наблюдений и экспериментов над языком, саморазвития речи, речевого творчества детей;

9) активно использовать непринуждённые формы работы с детьми, поддерживать интерес к занятиям через игры и игровые приёмы, образность и красочность материала;

10) соблюдать гигиенические и эстетические требования к занятиям.

Общение – взаимодействие детей со взрослыми или сверстниками с целью налаживания отношений и совместной деятельности. Формирование потребности в общении – один из факторов развития речи. Речь возникает как необходимое средство общения. Содержание потребности в общении меняется в зависимости от возраста. Так, от рождения до 6 месяцев ребёнку необходимо доброжелательное внимание; далее до 3 лет преобладает потребность в сотрудничестве; в 3–5 лет – потребность в уважительном отношении взрослого; после 5 лет у дошкольников начинает формироваться потребность во взаимопонимании и сопереживании.

Основные критерии сформированности потребности в общении (по М.И. Лисиной): 1) внимание и познавательный интерес детей к партнёру по общению; 2) эмоциональные проявления детей в адрес партнёра по общению (взгляд, улыбка, речевые высказывания); 3) инициативные действия дошкольников для привлечения внимания партнера по общению; 4) чувствительность ребёнка к отношению партнёра по общению и его оценке. Наличие четырёх критериев свидетельствует о сформированности у ребёнка

потребности в общении, появлении к 2 месяцам «комплекса оживления». Исследования потребности общения детей со сверстниками показали, что у детей 2 лет наблюдаются только первые два критерия, а у детей 3 лет – все четыре.

Если потребность в общении не формируется у детей своевременно в силу объективных причин, наблюдается явление «госпитализация», которое приводит к задержке речевого развития, угасанию эмоциональных проявлений и, как следствие, задержке умственного развития ребёнка. Сформированная потребность в общении стимулирует развитие разнообразных речевых навыков, необходимых для полноценного общения детей со взрослыми и со сверстниками (потребность спрашивать, отвечать, обсуждать, слышать похвалу и сопереживание и т.д.). Рекомендация педагогов (Г.М. Лямина, Н.М. Аксарина) по стимулированию появления и развития речи – как можно больше разговаривать с детьми. Дефицит речевого общения приводит к задержке или деформации речевого развития. Речевые навыки и умения, которые формируются у ребёнка в процессе общения со взрослыми, переносятся в общение со сверстниками. Однако они не просто копируются, а трансформируются и изменяются, т.к. используются ребёнком в новых условиях и ситуациях общения.

Исследования А.Г. Ружской и А.Э. Рейнштейна доказывают, что в общении со сверстниками лексика детей более вариативна, эмоциональна, высказывания более развёрнуты, чем в общении со взрослыми. Со сверстниками дети в 1,5 раза чаще используют сложные предложения, в 3 раза чаще употребляют эмоциональные прилагательные, в 2,3 раза чаще прибегают к наречиям места и образа действия. Данный феномен объясняется желанием детей передать сверстникам более выразительно и понятно свои намерения и желания, стремлением апробировать в новых условиях всё взятое из общения со взрослыми.

Одоевский В.Ф. (1804–1869) – организатор первых приютов-прообразов детских садов. Автор книг «Наука к науке», «Положение о детских приютах», «Указание особам, которые непосредственно заведуют детскими приютами». Автор рекомендаций по развитию диалогической речи детей, методики проведения бесед. В разделе «Разговоры с детьми» из книги «Наука к науке» представил 660 вопросов для детей о предметах и явлениях их повседневного окружения, которые должны побуждать любознательность и ответные вопросы («Откуда взялся стол?», «Чем стул похож на стол?», «Для чего тебе руки?», «Где ты живёшь?»). В.Ф. Одоевский автор многих сказок для детей («Мороз Иванович», «Червячок», «Городок в табакерке», «Серебряный рубль», «Два деревца» и др.).

Ознакомление со словесным составом предложений – формирование у дошкольников умения анализировать предложения, т.е. выделять слова из предложений, делить предложения на слова, определять их количество и последовательность, составлять предложения из различного числа слов. На начальном этапе обучения анализируются простые

предложения без предлогов и союзов, состоящие из 2–3 слов на основе наглядных методов и приёмов: рассмотрение игрушек и картин, демонстрация действий с игрушками, пространственное моделирование.

Распространённые приёмы: выделение слов голосом, количественный и порядковый счёт слов, моделирование слов при помощи абстрактных символов (табло, квадратики, полоски, линии), линейка с открывающимися поочередно в соответствии с произнесёнными словами окошками, произнесение слов под хлопки, подсчёт слов на пальцах, шёпотный анализ предложения, составление предложений с заданным словом, составление предложений «по живой сценке», перепрыгивание через скакалку под слово, отстукивание на бубне количества произнесённых слов в предложении. Широко используется игровой приём «Живые слова» (Ф.А. Сохин, Г.П. Белякова), в основе которого образование цепочки детей соответственно количеству слов в предложении.

Ознакомление со звуковым строением слова – формирование у дошкольников умения проводить элементарный звуковой анализ слова. В младшем возрасте детей учат вслушиваться в стихотворения, рифмующиеся слова, замечать в них часто повторяющиеся звуки, интонационно выделять звуки. Эффективны звукоимитационные задания типа «Скажи как я», «Как жужжит жук». Начиная со средней группы ознакомление дошкольников с понятиями «слово», «слог», «звук» включается в занятия по развитию речи 1 раз в 2 недели по 5–7 минут. Детей учат определять местонахождение звука в слове (начало, середина, конец слова) с опорой на наглядность и без неё. На следующем этапе формируют умение называть изолированный звук и выделять в слове первый звук. В старшей группе детей учат звуковому анализу, т.е. умению устанавливать последовательность звуков в слове, характеризовать звук (гласный – согласный, твёрдый – мягкий). Данная работа осуществляется вначале с опорой на схемы и фишки (замещают слова и звуки), а далее – в уме. Анализ начинается с простых слов из трёх звуков, позже переходят к анализу слов из четырёх и пяти звуков. Усложнение происходит за счёт отказа от схем и фишек, сравнения слов, звуковых игр («Назови слова», «Угадайка», «Живые звуки»). Завершающий этап – формирование умения вычленять ударный звук.

Ознакомление с понятием «слово» – формирование у дошкольников представлений о слове как самостоятельной смысловой единице, умения вычленять слово из речевого потока. Первые представления о понятии «слово» дети получают в средней группе в процессе общения («Повтори слово...», «Скажи слово... правильно», «Послушайте, как я говорю это слово»), выполнения различных речевых упражнений на развитие лексического запаса и звуковой культуры речи, в играх с загадками, считалками, потешками, когда педагог умышленно не договаривает последнее слово, предлагая сделать это детям. Целенаправленная работа проводится в старшей группе. Первоначально детей учат выделять слова из речевого потока с помощью игровых упражнений на называние предметов и

явлений, их свойств и качеств: «Фанты», «Черное и белое», «Телефон», «Эхо», «Скажи наоборот»; словарные упражнения, упражнения на словообразование. Они помогают обратить внимание ребенка на смысловую сторону слова (слово обозначает предмет, признак, действие). Для ознакомления с понятием «слово» используются следующие игры и упражнения:

1) Игра «Вспомни волшебное слово из сказки» («Горшок каши», «По щучьему велению», «Али-Баба и сорок разбойников» и др.).

2) Игры-инсценировки по произведениям А. Барто, Е.Благининой, Л. Куклина, В. Осеевой, Е. Чарушина и др., которые термины «слово» и «звук» используют в названии («Игра в слова», «Волшебное слово», «Звук заблудился»).

3) Словесные игры «Соберём слова в коробочку», «Кто внимательнее», «Вспомним разные слова», «Закончи слово», «Подскажи словечко», «Скажи наоборот» и др. Например, в играх «Испорченный телефон», «Эхо» ребёнок шёпотом передаёт другим детям определённые слова. Однако по ходу игры он может не услышать какие-то звуки или заменить их, образуя другое слово. В играх «Фанты», «Черное и белое», «Краски» содержатся слова, которые играющий не должен произносить (или, наоборот, должен).

4) Словарные упражнения: найти слова, характеризующие определенное действие какого-либо героя; образовать новые слова от слова-образца; сказать об одном и том же предмете определенное количество слов-синонимов или одно слово.

5) Игры и упражнения, используемые в различных видах деятельности. Например, «Назвать как можно больше слов описывающих рисунок», «Назови рисунок одним словом», «На что похожи облака?», «Чей домик?», «Найди и назови», «К деревцу побегу, деревце назови», «Найди растение, которое назову», «Один или много» и другие. Игры по физической культуре нередко содержат в себе правило: приступать к действию по определенной команде – слову. Например, бежать можно только по команде «день», по команде «ночь» – надо присесть (игра «День и ночь»). Упражнение «Зарисовка слова» может быть использовано на прогулках, занятиях по изобразительной деятельности, во время игр, подготовки материалов для книжного уголка при оформлении литературных викторин. Упражнение заключается в том, что воспитатель предлагает детям зарисовать различные предметы, которые обозначаются определёнными словами.

6) Игры соревновательного характера («Укрась слово», «Какое слово длиннее?», «Назови одним словом», «Что делает кошка?», «Назови лишнее слово», «Найди слово-невидимку», «Кузовок», «Самое важное», «Качества предметов» и др.).

7) игры-загадки «Какого слова не хватает?»).

В формулировках заданий к упражнениям воспитатель употребляет понятие «слово»: «Подбери слово, близкое по значению слову «радостный». Скажи слово, противоположное по смыслу слову «грустный» и др.

Формирование у дошкольников лингвистического представления о слове облегчает словарную работу педагогу, позволяет точнее формулировать задания для упражнений со словом как основной единицей речи, подготавливает детей к обучению грамоте.

Ознакомление с предложением – развитие у детей элементарных представлений о понятии «предложение» и формирование умений составлять предложения разных типов. Чаще всего проводится в старшем дошкольном возрасте параллельно с развитием словаря и связной речи. Первоначально детей учат выделять предложение из речевого потока. Целесообразен рассказ с чётким, интонационным выделением предложений. Детям ставятся вопросы и задания типа «О чём вы узнали в этом предложении?», «Посчитайте, сколько предложений вы услышали». Эффективны приёмы перестановки слов в предложении, графического изображения предложения, придумывания предложений с заданным словом, составления предложения по двум картинкам, придумывания названия картине, составления «весёлого» предложения. Продуктивно использовать упражнения «Размытое письмо» (дети придумывают недостающие слова и фразы), «Дополни предложение» («Помидоры красные, а капуста...», «Улица холодная, потому что...», «Я пошёл в магазин, чтобы...»), «Измени предложение» («Лягушка смеялась с курицы» – «Лягушка с курицы смеялась») и др. Активно используются игры «Съедобное – несъедобное», «Летает – не летает», «Кого покатаем на машине», «Идёт ли дождь?», «Телефон» (дети задают вопросы друг другу), «Живые слова» (дети-слова меняются местами).

Органы речи – органы человека, участвующие в звукообразовании. Органы речи образуют произносительный аппарат, управление которым осуществляется командами из коры головного мозга. Органы речи выполняют в основном дыхательную, или пищеводящую функции. Их можно условно разделить на три участка: 1) дыхательный отдел (лёгкие, бронхи, дыхательное горло), который является основным звукообразующим органом. В русском языке, в отличие, например, от японского, произношение образуется на выдохе потока воздуха; 2) средний отдел, голосовой аппарат (гортань и голосовые связки). Основу гортани образуют подвижные мембранки и хрящи: щитовидный, перстневидный, кадык (у мужчин). Изменение позиций хрящей натягивает голосовые связки (приводит к повышению и понижению голоса), увеличивает и уменьшает голосовую щель (изменяется громкость голоса). С возрастом в хрящах накапливается кальций, они окостеневают, что приводит к повышению у женщин и понижению у мужчин голоса; 3) надгортанные полости (губы, полости глотки, рта и носа). Они отвечают за окончательное формирование звуков. Необходимо следить за слизистой глотки, зависящей от деятельности желудка и половых желёз. Сухость слизистой глотки ведёт к огрублению, хрипоте. Все звукообразующие органы речи разделяют на 1) пассивные (зубы, твёрдое нёбо, задняя стенка зева, верхняя челюсть) и 2) активные

(голосовые складки, язык, губы, мягкое нёбо, маленький язычок, нижняя челюсть). Работу органов речи, выполняющих активную роль в звукообразовании, целенаправленно совершенствуют с помощью специальных упражнений, речевой гимнастики, пения.

Орфоэпия – 1) нормы образцового, правильного, обязательного для всех произношения звуков и их сочетаний в литературном языке; 2) наука о правилах произношения. К орфоэпическим нормам относятся ударение, интонация и произношение фонем в различных позициях. Традиционно к орфоэпии относятся все произносительные нормы литературного языка (оглушение звонких на конце слов, изменение звучания неударных гласных, оглушение звонких последующим глухим, озвончение глухих после звонких и др.). Согласно другой точки зрения (М.В. Панов) к орфоэпии относятся только вариантные произносительные нормы.

Особенности восприятия литературных произведений – возрастная специфика восприятия детьми художественных текстов, которую необходимо учитывать в процессе обучения детей связной речи, в формировании умений слушать, пересказывать, сочинять. Дети активно сопереживают герою, ставят себя на его место, мысленно действуют, борются с его врагами. Детям характерна наивность восприятия: они не любят плохого конца, герой должен быть удачлив. Дошкольникам нравится повторное прослушивание литературных произведений, возобновление позитивных эмоций, исправление неточностей в изложении сюжета.

Особенности восприятия картин – возрастная специфика понимания дошкольниками иллюстрационных изображений, которую необходимо учитывать в процессе обучения детей рассказыванию. Младшие дошкольники не понимают перспективного изображения (уменьшения размеров удалённых предметов на заднем плане картины). Только к 5–6 годам дети осознают специфику изображения удалённых объектов. Для младших дошкольников рекомендуется 3–4 объекта на картине, для старших – до 7–8. Детям младшего дошкольного возраста свойственны сенсорно-моторные способы восприятия, поэтому им хочется взять картинку в руки, дотронуться до неё, поводить по ней пальчиком. Восприятие детьми этого возраста «эмоционального тона» произведений живописи осложнено «узнаванием» явлений, предметов и событий окружающей действительности. Следует приучать малышей к зрительному восприятию картины, к рассматриванию с речевыми высказываниями. В этом возрасте у детей наивно-реалистическое восприятие картин. Для них изображённое – это реально существующие вещи, поэтому дети могут пытаться «выхватить» понравившийся предмет, ударить Бабу Ягу, зарисовать нелюбимого героя.

Дети способны адекватно воспринимать предметные и сюжетные картины на темы, близкие опыту ребёнка: «В детском саду», «На улице», «Времена года», «Домашние животные» и др. Со среднего возраста, дети способны составить рассказ по серии сюжетных картин, объединённых одним сюжетом. В работе с детьми старшего дошкольного возраста могут

использоваться и репродукции картин известных художников. На занятии по обучению рассказыванию детям предлагают чаще всего одну картину (или одну серию картин). Исключение составляют занятия по сравнению картин (например, времена года), на которых дети составляют сравнительные рассказы.

Картины для обучения детей рассказыванию должны быть яркими, красочными, вызывать положительный эмоциональный отклик и стимулировать речевые высказывания ребёнка. На занятиях используются цветные картины, причём цвета соответственно реальной жизни. Исключение составляют иллюстрации к художественным произведениям, которые отображают особенности содержания литературного текста.

Параметры диагностики уровня словарного запаса ребёнка:

1) соответствие объёма словарного запаса возрастной норме или его ограниченность лепетными словами, бытовыми неологизмами;

2) соответствие морфологических категорий (существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения и др.) активной лексики возрастным показателям;

3) преобладание активного или пассивного словарного запаса;

4) соответствие использованных слов семантике, контексту, использование словесных вариантов;

5) сформированность обобщающей функции речи (использование слов с обобщающими, переносными значениями, многозначных слов, программной терминологии).

Пассивный словарный запас – лексические единицы, которые адекватно воспринимаются, используются носителем языка преимущественно в рецепции (восприятии) чужого высказывания.

Первое русское педагогическое общество (1859–1879) – объединение более 500 передовых педагогов, изучающих насущные проблемы образования и воспитания. Активными членами общества были К.Д. Ушинский, В.И. Водовозов, Д.Д. Семёнов, В.Я. Стоюнин, Н.А. Корф, П.Г. Редкин и др. Они отстаивали идею родительского воспитания, пропагандировали чтение и рассказывание былин, сказок, показ картин, игры, указывали на необходимость специального отбора художественных произведений на основе их возрастной доступности.

Пересказ – это творческое воспроизведение литературного произведения близко к тексту. При пересказе у дошкольников наблюдается ряд трудностей:

1) дошкольники хорошо пересказывают рассказы и сказки, которые им читали много раз, но не всегда могут пересказать ранее незнакомый, только что прочитанный текст;

2) дети подробно пересказывают начало текста, но дальше часто пропускают действия или события, сворачивают концовку;

3) если в тексте много героев или событий, дети могут перепутать их последовательность;

4) дети не всегда могут передать диалог героев литературного произведения с помощью косвенной речи.

В младшей группе детей учат слушать текст от начала до конца, сочувствовать героям, понимать произведение, пересказывать его совместно с педагогом. В среднем возрасте детей учат самостоятельно пересказывать сначала хорошо знакомые, а затем и новые произведения художественной литературы. Дети учатся передавать последовательно развитие сюжета, диалог героев. В старшем возрасте учатся осмысленному, связному, последовательному, выразительному воспроизведению текста. Дети учатся внимательно прослушивать текст, понимать его основное содержание, запоминать последовательность изложения, употреблять услышанные речевые обороты, осмысленно и связно воспроизводить текст.

Планирование занятий – продуманная система записи упражнений, способствующих развитию всех компонентов речи дошкольников. Основная цель планирования занятий – облегчение воспитательного процесса. Планирование бывает трёх видов: календарное (на полугодие), перспективное (на месяц), бегущее. Планирование занятий может иметь форму плана, конспекта и плана-конспекта. В них должны отражаться цели занятий (образовательные, развивающие и воспитательные), место занятий, приёмы работы, дидактический материал. В план-конспектах дополнительно раскрывается ход занятий, а в конспектах фиксируются и возможные ответы детей.

Подготовительный этап формирования речи – период до появления в речи ребёнка первых слов. Наиболее важные достижения на этом этапе: развитие голосовых реакций, развитие подражания, развитие понимания речи (развитие пассивного словарного запаса). Голосовые (предречевые) реакции возникают у детей в первые три месяца в процессе их эмоционального общения со взрослым. Ребёнок слушает речь, сосредоточивает внимание на лице взрослого, на движениях его губ. Вскоре ребёнок начинает выражать свою радость реакцией, названной «комплексом оживления», сопровождая её агуканьем (короткими звукосочетаниями – гы, агу, кхы) и гулением (протяжным произнесением гласных звуков – а-а-а, ы-ы-ы, а-ы). К 6 месяцам появляется лепет – произнесение слогов (ба, па, ма, дя, тя).

Далее на основе подражания взрослому ребёнок произносит различные слоги и звуки (ба-ба, ма-ма, па-па, тё-тя, дя-дя, ня-ня). Вокализации (короткие и певучие звуки) детей первого года жизни, несмотря на некоторое внешнее сходство со словами, не содержат предметной соотнесённости. С помощью вокализаций дети привлекают внимание взрослого, сообщают ему о своём эмоциональном состоянии, т.е. осуществляют «голосовую коммуникацию» (М.И. Лисина). Важно, что в вокализациях дети моделируют интонации (Р.В. Тонкова-Ямпольская, В.С. Манова-Томова). Взрослые подхватывают звукокомплексы детей и многократно возвращают их ребёнку (скажи «ма-ма»), способствуя усвоению первых номинаций. Предречевой лепет является для ребёнка своеобразным подготовительным упражнением

для развития артикуляции, речевого дыхания, интонации, способности подражать и произносить вслед за взрослым знакомые звуки речи и слоги. До момента появления первых слов, в 9–10 месяцев ребёнок может выполнять по просьбе взрослого некоторые движения и действия («Ладушки», «Дай ручку», «До свидания»), находить и показывать хорошо знакомые игрушки. Название предмета часто связывается у ребёнка с действием, которое выполняется с этим предметом или с местом, где он находится.

Подготовка руки и глаза к письму – работа с детьми старшего дошкольного возраста с целью подготовить их к овладению письмом. У детей развивают точность зрительного восприятия, учат ориентировке в пространстве по направлениям (слева и справа, верхняя и нижняя клеточка), формируют умение вычленять элементы из целого и наоборот. С целью подготовки мелкой моторики руки ребёнка вырабатывается умение управлять движениями в соответствии с поставленными задачами (обводки и штриховки геометрических фигур и контурных изображений, зарисовки, рисование дорожек и написание элементов букв). Важным элементом является обучение правильной посадки за столом, расположения тетради, расстояния от глаз до тетради, правил держания ручки.

Пословицы – малая форма фольклора дидактического содержания. Использование пословиц в речевом общении привлекает внимание к предмету разговора, оказывает воздействие на чувства слушателей, помогает говорящему сделать речь образной, яркой. Активно используются в обогащении и активизации словаря дошкольников, усваивания многозначности слов, слов с переносным смыслом, антонимов, сравнений, метафор. Пословицы эффективно использовать в развитии связной речи, при построении разных типов предложений, в словесных упражнениях типа «Закончи пословицу», «Продолжи пословицу», «Придумай пословицу к ситуации, изображённой на картинке» и др. Используя в своей речи пословицы, дети учатся ясно, лаконично, выразительно, с верной интонацией оформлять мысли и чувства, развивают умение творчески использовать слова, образно и ярко описывать явления и предметы.

Несмотря на то, что в пословицах эмоции, настроение, переживания лежат на поверхности, для интерпретации этих произведений детям необходим определённый интеллектуальный уровень, знание основных морально-этических правил. Без специальной работы даже старшие дошкольники способны всего лишь пересказать основной сюжет, назвать героев, конкретную ситуацию, а подтекст, идея содержания остаются для них непонятными. При этом чаще всего в процессе аудирования у дошкольников возникают ассоциации не на всё содержание пословицы, а на отдельный её образ, слово и это мешает ребёнку от конкретной ситуации перейти к обобщению. Например, «Слово – не воробей, вылетит – не поймаешь» – это о птичке. Верному пониманию смысла пословиц и их употреблению способствует «подсвечивание» ими трудовой деятельности, когда дети произвольно употребляют эти произведения в нужной ситуации.

Потешки и прибаутки – произведения малых форм фольклора, используемые с целью потешить, успокоить, отвлечь ребёнка. Часто используются в играх с пальчиками, ножками, окружающими предметами. Пальчиковые игры стимулируют речевые центры в коре головного мозга и активизируют образование слов-понятий у детей. Посредством потешек словарь детей обогащается новыми словами и словоформами (котёнька-коток, водичка, личико и др.). Концентрация в потешках эпитетов, сравнений, синонимов, антонимов содействует лаконичности, выразительности и образности речи дошкольников. Они очень эмоционально воспринимаются и легко запоминаются. К месту и выразительно озвученная потешка облегчает установление контакта с ребёнком, вызывает у него положительные эмоции, симпатию к воспитателю. В текст потешки можно вставить любое имя, что вызывает радостное настроение, желание повторить текст («Наша Маша маленька, на ней шубка аленька...»). Потешки можно использовать в подготовке ко сну, во время одевания на прогулку, умывания, в игровой деятельности. Со временем дети учатся самостоятельно использовать потешки в повседневных бытовых ситуациях («Чистая водичка умоет наше личико, вымоет ладошку, намочит нас немножко», «Мыло будет пениться, и грязь куда-то денется», «Тёплую водичку льём на нашу птичку»), играх, сопровождают ими процесс кормления куклы, укладывания её спать, укладки её волос («Чешу, чешу волосоньки, расчёсываю косоньки»), пробуждения («Мы проснулись, мы проснулись, сладко-сладко потянулись, мы понянемся-потянемся, маленькими не останемся»).

Практические методы обучения – способы формирования практических умений и навыков в процессе практической деятельности. Среди практических методов выделяют следующие:

- 8) дидактические игры;
- 9) дидактические упражнения;
- 10) инсценирование;
- 11) игры-драматизации;
- 12) хороводные игры;
- 13) графические упражнения для подготовки руки ребёнка к письму (обводка геометрических фигур, штриховка, рисунки по точечным контурам и др.);

- 14) экспериментирование – может проводиться как на специальных занятиях, так и вне их (на прогулках).

Особую группу практических методов составляют утренники, трудовая, физкультурная деятельность, моделирование, конструирование, рисование.

По характеру доминирующей речевой деятельности выделяют следующие методы:

- 1) репродуктивные – предполагают возобновление детьми уже имеющихся знаний, известных речевых образцов (пересказ, заучивание стихотворений наизусть, игры-драматизации, чтение художественных

произведений, рассматривание иллюстраций и предметов);

2) продуктивные (эвристические) – предполагают поиск и нахождение дошкольниками новых, ранее не известных знаний, нового речевого материала. К ним относятся сочинение, моделирование, дидактические игры и упражнения, творческий пересказ, беседа, «вхождение в картину» и др. Продуктивные методы чаще используются в процессе развития связной речи, изредка в грамматической работе.

Деление методов на репродуктивные и продуктивные условно, т.к. любая творческая деятельность не возможна без актуализации и мысленного воспроизводства уже известных знаний. Так, элементы открытия, создания новых форм речевого высказывания возможны и в процессе репродуктивной деятельности. Например, во время пересказа текста ребёнок выбирает из множества ему известных слов наиболее подходящее, т.е совершает акт творчества. В то же время использование продуктивного метода беседы не гарантирует того, что ребёнок будет оперировать новыми для себя речевыми структурами.

Приговорки – фольклорные произведения, в основе которых лежит обращение к природным объектам и явлениям с целью наладить с ними контакт, общение. Приговорки, древние заклички, уходят корнями в языческую культуру, когда люди поклонялись богу Ветра, Солнца, Дождя и др. Дошкольники с удовольствием повторяют приговорки при наблюдении за природными объектами «Радуга-дуга, не давай дождя, давай солнышка-колоколнышка!», «Божья коровка, лети на небо, там твои детки...». Приговорки можно использовать для расширения словаря детей образными словами, сравнениями, названиями природных объектов.

Приём имитации (приём отражённой речи, обучение по образцу) – повторение ребёнком речи воспитателя. В отличие от речевого образца имитация требует от ребёнка точности, дословности повторения. Применяется во всех возрастных группах, наиболее активно используется в работе с младшими дошкольниками, у которых ярко выражена способность к подражанию, а также с детьми, испытывающими трудности в выполнении заданий. Приём имитации реализуется в различных играх, в процессе непроизвольного бытового общения, в наблюдении за реальными предметами, в рассматривании картин, просмотре фильмов, прослушивании магнитофонных записей. Имитационный приём эффективен при обучении дошкольников звуковой культуре речи, основам связной речи (например, в коррекции произношения, в пересказах литературных произведений). Имитация является экономным по времени приёмом с ясным и лаконичным изложением информации. В работе с детьми старшего дошкольного возраста имитационный диалог используется для проверки уровня знаний.

Приём обучения – составная часть, элемент метода. Распространённой является классификация по источнику получения знаний, согласно которой выделяют словесные (речевой образец, повторение, объяснение, указание, словесное упражнение, оценка детской речи, вопрос), наглядные (показ

игрушки, макета, картинки, показ положения органов артикуляции при произнесении звуков), игровые приёмы. По характеру взаимодействия обучающего с обучающим приёмы подразделяют на прямые (образец, повторение, объяснение, вопрос, оценка ответа, указания и т.д.) и косвенные (напоминание, совет, подсказка, исправление, замечание, реплика). Эффективность процесса развития речи дошкольников обусловливается комплексным сочетанием различных приёмов. При этом на каждом конкретном занятии можно выделить приёмы основные, ведущие и дополнительные, второстепенные. Например, в беседе приём вопроса будет основным, а в рассказывании дополнительным.

Приёмы обучения пересказу – ряд методических приёмов установочного, обучающего, оценочного характера, используемые для подготовки детей к предстоящему выразительному пересказу, при разборе произведения в подготовительной беседе, между детскими пересказами. Исходный приём – образец чтения произведения, сопровождающийся выборочным чтением наиболее значимых или трудных отрывков, фраз. В процессе беседы используются вопросы к детям, объяснения, указания. Значительное место занимают обращения к личному опыту детей, показ наглядного материала, упражнения – индивидуальные и хоровые повторения слов и фраз, варианты произнесения, выбор наиболее подходящей интонации и др.

Эффективными тренировочными приёмами являются подсказ слова или фразы воспитателем, совместный пересказ педагога и ребёнка, договаривание ребёнком начатой фразы, отражённый пересказ, пересказ по частям, пересказ по ролям (в лицах), хоровые проговаривания коротких реплик.

На завершающем этапе продуктивно использовать оценку пересказа педагогом или детьми, исправление неудачного отрывка, игры-драматизации или инсценировку текста с использованием игрушек. Изредка в старших группах используют приёмы передачи текста от лица разных героев, изменение текста с включением нового персонажа.

Приёмы обучения рассказыванию – совокупность действий педагога по обучению детей составлять связные высказывания (образец рассказа воспитателя, план рассказа, составление рассказа по частям, составление письма). Образец рассказа воспитателя должен соответствовать всем правилам и литературным нормам языка (лексическим, грамматическим, фонетическим) и отличаться лексической и интонационной выразительностью. Содержание рассказа-образца строится на основе хорошо знакомых детям предметов или событий. В отличие от познавательных рассказов воспитателя по ознакомлению с окружающим миром, речевой образец не содержит новых для детей знаний. В средней возрастной группе может использоваться такой приём, как разбор образца, т. е. воспитатель задаёт детям вопросы по рассказу-образцу с целью закрепить у детей представление о структуре рассказа. В старшей группе может использоваться

образец рассказа не только воспитателя, но и ребёнка с высоким уровнем развития связной речи. Словесный образец, в отличие от зрительной наглядности, способствует уменьшению ситуативности речи и повышению её контекстности.

План рассказа даётся детям в форме цепочки вопросов с указанием последовательности изложения. Например: «Сначала расскажите, как ёжик заблудился в лесу, потом о том, кого он встретил, и затем как ёжик вернулся домой». В средней группе, когда план только начинает использоваться, целесообразно предложить детям повторить его, чтобы лучше запомнить основные части рассказа. Наглядным воплощением плана рассказа являются модель и схема. Модель рассказа может представлять собой круг, разделённый на три части, отображающие части рассказа. В схеме при помощи условных обозначений (рисунков, знаков) передаётся последовательность изложения содержания рассказа.

Для закрепления навыков связной речи и создания игровой мотивации у детей активно используются разнообразные игры. В играх-драматизациях осуществляется переход от ситуативной речи к контекстной, от диалога к монологу, от речи-подражания к собственной речи. Сюжетные дидактические игры («Почта», «Магазин», «Ателье») служат для закрепления навыков описания предметов и построения диалога.

Прикладные задачи методики развития речи детей дошкольного возраста как науки:

1. Определение содержания обучения (какие речевые умения и языковые формы должны усвоить дети в процессе обучения; разработка программ обучения родной речи).

2. Разработка методов и приёмов обучения, системы методических рекомендаций.

3. Выбор и проверка на практике наиболее эффективных методов развития речи дошкольников.

Принципы отбора книжных иллюстраций – комплекс методических требований к иллюстрациям литературных произведений как средству развития речи дошкольников с учётом возрастных, педагогических и эстетических критериев оценки книги для детей. Книжные иллюстрации должны быть высокохудожественными (хорошо выполненными графически), познавательными, правдоподобными, динамичными, доступными пониманию ребёнка, педагогически оптимистичными, соответствовать содержанию произведения.

Принципы развития словаря – основные положения, выполнение которых способствует эффективному развитию лексического запаса детей. Ведущие принципы:

1) развитие словаря детей с опорой на активное, действенное познание окружающего мира;

2) формирование словаря в тесной взаимосвязи с развитием всех психических функций (мышления, памяти, восприятия), психических

процессов (ощущений, представлений, воображения, внимания), умственных способностей, с воспитанием чувств и поведения детей;

3) развитие словаря на основе принципов дидактики (последовательность, систематичность, наглядность, учёт возрастных особенностей).

Развитие речевого слуха – развитие четырёх его составляющих компонентов: звуковысотного и фонематического слуха, слухового внимания, восприятия темпа и ритма речи. Дошкольников учат различать как речевые, так и неречевые звуки, определять местонахождение и источник звука, находить среди различных звуков заданный, определять качество звука (громкость, продолжительность). Работа по развитию речевого слуха проводится как во время прогулок, игровой деятельности, так и на специальных занятиях. Педагоги используют игры типа «Звучит большой или маленький (молоток, корабль, дождь, зверь)?», «Эхо», «Отгадай, что я сказала», «Узнай предмет по звуку», «Угадай, что я делаю». Старшие дошкольники определяют повторяющийся во фразе, в чистоговорке звук, определяют картинки, в названиях которых имеется заданный звук, звук в определённой позиции (в начале слова, в середине, в конце). Эффективным приёмом является выразительное чтение произведений воспитателем, аудиозаписи чтения артистов.

Развитие словаря детей на основе их ознакомления с предметами и явлениями окружающего мира – совершенствование лексического запаса дошкольников на основе формирования знаний и представлений об особенностях внешнего вида и функциях, характерных признаках и действиях новых для детей предметов и явлений. Основные методы – наблюдение, рассматривание картинок, рассказывание об игрушках. Эффективны игровая и предметная деятельность с использованием приёмов вопросов, поручений, внезапного появления или исчезновения предмета («сюрпризный момент»), сопровождения игр литературными текстами (потешками, считалками, стихами).

Разговор – способ речевого общения, метод развития связной речи. В разговоре со взрослыми дети усваивают те формы общения, которые затем переносят на ситуации общения со сверстниками. Педагогу следует избегать употребления однообразных слов и выражений, что не только способствует обогащению словаря детей, но и расширению, углублению их представлений об окружающем мире. Дети активно знакомятся с качествами и свойствами окружающих предметов и явлений. Они сравнивают, сопоставляют различные предметы и явления, устанавливают связи между ними. К детям важно обращаться персонально, объясняя, мотивируя требования («Катя, надень варежки, потому что холодно»). Разговор взрослого важен для распределения ролей и игровых обязанностей между детьми. Разговор ребёнка со взрослыми и сверстниками способствует развитию функций речи (коммуникативной, регулятивной, познавательной) и формированию

различных речевых умений и навыков (ответ на вопрос, обозначение словом предметов, действий, признаков, построение фраз и простых предложений).

Рассказывание – связное, последовательное, развёрнутое изложение каких-либо фактов, событий. Рассказывание является одним из широко используемых методов устного изложения учебного материала педагогом и работы ребёнка (рассказывание с опорой на личный опыт, по игрушке, картинке, иллюстрации). Рассказывание применяется в решении всех речевых задач, чаще в развитии связной речи (индивидуальное и коллективное).

Рассказы детей бывают сюжетными и описательными (сравнительные и объяснительные). Сравнительный рассказ составляется на основе последовательного сопоставления признаков двух предметов. Предметы или явления для сравнения берут из одного вида (одной группы), но разные по качествам и свойствам. Основная задача при обучении детей составлению рассказов-сравнений – научить детей выделять общие признаки, на основе которых можно обобщать предметы в группы. Объяснительные рассказы с элементами рассуждения дети составляют, чаще всего сопровождая свои действия показом, например при объяснении правил игры, устройства сложной игрушки, использования каких-либо предметов.

По содержанию рассказы детей делят на фактические и творческие. Фактические рассказы основаны на реальном опыте ребёнка, требуют достоверного, точного изложения фактов. Это могут быть рассказы по восприятию, когда ребёнок опирается на наглядную основу (картинка, предмет, событие) или словесную основу (литературное произведение, рассказ воспитателя). К фактическим относятся также рассказы по памяти, когда ребёнок опирается на свои представления о предметах и явлениях (рассказы из опыта). Творческие рассказы составляются в старшей группе при опоре на воображение. Используя накопленный опыт и представления об окружающем мире, дети включают в рассказы предметы, явления и события в новые ситуации. Придумывать дети могут как реальные события (рассказ о том, как мы были в зоопарке), так и сказки (день рождения ёжика).

Требования к рассказу воспитателя: точность, достоверность содержания, яркость и убедительность изложения, вызывающая познавательный интерес, последовательность, логичность, умеренная эмоциональность, простота и доступность языка, морально-этическая направленность.

Расширение объёма активного словарного запаса за счёт пассивного – закрепление в активной речи детей тех слов, которые они знают, но не употребляют. Учитывая, что знакомство с новым словом не всегда означает ознакомление ребёнка с новым понятием, в словарной работе следует обращаться к специфическим методам (словесным дидактическим играм и упражнениям, творческим заданиям, играм-драматизациям, инсценировкам и др.).

Речевая активность – активная тренировка органов речи. Подразумевает артикуляционно и интонационно правильную, выразительную, дикционно чёткую и ясную речь. Речевая активность зависит от развития мотивации речи, умения внутренне оформлять высказывания (внутренней речи), создания условий для сенсомоторного уровня речи (активизации общей, мелкой, артикуляционной моторики), активизации языкового оформления высказывания. К стимуляции речевой активности следует прибегать как на специальных занятиях, так и в игровой деятельности, на прогулках, в повседневном общении. В старшей группе речевая активность детей во время игр, самостоятельной деятельности значительно (в 2–3 раза) снижается, упрощается грамматический строй высказываний. А.Р. Лурия объясняет это переходом внешней речи во внутреннюю. Данный феномен не считается отрицательным явлением, свидетельствует об освоении детьми местоимений, частиц, модальных слов, невербальных средств общения.

Речевая деятельность – активный, целенаправленный, организованный процесс производства и использования речи, оформления мысли словами, проговаривание текста, получение информации во время прослушивания чужого высказывания. Речевой деятельностью являются также чтение и письмо, однако в дошкольной практике они не рассматриваются как основные, ориентировочные направления деятельности педагога.

Речевая коммуникация (речевое общение) – процесс взаимодействия, контакта людей посредством обмена, сообщения или передачи языковыми средствами (вербальными и невербальными) различной информации. В процессе речевой коммуникации как основе воспитания и интеллектуального развития человека могут преследоваться специфические цели установления взаимопонимания, взаимовлияния, сопереживания, побуждения собеседника к действию, возбуждения эмоциональных переживаний и др. Частным случаем речевого общения является речевая деятельность, а одна из элементарных единиц речевого общения – речевой акт (произнесение говорящим высказывания в непосредственной ситуации общения со слушающим).

Речевая среда – окружение, из которого ребёнок «черпает» речь для последующего создания собственной по аналогии. Речевой средой являются произведения художественной литературы, речевые аудио- и видеотексты, речь воспитателя, сверстников, родителей. Речевая среда может быть как благоприятной (содержательной, разнообразной, художественно-выразительной, лингвистически грамотной), так и неблагоприятной (картавость, шепелявость, заикание, просторечная, диалектная, жаргонная речь окружающих).

Речевое дыхание – произвольная, управляемая, контролируемая работа органов дыхания в речевом процессе. В отличие от физиологического дыхания, при котором вдох и выдох почти одинаковой длительности, речевое

дыхание представляет собой короткий вдох, задержку и длительный выдох. Дыхание бывает носовым и ротовым. Ротовое дыхание не правильное, возникает в результате аденоидов и простудных заболеваний. «Заложенный» нос влияет на речь, вызывает закрытую гнусавость, косноязычие, может стать причиной различных патологических изменений (кислородного голодания, понижения слуха, неправильного развития твёрдого нёба, носовой перегородки). Различают также диафрагмальное (брюшное), лёгочное (плечевое, грудное, рёберное) и смешанное дыхание. Первое преобладает до второй половины первого года жизни ребёнка. С 3 до 7 лет устанавливается грудной тип дыхания, при этом постепенно увеличивается доля смешанного (грудобрюшного) дыхания, наиболее рационального для образования речи. Недостаточная сформированность грудобрюшного дыхания, не развитость брюшных мышц в этом возрасте вызывает определённые проблемы. Речевое дыхание, то есть распределение воздуха для вдоха и последующего произнесения интонационно и логически завершённого высказывания на выдохе, у трёхлетнего ребёнка ещё не скоординировано, не рационально. Ребёнок может завершать фразу как на выдохе, так и на вдохе или в паузу между ними, что приводит к прерывистости, «захлёбывании» речи, искажению интонации, ослаблению силы голоса. Нарушение речевого дыхания наблюдается на протяжении всего дошкольного возраста, но чаще всего при усложнении речевых задач (произнесение грамматически сложных фраз). В 7–8 лет у мальчиков дыхание становится брюшным, у девочек – грудным, а, примерно, к десятилетнему возрасту становление речевого дыхания завершается.

Упражнения по развитию речевого дыхания непродолжительные, 2–5 минут в зависимости от возраста, проводятся в хорошо проветренном помещении, не ранее двух часов после еды. С младшими дошкольниками практикуются такие игровые упражнения, как сдувание с ладони «снежинок» (ватных комков), согревание ладошек (дуют на них), поддувание лёгких бумажек с изображениями птиц, жуков, бабочек, подвешенных на нитке, поддувание «султанчика» (бумажных полосок, прикреплённых к палочке), а также гимнастические упражнения («Насос», «Дровокол»), игра «Чей листок (снежинка) полетит дальше?», «Кто сможет дольше дуть на листочки?» и т.д. В среднем и старшем возрасте проводятся игры «Лыжник», «Настольный футбол» (задувание лёгких шариков в ворота), с помощью выдыхаемого воздуха по столу двигают лёгкие предметы, выдувают мыльные пузыри, крутят вертушку, двигают на воде лёгкие игрушки (кораблики, уточки, рыбки). В развитии речевого дыхания эффективно произнесение небольших фраз, загадок, скороговорок на одном выдохе, произнесение звуковых имитаций с различной громкостью, объяснение педагогом правильных движений органов, участвующих в дыхании.

Все дыхательные игры и упражнения имеют цель научить детей быстро и бесшумно набирать воздух через нос и рот, а затем рационально, плавно его выдыхать.

Этапы работы по развитию речевого дыхания (по А.И. Максакову):

4. обучение спокойному, короткому вдоху и свободному, плавному выдоху (без опоры на речевой материал);

5. обучение экономичному выдоху в процессе произношения звуков;

6. обучение экономичному выдоху в процессе речи (фразы из 2-5 слов).

Речевой аппарат – совокупность органов речи, которые непосредственно участвуют в образовании речевого дыхания и голоса. Речевой аппарат включает в себя: 1) органы дыхания (активные: диафрагма, мышцы брюшного пресса; пассивные: лёгкие, бронхи, трахея), 2) артикуляторы (активные: губы, язык, мягкое нёбо, нижняя челюсть; пассивные: зубы, дёсны, твёрдое нёбо), 3) резонаторы (полости рта и носа, гортань), 4) вибраторы (голосовые связки). Одновременная и слаженная работа всех органов речевого аппарата образует звучащую речь, поэтому важной стороной деятельности педагога по развитию речи дошкольников является развитие и диагностика общего состояния речевого аппарата.

Речевой звук – артикуляционно-акустический сигнал, возникающий в процессе говорения человека. Звук создаётся органами речи при помощи голоса и шума (гласные и согласные звуки) и может быть воспринят в речевом общении. Речевой звук является минимальной единицей речи, которая образует слог и слово. Правильная речь ребёнка связана с усвоением правильной артикуляции речевых звуков.

Речевой этикет – правила речевого поведения, т.е. система стереотипных, устойчивых формул общения, сложившихся исторически и национально (здравствуйте, до свидания, спасибо, пожалуйста и т.д.).

Речевые умения и навыки – комплекс сформированных способностей совершать полноценное словесное общение. К речевым умениям и навыкам относятся умение и навык слушать, понимать, говорить, читать, писать. В развитии речи дошкольников основной акцент делается на формировании коммуникативных умений и навыков: правильно произносить звуки, правильно употреблять в речи слова, словосочетания, предложения, связно строить высказывания. Речевые навыки бывают внешние (произношение слов, звуков, фраз, интонирование) и внутренние (выбор слов, грамматических форм, построение предложений). А.А. Леонтьев считал, что речевые навыки преимущественно механические (слушание, понимание), а речевые умения имеют творческий характер.

Речедвижение – артикуляция звуков (движение произносительных органов) и модуляция голоса (колебания голоса, придающие ему выразительность). Неверное усвоение ребёнком речедвижений приводит к возникновению различных дефектов дикции.

Речетворчество (речевые инновации, словотворчество) – реализация креативного потенциала ребёнка в области языка, обусловленная стремлением ребёнка в период 2–5 лет освоить закономерности языковой системы в области фонетики (создание звукоподражательных слов), лексики (создание новых слов, «изобретение» новых лексических значений известных

слов), словообразования («конструирование» новых грамматических форм). Истоки детского речетворчества – в стремлении максимально объяснить, мотивировать значение слова через его звучание.

Речь – форма реализации языка, конкретное говорение, звуковое или письменное воплощение системы языка. В понятие «речь» включается как процесс говорения, так и его результат (речевая деятельность, речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом). Речь – психофизический процесс свободной творческой деятельности индивидуума, поэтому речь всегда конкретна и неповторима в зависимости от опыта автора речи, характера речи, ситуации и т.д. Речь имеет определённый темп, продолжительность, тембровые особенности, степень громкости, артикуляционную чёткость, акцент, тон и т.п. Представляя собой слияние слов в речевом потоке, речь всегда материальна, воспринимается чувствами (слухом, зрением, осязанием). Речь педагога является образцовой, эталонной для подражания её детьми. Основные требования к речи воспитателя: грамматическая правильность, звуковая, образная и интонационная выразительность, немногословность, оптимальная естественность громкости голоса, темпа и тембра, соблюдение элементарных правил речевого этикета. Речь служит основой жизнедеятельности ребёнка, его взаимоотношений со взрослыми, средством интеллектуального и психо-эмоционального развития дошкольника.

Свентицкая М.Х. (1855–1932) – педагог и писатель, автор книг «Русские народные сказки для маленьких детей» (1912) и «Рассказывание» (1916). Разработала методику использования в работе с детьми бесед на свободные темы по картинкам, популяризировала литературные праздники, спектакли, заучивание стихов и песен, была сторонником «живого» рассказывания художественных произведений, а чтение книг допускала только в старшем дошкольном возрасте.

Связная речь – процесс речевой деятельности и результат речевой коммуникации в виде устного, логически оформленного, грамматически правильного и образно изложенного высказывания мысли. Работа педагога по развитию у дошкольников связной речи предполагает не только формирование её основных видов: диалогической и монологической речи, но и требует всестороннего речевого развития ребёнка. Совершенствование связной речи предполагает развитие умений рассказывать, пересказывать, сочинять, декларировать наизусть, строить высказывания различных типов: повествование, описание, рассуждение.

Связь методики развития речи с другими науками – влияние на основополагающие знания методики развития речи достижений таких близких, смежных наук, как языкознание (фонетика, орфоэпия, лексикология, грамматика, морфология, синтаксис, культура речи, психолингвистика), частные методики дошкольного образования, психология, биология (изучает особенности физиологического строения органов речи), педагогика (изучает общие принципы, закономерности,

способы обучения), философия (изучает особенности мышления человека, цели и принципы обучения).

Симонович А.С. (1840–1933) – педагог, редактор журнала «Детский сад» (с 1877 г. – «Воспитание и обучение»). Практический опыт организатора и руководителя первого общественного учреждения для детей А.С. Симонович обобщила в книге «О детском языке», в которой представила словарь детской речи, выступила с рекомендациями активного использования в младшем возрасте рассматривания и рассказывания по картинкам, в старшем – бесед, чтения рассказов и сказок.

Ситуативная речь (С.Л. Рубинштейн) – речь, смысл которой понятен совместно с конкретной, иногда наглядной ситуацией («мама, дай», «хочу это» и т.п.), содержание которой иногда понятно с учётом мимики, жестов, интонации. Ситуативная речь приходит на смену бессвязной (лепет, гуление) и преобладает в возрасте до трёх лет, после чего ребёнку необходимо овладевать контекстной речью, т.е. отвлечённой, смысл которой понятен из содержания (контекста). Ситуативная речь ребёнка отражает ближайшую действительность, ту ситуацию, в которой находится ребёнок, и выражает просьбу, желание, вопрос. С появлением контекстной речи, предполагающей осознанное использование слов с абстрактным значением (союзов, наречий, местоимений, междометий), ситуативная речь не исчезает, продолжает существовать на протяжении всей жизни. Ситуативный характер может иметь и монологическая речь.

Скороговорки – фольклорный или авторский текст, предназначенный для отработки произношения трудных звуков в словах. Часто скороговорку используют в качестве упражнения детей в дикции, в развитии темпа речи. Заучивать скороговорку следует медленно, чётко проговаривая текст («Ткач ткёт ткани на платок Тане», «Купи кипу пик», «Мама мыла Милу мылом», «Саша шапкой шишку сшиб», «Водовоз вёз воду из водопровода», «Цыплёнок цыпли цепко цыплялся за цепь» и т.п.). Когда дети хорошо запомнили скороговорку и научились чётко её проговаривать, предлагается соревнование – кто быстрее произнесёт скороговорку и не ошибётся. Скороговорки часто основаны на интересном сюжете и привлекают внимание детей не только формой, но и содержанием. Новые слова, которые встречаются в скороговорке, способствуют обогащению словаря детей («Перепёлка перепелят перепрятывала ребят», «Три щенка щекой к щеке щиплют щётку в ящике»). Старшие дошкольники на основе фольклорных примеров сами сочиняют скороговорки, ориентируясь на повторение одного и того же звука во всех словах. Скороговорки часто используются не только на занятиях по формированию звуковой стороны речи детей, но и в развлечениях, досугах в качестве задания на соревнование.

Словарная работа – целенаправленная деятельность воспитателя по объяснению лексических значений слов, соотношению названия предметов и явлений с действительностью или изображениями в виде картинок, игрушек и т.д., запоминанию слов детьми, правильному

произношению слов педагогом. Словарная работа проводится во всех возрастных группах согласно утверждённой программы воспитания с помощью различных методов и приёмов (имитация, рассматривание, объяснение, опора на реальные объекты или иллюстрации и т.д.). Воспитатель заранее планирует содержание словаря (на один день или неделю), который усваивают дети. В зависимости от возраста дошкольники могут усвоить в течение недели от нескольких новых слов до нескольких десятков слов.

Словарные дидактические игры – широко распространённый метод словарной работы дошкольников, активно популяризируемый с начала 1950-х гг. (О. Удальцова, Е. Сорокина). Словарные игры могут быть предметными (реальные предметы, игрушки, природный материал, макеты), изобразительными (картинки, карточки, репродукции) и словесными.

Специалисты в вопросах детских игр (Л. Киндова, Я. Бердихова, Д. Менджирицкая, Т. Васильева) рекомендуют использовать словарные игры исключительно для активизации имеющегося запаса слов, т.к. при сообщении новых слов дошкольники отвлекаются от самой игры пояснениями, показом, ведущим к разрушению игры. Словарные игры целесообразно использовать при формировании у детей обобщённых (родовых и видовых) понятий слов. В подборе материала для игр необходимо учитывать общие задачи словарной работы. Например, для активизации бытового словаря рекомендуется подбирать игрушки и картинки, изображающие предметы быта, для активизации природоведческого словаря – природный материал или его заместители (листья, овощи, фрукты, животные, птицы) и т.д. Чаще всего используются игры «Магазин», «Угадай, что изменилось?», «Чудесный мешочек», «Кто работает ночью», «Путешествия», «Расскажи, кто сделал эти предметы», «Соберём слова в коробочку», «Кто внимательнее», «Вспомним разные слова», «Фанты», «Чёрное и белое», «Краски», «Закончи слово», «Подскажи словечко», «Скажи наоборот», «Испорченный телефон», «Хорошо – плохо», «Наоборот».

В младшем дошкольном возрасте в дидактических играх для уточнения и последующей активизации словаря широко используют игрушки и картинки (обычно 2–3), изображающие предметы быта («Найди посуду», «Найди игрушку», «Угадай игрушку на ощупь», «Узнай, что изменилось» и др.). Распространены игры с куклой, в которых слово употребляется многократно в различных формах и сочетаниях. Игры (встреча новой куклы, купание куклы, угощение куклы чаем, день рождения куклы, готовка салата для куклы, укладывание куклы спать, одевание куклы на прогулку, устройство комнаты для куклы) обычно закрепляют в речи детей названия частей тела, одежды, мебели, посуды, предметов гигиены, глаголов, обозначающие повседневные бытовые действия (умыться, мылиться, вытираться, расчёсываться, одеваться и др.).

В среднем дошкольном возрасте с помощью игр развивают

способность к обобщению («Что возьмём в поход?», «Выберем одежду для куклы», «Поможем мишке собрать посуду», «Кому что надо», «Магазин», «Что общее у предметов?», «Съедобное – несъедобное» и др.). Словарные игры эффективно использовать в разных видах деятельности.

В старшей группе словарь не только накапливается, но и качественно обогащается смысловым содержанием, закрепляется семантика слов («На что похожи облака?», «Чей домик?», «Найди и назови», «К деревцу подбеги, деревце назови», «Найди растение, которое назову», «Один или много»). Словарные игры должны быть разнообразными в содержании и формах. Например, в игру «Магазин» вводят такие понятия, как «кредит», «банкомат», «пластиковые карточки», «заказ пиццы по телефону».

Словарный запас – (лексикон, лексический запас, словарь) совокупность слов, необходимых ребёнку для общения со взрослым, т.е. для понимания услышанного, передачи словами просьбы, желания, впечатлений, для игры и действий с предметами.

К концу второго года жизни словарь детей составляет 200–300 слов, к трём годам – 1200–1500 слов, к концу 4 года – 2000–2500. Совершенствование словаря идёт на основе обогащения смысла, уточнения содержания слов. В лексиконе детей увеличивается количество слов, обозначающих предметы и особенности действия и качества предметов, появляются слова с обобщённым, абстрактным, переносным значением. Дети усваивают смысл многозначных слов (ручка, коса, идти, пушистый) в соответствии с разным контекстом их употребления. Расширяется ориентировка дошкольников во времени, пространстве, что отражается в словаре (вчера, завтра, впереди, назад). В речи детей появляются слова, обозначающие назначение предметов, их принадлежность (притяжательные прилагательные), материал (стеклянный, деревянный).

В 5–6 лет активно усваивается лексика с обобщённым и переносным значением, элементарная математическая и лингвистическая терминология. Дети учатся сопоставлять слова, группировать их по смыслу, подбирать синонимы, антонимы, узнавать многозначные слова. В словаре появляются слова, обозначающие отвлечённые понятия (число, буква), разные смысловые оттенки (лесник, лесовичок), степень выраженности качества (полусухой, мокрый насквозь). Дети понимают и употребляют метафоры, сравнения, фразеологические обороты. К концу дошкольного возраста словарь детей составляет 3000–3500 слов. Ребёнок произносит в среднем около 11 тыс. слов в день. Наиболее часто используемое слово «я» в различных сочетаниях («я хочу», «я буду», «я играю», «я люблю», «я пойду» и др.). Лингвистический анализ словаря старших дошкольников Л.В. Захаровой показывает десять наиболее часто употребляемых слов: вот, и, не, я, быть, что, он, а, в, там. Дети часто заменяют качественные прилагательные местоимениями (такой, любой).

Словесно-логические задачи – задачи, основанные на рассуждении и доказательстве. В них в краткой форме описывается какое-либо явление,

процесс и в конце задаётся вопрос, на который дети должны ответить на основе анализа и обобщения данной ситуации. Например: «Дети в саду собирали ягоды. У мальчиков были большие и красные вёдра без доньев, а у девочек – маленькие и зелёные. Кто больше наберёт грибов?» (девочки). Логические задачи часто направлены на формирование элементарных математических представлений, на основе которых происходит и обогащение словаря детей. Например, «Груша тяжелее, чем яблоко. А яблоко тяжелее персика. Что тяжелее: груша или персик?». Решение словесно-логической задачи лежит в основе словесной игры «Найди лишнее слово».

Словесные игры – один из основных приёмов развития словаря детей, являются разновидностью дидактических игр. Особенность их состоит в том, что в качестве дидактического материала используется словесный материал – стихотворения, пословицы, загадки, слова, предложения и др. Словесные игры помогают ребёнку образовывать простейшие обобщения, выделять новые, скрытые свойства предметов и явлений, способствуют развитию словесно-логического мышления, способствуют развитию логического мышления, связной речи, уточнению и закреплению словаря.

Словесные методы – методы развития речи детей, в основе которых преобладает слово воспитателя или ребёнка. Это самые ранние, а в определённые исторические периоды и почти единственные способы обучения. Словесные методы (чтение, беседа, рассказывание, пересказ, сочинение, заучивание стихотворений наизусть, отгадывание загадок) позволяют изложить объёмный материал за ограниченное время, помогают активизировать воображение, память, чувства детей, создать необходимый настрой и доброжелательную атмосферу, вызвать в сознании яркие образы, узнать проблемы в усвоении новых знаний, сформировать устойчивые речевые умения и навыки. Словесные методы позволяют дать детям образцы речи, копировать мимику и жесты, ритм и интонацию, учат вслушиваться. Словесные методы обучения могут использоваться как совместно с наглядностью (рассказывание по картине), так и без неё (заучивание стихотворений, беседа об увиденном по дороге в детский сад).

Словесные приёмы – формы реализации словесных методов. Словесные приёмы подразделяют на прямые (речевой образец, имитация, повторное проговаривание, объяснение, указание, оценка, вопрос) и косвенные (напоминание, совет, подсказка, исправление, замечание, реплика).

Речевой образец – образцовое высказывание воспитателя в виде слова, фразы, связной речи. Используется многократно на протяжении одного занятия для повторения, подражания детьми. Наиболее распространён этот приём в работе с младшими дошкольниками, он сопровождается пояснениями, указаниями. В старшем дошкольном возрасте образец может следовать за высказываниями детей для сравнения и коррекции.

Повторное проговаривание – многократное повторение речевой единицы (звука, слова, фразы, высказывания) с целью привлечения внимания, запоминания. Широко используется в игровой деятельности, в

словарной работе и процессе формирования звуковой культуры речи. Повторение может быть хоровым, совместным воспитателя и детей, за педагогом. Дети могут повторять за педагогом строки стихотворения, имитации звуков животных во время артикуляционной гимнастики, слова считалки перед игрой, новое слово и т.д. Приём повторного проговаривания приближается к речевому образцу и имитации.

Объяснение – разъяснение правил и действий в дидактических играх, комментирование значения слов во время чтения художественного произведения, истолкование нового, непонятного в процессе наблюдений или обследования предметов. Детям можно объяснить, например, как отгадать загадку, сопоставив признаки предмета или явления. Использование приёма объяснения предполагает:

1. точное, чёткое, последовательное, логичное изложение материала, разъяснение, формулировку;
2. использование сравнений, сопоставлений, аналогий;
3. привлечение ярких примеров;
4. опору на жизненный опыт детей.

Указание – наставление, постановка детям заданий в процессе обучения, проговаривание правил поведения. Детям можно дать указание внимательно слушать текст, пересказать концовку сказки, изменить творческий рассказ от лица героя и др.

Оценка – развёрнутый анализ, рассуждение об особенностях высказывания ребёнка. Оценка воспитателя характеризует положительные стороны усвоенных детьми знаний, речевых умений и навыков, качество исправлений, старательность и инициативность. Оценка должна быть корректной, активизировать и заинтересовывать детей. Оценка речевой деятельности ребёнка может быть непосредственной и реже отсроченной.

Вопрос – словесное обращение с целью получения ответа. Вопросы могут быть репродуктивными и эвристическими, наводящими и подсказывающими. Методические требования к вопросам педагогов: чёткость, логичность, доступность, интонационная выразительность. Вопросы используются во всех методах: в рассматривании предметов, рассказывании по картине, беседе, экспериментировании, словесных упражнениях, дидактических играх и т.д.).

Словесные упражнения – комплекс игровых словесных действий, направленных на решение одной узко определённой речевой задачи и позволяющих поупражнять детей в употреблении наиболее сложных слов и речевых конструкций. Для развития словаря используют упражнения на подбор слов. Например: «Кто что умеет делать» (собака – лает, рычит, дом сторожит, виляет хвостом; кошка – мяукает, мурлычет, лакает молоко, ловит мышей и т.д.); «Скажи, какой» (подбор определений и эпитетов к словам, типа дождь – осенний, тёплый, морозящий, проливной и др.); «Подбор предметов к действию» (кто или что плавает – человек, лодка, облака, рыба, луна и т.д.).

Слово – структурная единица языка, служащая для обозначения предметов, явлений, признаков и действий. Слово объединяет фонетический, грамматический и лексический компоненты языка. В слове можно выделить внешнюю и внутреннюю стороны. Внешняя (материальная) сторона представлена графической или звуковой формой, воспринимается органами чувств (зрение, слух). Внутренняя (идеальная) сторона слова отражает психический образ, возникающий у человека под воздействием знаний и представлений об окружающем мире. Этот образ лежит в основе формирования смысла, содержания слова как понятия. Усвоение значения слова – сложный мыслительный процесс, связанный с анализом окружающей действительности, мышлением человека.

Слуховое внимание – умение на слух определять источник звучания и его направление. Формирование слухового внимания является частью работы по воспитанию звуковой культуры речи. Диагностика слухового внимания проводится различными методами, среди которых наиболее распространённые: определение предмета (музыкальная игрушка, колокольчик, бубен и т.п.) и места его звучания ребёнком, который закрыл, завязал глаза или отвернулся; определение действия воспитателя за ширмой (переливание воды из стакана в стакан, шуршание, разрезание бумаги, звон стекла, звук упавшей на стол ручки или ключей и т.д.).

Сохин Ф.А. (1929–1992) – педагог, психолог, автор книг «Развитие речи детей дошкольного возраста», «Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников» (2003). Обосновал самостоятельное значение развития детской речи, а не как аспект ознакомления с окружающим миром. Выявил связь осознания явлений языка и речи с развитием функций детской речи, с формированием речевых умений и навыков и развитием языковой способности в целом. Доказал необходимость формирования осознания явлений языковой действительности, развития практических речевых умений и навыков, совершенствования коммуникативных форм и функций языковой действительности (на основе практического усвоения средств языка).

В лаборатории развития речи Института дошкольного образования и семейного воспитания РАО под руководством Ф.А. Сохина разработаны теория усвоения языка в дошкольном детстве и психолого-педагогические основы методики развития речи в детском саду. Результаты исследований послужили основой для нового программного содержания обучения родному языку на основе формирования у детей языковых обобщений, элементарного осознания явлений языка и речи, интереса к разным сторонам языковой действительности, речевого самоконтроля. Идеи Ф.А. Сохина легли в основу современных исследований и методических разработок по развитию всех сторон речи дошкольников.

Сравнение – слово или выражение, в котором противопоставляются явления или предметы, в результате чего одно из них характеризуется, описывается, конкретизируется при помощи другого (круглое, как солнышко; твёрдый, как камень). Сравнение помогает оживить речь, сделать

её яркой, зрительно наглядной. Усвоение детьми сравнений происходит через речевой образец воспитателя с самого раннего возраста, а наиболее активно в старшем дошкольном возрасте, в процессе развития связной речи.

Средства развития речи – совокупность условий, методов и предметов организации процесса речевого развития дошкольников в различных видах деятельности: речевая среда, речь воспитателя, общение взрослых с детьми, специально созданный языковой материал (книги, аудиозаписи), методы работы, наглядные пособия (картины, фотографии, диафильмы, настольно-печатные игры, самодельные пособия и пр.). Устойчивые речевые умения и навыки формируются только благодаря применению различных средств развития речи в совокупности.

Старжинская Н.С. – доктор педагогических наук, профессор, член международной ассоциации исследователей детской речи IASCL (США, 1995). Разработала методику развития речи детей в белорусских группах разного возраста. Автор раздела речевого развития детей в программах «Пралеска», «Программа дошкольного образования». Автор книг «Займальны матэрыял па навучанню грамаце» (1989), «Сябруем і гуляем разам» (1994), «Беларуская мова ў дзіцячым садзе» (1995), «Обучение грамоте в детском саду» (2000), «Развіццё беларускага маўлення дашкольнікаў» (2008), «Методыка развіцця роднай мовы» (2008) и др.

Считалки – фольклорный или авторский текст игрового содержания, используемый для выявления очерёдности в детской игре. Их воспитательное значение состоит в том, что считалки позволяют без конфликтов, по справедливости решить важный момент организации игры – выбор водящего или ведущего, разбивку на команды. Считалки ритмичны, часто содержат счёт. Считалки бывают на сюжетной основе «На золотом крыльце сидели царь, царевич, король, королевич...» или в виде набора не существующих в языке, но рифмующихся между собой слов «Эни-бени рики таки, буль-буль-буль каляки шмаки...». Считалки эффективны как упражнение для развития дикции, чувства ритма, словесной памяти.

Творческое рассказывание – процесс придумывания детьми рассказа или сказки с самостоятельно созданными образами и ситуациями, со связным, образным, логически построенным сюжетом, облечённым в словесную форму, соответствующую содержанию. Творческое рассказывание (сочинение) – словесный метод развития речи, активно используемый в старшем дошкольном возрасте. Определение условно, т.к. любое рассказывание основывается на словесном творчестве. Достаточно развитое умение сочинять рассказы, загадки, стихотворения, сказки – показатель сформированности связной монологической речи ребёнка. Характерные признаки творческого рассказывания: увлечённость детей, умение представлять последовательность и связь событий, использование для создания образов соответствующих языковых средств, самостоятельность, умение придумывать несколько вариантов. Развитие речевого творчества начинается с рассказов об одной игрушке, далее дети

учатся придумывать конец и начало к изображённому на картине эпизоду, следующие этапы – рассказы реалистического характера, придумывание рассказа по плану воспитателя, придумывание рассказа по предложенной теме без плана. Далее дети переходят к сочинению сказок, в завершение придумывают описания природы. Эффективными приёмами творческого рассказывания являются образец рассказа, частичный образец, коллективное придумывание, совместное сочинение с воспитателем, вспомогательные вопросы, вопросный план (не более 3–4 вопросов), указания, исправление ошибок, подсказка нужных слов, оценка сочинений и их совершенствование и др.

Тематические группы слов – группы слов, усваиваемых детьми в процессе словарной работы. Дети последовательно учат:

1. имена людей ближайшего окружения;
2. собственное имя, названия частей тела;
3. предметы быта, игрушки;
5. вещи интерьера помещений, окружающие предметы на улице;
6. объекты живой природы (растения и животные, их части, изменение их внешнего вида);
7. объекты неживой природы в разные времена года;
8. виды труда, профессии;
9. предметы дальнего окружения (транспорт, архитектура и др.).

Базовая программа дошкольного образования не определяет обязательного перечня и объёма лексики, которую необходимо детям усвоить. Это связано и с тем, что разным дошкольникам для удовлетворения своих потребностей в общении, для ориентировки в окружающем мире и его познания требуется различная лексика (например, словарь городских детей заметно отличается от сельских). Поэтому воспитатель заранее составляет для себя план словарной работы, примерный словарь-минимум для каждого занятия (3–10 новых слов). За основу можно взять словарики, составленные Н.П. Савельевой, А.П. Иваненко, В.И. Яшиной, Н.П. Ивановой.

Теория научения – психо-физиологическая концепция, утверждающая наличие у ребёнка врождённой потребности и способности подражать, в том числе звукам. Согласно теории научения, быстрому усвоению сначала отдельных звуков, затем слогов, слов, высказываний, правил их грамматического построения способствует положительное эмоциональное подкрепление подражания. Теория научения обращает внимание в первую очередь на внешние факторы и биологические механизмы научения.

Теория решения исследовательских задач (ТРИЗ) – оригинальные приёмы развития связной речи в процессе обучения детей творческому рассказыванию, составления сказок. Распространены следующие приёмы:

- 1) Эмпатия – отождествление себя с рассматриваемым предметом, вхождение в роль кого-нибудь или чего-нибудь. Дети могут представить себя на месте пчелы, облака, утёнка, котёнка, кустика, цветка, рассказать, о чём думают, мечтают, кого боятся и с кем дружат. Например, «Давайте оживим

дерево: кто его мама? Кто его друзья? О чём оно спорит с ветром? Что может нам рассказать дерево?».

2) Приём «каталог» (разработан профессором Берлинского университета Э. Кунце в 1932 г.) – объединение в одну сюжетную линию наугад выбранных героев, предметов, действий и т.д. Объекты могут быть спрятаны в «Чудесном мешочке» (игрушки или картинки). Начиная с 5 лет объекты можно выбирать из незнакомых детям книг.

3) Приём фокальных объектов – перенесение свойств одного объекта или нескольких на другой. Можно придумать название фантастическому животному, его родителей, где оно будет жить и чем питаться, или предложить картинки «забавные животные» (тигрожираф, зуброобезьян, зайцебык и др.). Например: «Жил был в Африке Левообезьян. Его родителями были лев и обезьянка. Левообезьян очень быстро убежал от своих врагов и ловко мог достать с высокого дерева фрукты. Но вот однажды...»

4) Приём типового фантазирования – фантастическое преобразования как самого объекта, его свойств, составляющих, так и места функционирования, обитания с помощью приёмов, заданных педагогом (при наблюдении за «живыми» облаками на прогулке, детям предлагается задуматься над тем, куда они плывут? Какие вести несут? Почему тают? О чём мечтают? О чём расскажут?).

5) Приём спасательных историй – придумывание различного рода ситуаций спасения героев. Например, «В обычном зелёном лесу родился необычный зайчик – чёрного цвета. Его хорошо видно на снегу. Теперь ему только под землёй надо жить... А гулять только ночью... Ему надо жить с людьми, которые заботились бы о нём, охраняли его. Как помочь ему выжить? С кем ему надо подружиться?»

6) Приём мозгового штурма (разработан американским учёным А. Осборном в 1953 г.) – совместное обсуждение выдвинутых вопросов и заданий группой детей, поощрение ответов и их анализ со стороны воспитателя.

7) Приём «живых клякс» – сочинение сказок на основе описания капель и клякс, сделанных детьми. Дошкольники дорисовывают их и рассказывают, что напоминает им рисунок.

8) Приём оживления неодушевленных предметов. Герои таких сочинений – игрушки («Бал Кукол») или предметы быта («Как поссорились вилка с ложкой», «День рождения кровати»).

9) Приём цепочки распространён в коллективном сочинении. При этом первый ребёнок называет одно слово, следующий озвучивает другое слово и связывает его с предыдущим. Например, первое слово «слон», второе – «шкаф», сказка начинается: «Однажды слон решил купить себе шкаф...». Далее третий ребёнок называет слово «лес» и связывает его с предыдущим: «Шкафы продавались только в лесу». Так продолжается, пока каждый ребёнок не придумает по одному предложению.

10) Приём «волшебный экран» – можно выделить сказки, сюжет

которых основывается на подробном описании разных периодов жизни персонажа и изменений, происходящих с ним. Например, история про Маугли. Дети вместе со взрослым придумывают персонаж и обсуждают черты его характера, его поведение в детстве, ближайшее окружение в этот период. Обсуждаются поступки героя, когда он стал взрослым, его качества (целеустремлённость, настойчивость, умение преодолевать трудности). Затем формулируются выводы: ничего никогда не возникает из ничего, все происходящие события взаимосвязаны и взаимозависимы.

Типы занятий по развитию словаря детей в процессе ознакомления с окружающим миром (по В.И. Логиновой):

1) Занятия первичного ознакомления детей с предметами и явлениями для формирования целостного представления о предметах и явлениях, обогащения речи словами-названиями предметов, их основных частей, функций. Обычно проводятся в форме экскурсий, целевых прогулок. Используются методы демонстрации, рассматривания, наблюдения (помещения детского сада, кормление животного, уличное движение, труд взрослых и т.д.).

2) Занятия по углублению знаний о предметах и явлениях для ознакомления с основными признаками предметов и явлений (свойствами и качествами), обучения сравнению предметов. Словарь детей расширяется за счёт качественных прилагательных, глаголов, обозначающих свойства предметов (рвётся, размокает, мнётся, тонет). Используется активное обследование предметов. Например, для наглядности представлений о дереве используются обхватывание, обведение контура руками, скольжение ладошкой по поверхности, прокатывание.

3) Занятия по обобщению знаний о предметах и явлениях для систематизации представлений детей об окружающем мире, выделения существенных признаков, обучения обобщению предметов в группы. Лексикон дошкольников пополняется словами с обобщающим смыслом (овощи, фрукты, посуда, одежда, транспорт и др.).

Типы занятий с книгой в детском саду (по М.М.Кониной):

1) Чтение или рассказывание одного произведения.

2) Чтение нескольких произведений, объединённых единой тематикой или единством образов (две сказки о лисичке) или единым жанром (два рассказа с моральным содержанием) или несколькими жанрами (загадка, стих).

3) Объединение произведений, принадлежащих к разным видам искусства:

а) чтение литературного произведения и рассматривание репродукций с картины известного художника;

б) чтение (лучше поэтического произведения) в сочетании с музыкой.

4) Чтение и рассказывание с использованием наглядного материала:

а) чтение и рассказывание с игрушками (повторное рассказывание сказки сопровождается показом игрушек и действий с ними);

б) настольный театр (картонный, фанерный, например по сказке «Репка»);

в) кукольный и теневой театр, фланелеграф;

г) диафильмы, диапозитивы, кинофильмы, телепередачи.

Тихеева Е.И. (1867–1943) – педагог, профессор, одна из создателей дошкольной педагогики в России, автор ряда трудов по организации работы детских садов, руководитель опытного детского сада при Петроградском пединституте дошкольного образования. Отстаивала идею гибкости планирования работы педагога, учитывающей направленность и интересы детей. На базе педагогической системы М. Монтессори Е.И. Тихеева создала оригинальную методику развития чувств детей на основе парного сопоставления ими знакомых предметов в играх и занятиях. Разработала также методику развития речи и мышления детей, которая предполагала систематические занятия с использованием художественной литературы, произведений фольклора и изобразительного искусства. Наиболее эффективными методами она считала образец речи воспитателя и рассказывание ребёнком о своих впечатлениях, полученных на экскурсиях и прогулках. Эта методика изложена в книге Е.И. Тихеевой «Родная речь и пути к её развитию» (Санкт-Петербург, 1913).

Тихеева принимала участие в разработке первой программы обучения и воспитания детей в детском саду (1934), включив в неё занятия по развитию речи с книгой и картинкой, занятия по чтению и письму; определила условия развития речи дошкольников; исследовала возрастные особенности речевого развития детей разных возрастных групп. Основы методики развития речи детей, разработанные Е.И. Тихеевой, представлены в книге «Развитие речи детей» (1961).

Тихеева определила основные условия речевого развития маленьких детей:

- индивидуальный контакт младенцев с обслуживающим их взрослым;
- постепенно расширяющееся социальное речевое окружение;
- развитие слуха и речевого аппарата (эмоциональная поддержка речевых реакций детей, фон тишины, игры на развитие слухового восприятия);
- стимулирование активной речи детей за счёт сопровождения речью всех действий;
- создание благоприятной обстановки для развития восприятия и накопления представлений детей (объекты природы, дидактически оборудованное помещение, образовательный игровой материал);
- планомерное развитие наблюдательности дошкольников, расширение их кругозора;
- грамотная, правильная речь воспитателя;
- использование игры как основного средства развития речи;
- поддержание у детей «радостного интереса к окружающему», чувства «ненарушаемой радости»;

- помнить, что маленький ребенок – это большой человек в будущем, способствовать развитию его задатков.

Особое значение придавала Тихеева речи педагога, предъявляя к ней ряд требований:

- грамотность, соответствие литературным нормам;
- культура речи, вежливость, этика;
- соотношение синтаксической структуры речи с возрастом детей;
- соотношение содержания речи запасу представлений, опыту детей;
- точность, ясность, простота речи;
- регулирование темпа речи и силы голоса;
- эмоциональность, выразительность речи;
- не допускаются ярко выраженные недостатки речи.

Тихеева была популяризатором наблюдений и экскурсий, разработала содержание и требования наблюдений и экскурсий (в природу, по помещению и территории детского сада, вне учреждения).

Для развития общения детей друг с другом предлагалось объединять возрастные группы на время игр и праздников. Опираясь на принципы наглядности в обучении родному языку, Тихеева предложила серию игровых занятий с дидактической куклой: «Оденем куклу на прогулку», «Уложим куклу спать», «День рождения куклы» и т.д. Она отмечала, что в таких играх могут быть отражены многие трудовые процессы (приготовление еды, стирка белья, пошив платья), которые способствуют накоплению опыта ребёнка и развитию его речи. Например, она приводит ряд глаголов, обозначающих процесс шитья (шить, зашить, вышить, нашить, вшить, подшить, перешить, сшить, подрубить, приметать). Дидактические игры-занятия с материалами и игрушками, предложенные Тихеевой, направлены на анализ окружающего мира и закрепление представлений о нём в слове. Разработаны следующие методы проведения игр:

- номенклатура (называние предметов, их качеств, действий с ними, их числовых и пространственных отношений);
- описание предмета;
- сравнение предметов;
- составление и отгадывание загадок о предмете;
- нахождение игрушки по стихотворению;
- составление фраз об игрушках;
- составление рассказов по игрушкам, наборам игрушек.

От игр с игрушками Тихеева рекомендовала переходить к рассматриванию картин, которые развивают способность к наблюдению, мышление, воображение, рассуждение, речь. Тихеева определила серии картин для дошкольников, эстетические и педагогические требования к организации работы с картинками, виды занятий по картинкам (номенклатура, описание, сравнение, систематизация картин, подбор картинок к теме, к стихам, рассказам, составление рассказа по картине).

Своеобразием отличаются занятия Е.И. Тихеевой по «живому слову», на которых использовались следующие методы: разговор с детьми, беседа, поручения и задания, рассказывание, чтение, составление письма, пересказ художественных текстов, заучиванию стихотворений наизусть.

Толстой Л.Н. (1828–1910) – педагог, писатель. Организатор начальных школ для крестьянских детей в Тульской губернии (1861–1862 гг.). Автор книг «Азбука», «Новая азбука», «Русские книги для чтения». Разработал оригинальные идеи по развитию детского речевого творчества. Обучение сочинению рассказов предлагал начинать с привлечения внимания детей к картинкам жизни, содержащим занимательные, динамичные, эмоциональные и художественно окрашенные сюжеты. «Азбука» Толстого была оригинальной для своего времени книгой по обучению детей грамоте и пользовалась большой популярностью у педагогов и родителей. Толстой рекомендовал постигать литературные тексты как искусство слова, формировать у детей культуру чтения, проводить беседы о прочитанном.

Требования к вопросам и ответам на них в беседе:

- 9) вопросы не должны быть длинными, двойными;
- 10) вопросы нельзя формулировать так, чтобы ответы на них были только односложными («да» или «нет»);
- 11) если на вопрос никто не может ответить, его нужно переформулировать или дать наводящий вопрос;
- 12) после вопроса нужно дать небольшую паузу для обдумывания;
- 13) слабым детям нужно спрашивать чаще;
- 14) ответы нужно внимательно выслушивать;
- 15) правильные ответы одобряются, а ошибочные уточняются, комментируются;
- 16) неверные ответы можно предложить исправить самому ребёнку или другим детям.

Требования к использованию наглядных методов развития речи:

- 14) наглядность должна соответствовать возрасту детей;
- 15) наглядность должна использоваться в меру и постепенно;
- 16) наглядность должна соответствовать содержанию преподаваемого материала;
- 17) наглядность должна соответствовать требованиям эстетики, дизайна;
- 18) наглядность должна быть хорошо видна всем детям;
- 19) демонстрация наглядности должна сопровождаться детально продуманным пояснением;
- 20) в показе иллюстраций необходимо чётко выделять самое главное;
- 21) в изображениях должны соблюдаться пропорции в соответствии с соотношениями реальных объектов;
- 22) цветные изображения должны иметь яркие, насыщенные, натуральные цвета;
- 23) изображение должно демонстрироваться на контрастном фоне;

24) при необходимости давать возможность детям тактильного изучения предмета;

25) необходимо ограничивать соответственно возрасту непрерывную зрительную нагрузку;

26) необходимо чередовать умственную, речевую, зрительную, двигательную нагрузку, проводить гимнастику для глаз, физкультминутки, минуты отдыха.

Требования к отбору и изготовлению моделей для развития речи:

1) модель должна соответствовать характерным признакам, характеристикам, свойствам, отношениям замещающего предмета;

2) модель должна быть простой и доступной для восприятия ребёнком и последующих действий с ней;

3) модель должна облегчать познание детей, подталкивая их к возобновлению в памяти названия предмета, его внешнего вида (формы, цвета, размера, составных частей), назначения.

Требования к проведению осмотров и экскурсий (по Е.И. Тихеевой):

9) содержание должно быть интересным;

10) количество участников должно быть ограничено;

11) обучение желательно проводить в игровой форме;

12) педагог должен тщательно подготовиться, продумать словесное сопровождение, «чтобы слово сопровождало и закрепляло наблюдаемое»;

13) нельзя закреплять полученные знания и впечатления непосредственно после экскурсии через зарисовки, беседы, игры и т.п.;

14) количество экскурсий не должно быть чрезмерным, «должно быть педагогически обосновано и находиться в соответствии с числом других занятий»;

15) многочисленные детали во время наблюдения не должны отвлекать от главного, перегружать внимание, утомлять детей. «Один и тот же предмет, явление может быть объектом наблюдения детей разных возрастов, но методы работы с материалом будут различны»;

16) наблюдения должны проводиться в атмосфере активности, должны сопровождаться вопросами и ответами, тактильным обследованием предметов, игрой с ними.

Требования к текстам для обучения пересказу – требования, отвечающие возрастным особенностям восприятия детьми произведений художественной литературы и монологической речи педагога, а также уровнем речевых умений и навыков детей, целями и задачами по развитию связной речи:

1) текст должен быть доступным по содержанию, не объёмным, в нём должны быть знакомые персонажи с ярко выраженными чертами характера и понятными мотивами поступков;

2) текст должен быть занимательного содержания;

3) произведение должно иметь воспитательную ценность, обогащать моральный опыт детей, побуждать к усвоению понятий добра и зла,

совершенствовать их эмоции;

4) произведение должно иметь чёткую композицию (динамичный сюжет, хорошо выраженную последовательность событий, повторяемость действий);

5) текст должен быть написан образцовым языком, без сложных грамматических форм и синтаксических конструкций, содержать диалоги героев, разнообразные и точные определения, сравнения, устойчивые выражения, не включать длинные предложения с причастными и деепричастными оборотами.

Распространённой методической ошибкой является использование педагогами для пересказов исключительно списка рекомендуемых произведений из базовой программы. Многие из этих произведений довольно сложные по содержанию и композиции, поэтому воспитателю нужно составить свой список, учитывая доступность произведений, личные предпочтения и пожелания детей. Следует также помнить, что для пересказа не рекомендуются произведения поэтических жанров, так как это нарушает полноценное осмысление ребёнком художественного произведения в единстве формы и содержания, воспитывает невнимательность к поэтической форме.

Старшим дошкольникам доступны для пересказа не только сюжетные сказки, но и рассказы на нравственно-этические темы, также используются рассказы-описания природы. В старшем возрасте для обучения пересказу применяют и тексты, составленные педагогом: сообщения бытового характера (Наши помощники), рассказы о природе и жизни детей в детском саду (Аквариумные рыбки). Используются и объёмные произведения, которые читаются заранее (не менее чем за неделю).

Требования к формированию навыков моделирования:

1) материал для моделирования должен быть хорошо знаком детям;

2) модель, созданная ребёнком, в целом должна передавать существенные стороны действительности.

3) моделирование следует начинать с конкретных, единичных ситуаций повседневной жизни, постепенно переходя к построению моделей обобщённого характера;

4) вначале обращаются к моделям, имеющим прямое внешнее сходство с моделируемым объектом, позже переходят к условно-символическому изображению отношений;

5) вначале целесообразней моделировать пространственные отношения, позже – временные, логические и др.;

6) вначале следует применять готовые модели, а затем обращаться к их построению;

7) процесс обучения моделированию заканчивается интериоризацией действий, т.е. переводом планирования во внутренний план.

Увеличение словарного запаса детей – это планомерное и систематическое ознакомление детей с трудными для самостоятельного

усвоения словами. Детей знакомят со знаменательными частями речи (существительными, глаголами, прилагательными) по определённым темам (предметы быта, игрушки, объекты живой и неживой природы, явления общественной жизни и др.). Новые слова вводятся в контексте разнообразных речевых ситуаций в процессе ознакомления с окружающим миром. М.М. Кольцова экспериментально доказала эффективность использования активной деятельности в процессе ознакомления с новыми словами.

Усвоение семантики слова – закрепление и уточнение словаря в процессе усвоения детьми обобщающего смысла слов. Постепенно дети учатся употреблять слова для обозначения групп предметов (мебель, посуда, овощи, фрукты, животные, одежда, транспорт, архитектура, орудия труда, профессии) и слова, обозначающие отвлечённые понятия (число, буква, слово, форма, природа).

Устранение нелитературных слов – формирование культуры речи дошкольников, замену диалектизмов, жаргонизмов, просторечных слов литературными эквивалентами. Особую важность данное направление речевого развития приобретает в условиях близкого двуязычия, где часто смешиваются слова из двух смежных языков – украинского, белорусского, русского.

Ушинский К.Д. (1824–1870) – основатель методики развития речи детей как науки. Научно обосновал основные цели, принципы и методы первоначального обучения детей родному языку. Популяризатор использования фольклора в обучении родному языку и развитию чувств, эмоций и воображения детей. В книгах «Родное слово», «Детский мир», «Человек как предмет воспитания» К.Д. Ушинский описал принципы методики первоначального обучения родному языку детей с 2 до 7 лет: 1) обучение языку должно идти через ознакомление с окружающей жизнью; 2) целенаправленное руководство взрослым и совместная деятельность взрослого и ребёнка; 3) наглядность обучения (использование природы, картин, моделей).

Ушинский определил круг детского чтения, сформулировал требования к детской литературе, предложил следующие критерии отбора пословиц, поговорок, загадок и других жанров: внешняя живописность, нравственный смысл, доступность детскому пониманию.

К.Д. Ушинский автор рассказов и сказок для детей, которые и сегодня входят в программу детского чтения («Умей обождать», «Четыре желания», «Утренние лучи»). Ушинский выделил три основные цели обучения родному языку: ознакомление со словами, обучение умению рассказывать, подготовка ребёнка к изучению грамматики путём практических упражнений. К.Д. Ушинский – автор методического руководства для педагогов «Родное слово» (1864), которое переиздавалось 146 раз. В нём представлены упражнения для рисования и чтения, материал для чтения педагога детям, дидактический материал по развитию словаря детей (названия предметов по группам,

неоконченные фразы и предложения, пословицы, потешки, загадки, скороговорки и картинки для занятий с детьми), материал для самостоятельного чтения детей (стихи, рассказы, легенды, сказки, в т.ч. авторские).

Факторы речевого развития – необходимые условия формирования речевых умений и навыков ребёнка. Выделяют биологические факторы, передающиеся по наследству (особенности строения организма), и социальные, формирующиеся естественной и искусственной (игры, упражнения и т.д.) окружающей средой.

Фонематический слух – умение воспринимать звуковое разнообразие речи: правильность, чёткость, ясность произношения звуков и слов; умение различать близкородственные звуки. Фонематический слух практически сформирован в возрасте одного года и семи месяцев, когда ребёнок может отчётливо различить звуки чужой речи и произнесённые самим, способен различить на слух особенности фонематической речи. При диагностическом обследовании фонематического слуха дошкольников прибегают к сознательному искажению речевого материала, например, уменьшению количества слогов, изменению темпа или громкости звучания, увеличению скорости опроса. Эффективными методами формирования фонематического слуха детей являются образец воспитателя, упражнения на интонационное выделение звуков.

Фонематическое восприятие – высшая ступень фонематического слуха, предполагающая умение вычленять звуки в слове, определять их порядок, называть количество.

Формирование звуковой и интонационной выразительности речи – совершенствование умения внятно и убедительно выражать свои мысли и чувства с помощью правильного дыхания, темпа, силы и высоты голоса, чёткой дикции. У детей необходимо формировать произвольную, осознанную выразительность. В младшем возрасте основное внимание уделяют звуковой выразительности: детей учат говорить быстро и медленно, шёпотом и громко (при ответах). Начиная со средней группы, развивают интонационную выразительность, учат передавать интонации вопроса, радости, удивления, огорчения, нежности, гордости и т.д. В инсценировках учат детей говорить разными голосами и с разной интонацией: повествовательной, вопросительной, восклицательной.

Методы формирования выразительности речи: интонационные игры («Диктор», «Комментатор», «Командир», «Продавец», «Телефон», «Встречаем гостей», «Встреча на улице»; игры на развитие голоса «Большой – маленький», «Эхо», «Кто позвал?», «Метель», «Скажи, как я»; заучивание стихов; рассказывание художественных произведений (сказки «Три медведя», «Семеро козлят»); инсценировки рассказов и сказок; беседы о правилах речевого поведения («Где говорят тихо»).

Формирование правильного произношения звуков – одна из основных задач воспитания звуковой культуры речи дошкольников по

совершенствованию движения органов артикуляционного аппарата. Речевые артикуляционные гимнастические упражнения можно проводить ежедневно, начиная со второй младшей и продолжая в средней и старшей группах. Система данных упражнений делится на два вида:

1. Статические (спокойные): «Лопаточка», «Иголочка», «Чашечка», «Горка», «Трубочка».

2. Динамические упражнения: «Часики», «Грибок», «Маляр», «Вкусное варенье», «Лошадка», «Змейка», «Катушка».

Комплексы упражнений для развития подвижности артикуляционного аппарата (движений языка и губ, фиксации челюсти в определённой позиции) разработаны М.Ф. Фомичёвой. В практике широко используются игры на звукоподражание животным и различным звуковым предметам, которые включают в занятия по развитию речи, ознакомлению с окружающим миром, в игровую и музыкальную деятельность. Совершенствование произношения детьми звуков осуществляется в три этапа:

1 этап – до 3-х лет (работа по произношению звуков раннего онтогенеза (а, о, и, у, м, п, б, т, д, н, й, х, с);

2 этап – от 3-х до 5-ти лет (добавляется работа с фонематическим восприятием, по уточнению терминов «звук» и «слово»);

3 этап – от 5-ти до 7-ми лет (добавляется работа по произношению звуков позднего онтогенеза (ж, ш, ч, ц, л, р) а также дифференциация парных звуков: звонких и глухих, шипящих и свистящих, твёрдых и мягких).

Последовательность работы со звуками:

5. Подготовка органов артикуляционного аппарата.

6. Уточнение произношения изолированного звука (или в слогах) и умение выделять этот звук среди других.

7. Закрепление правильного произношения звука в словах.

8. Закрепление правильного произношения звука во фразовой речи.

Для первого этапа рекомендуются упражнения на быструю смену положения губ и языка (корова говорит «му-му», а мышенок «пи-пи»). Последние три этапа осуществляются параллельно с развитием речевого слуха. Между каждым этапом рекомендован интервал в 3–6 дней. Последний этап осуществляется с помощью произношения фраз, чистоговорок, скороговорок, небольших стихов, описания картин и предметов, рассказывания по картине.

Формирование произношения звуков второго языка – последовательная отработка произношения новых для детей звуков, которые отличаются некоторыми акустически-артикуляционными характеристиками или аналоги которых отсутствуют в родной речи. Этапы отработки правильного произношения (по Е.Ю. Протасовой):

1) знакомство с новым звуком в словах;

2) постановка изолированного звука (объяснение и показ артикуляции);

3) упражнения на распознавание нового звука;

- 4) самостоятельное произношение нового звука в игре;
- 5) произношение нового звука в словах и фраза в процессе игры;
- 6) автоматизация произношения в свободной речи.

Формирующий эксперимент – метод экспериментального обучения детей, заключающийся в сопоставлении полученных результатов в экспериментальных и контрольных группах, в которых предварительно уравниваются все условия. Чаще всего практикуется кратковременный, выборочный формирующий эксперимент. Длительный, продолжающийся в течение 1–3 лет, позволяет получить наиболее объективные результаты.

Флёрина Е.А. (1889–1952) – последовательница идей Тихеевой и популяризатор развития речи в процессе наблюдений, игр, труда, экспериментов. Разработала методику ознакомления детей с художественными произведениями, определила особенности восприятия литературы детьми, критерии отбора произведений. Считала работу с книгой частью эстетического воспитания детей и особое значение придавала образности речи, побуждающей у ребёнка чёткие образы и яркие эмоции. В книге «Живое слово в детском саду», которая является первым вариантом учебника по методике развития речи детей, описана методика обучения детей рассказыванию и сочинению (выбор темы рассказа, развитие сюжета, отбор языковых средств, использование иллюстраций и литературных текстов для обучения рассказыванию). Е.А. Флёрина впервые выделила основные задачи речевого развития дошкольников: расширение лексического запаса, обогащение звуковой культуры (выразительности речи, чистоты произношения), знакомство с художественной литературой, формирование грамматической стороны речи (овладение формами слов и развитие словотворчества).

Фундаментальные задачи методики развития речи – выделенные на основе закономерностей и особенностей формирования правильной устной речи и навыков речевого общения у дошкольников приоритетные проблемы речевого развития, решение которых педагогом-дошкольником обеспечивает высокий уровень развития воспитанника. Фундаментальными задачами является:

- 1) Исследование возрастных особенностей овладения детьми разнообразными речевыми навыками.
- 2) Изучение закономерностей обучения детей родной речи и речевому общению.
- 3) Определение принципов, методов и форм обучения родной речи.

Художественно-речевая деятельность – взаимная деятельность педагога и детей, связанная с развитием умения воспринимать авторские и фольклорные литературные произведения (понимание смысла и содержания, сопоставление ребёнком услышанного с пережитым), развитием умения воспроизводить тексты (пересказ, драматизация), деятельность, включающая развитие начальных форм словесного творчества (придумывание загадок, рассказов, сказок, рифмованных строк), развитие образности и

выразительности речи.

Чтение художественных произведений – словесный метод развития речи дошкольников. Чтение является одним из любимых у детей. Технические средства обучения позволяют обращаться к записи чтения артистов, которое является образцовым, вводит детей в мир, созданный писателем. Однако чтение воспитателя предпочтительнее аудиозаписи потому, что оно создаёт непосредственный контакт дошкольников с чтением, дети не только чувствуют, но и видят тончайшие нюансы настроения, передаваемые мимикой и жестами.

Эксперимент – метод эмпирического исследования развития речи дошкольников. Позволяет установить причинно-следственные связи в учебно-воспитательном процессе, выявить механизмы развития речи детей, проверить гипотезы исследования практическим путём. Эксперимент включает три этапа, которые позволяют проследить целенаправленные изменения в развитии речи детей. На констатирующем этапе определяется исходный уровень развития речевых умений и навыков детей. Проводится оценка речи по определённой методике на основе выбранных критериев и показателей. Результаты обследования речи детей на первом этапе используются для уточнения целенаправленной работы по развитию речевых умений и навыков на втором этапе. Формирующий этап эксперимента направлен на апробацию методов и приёмов развития речи детей, на определение оптимальных условий работы с детьми. В ходе экспериментальной работы могут изменяться, уточняться содержание, формы и методы развития речи детей. На контрольном этапе изучаются результаты проведённой работы. На основе контрольного обследования уровня развития речи детей, которое проводится по той же методике, что и на констатирующем этапе, выявляются изменения в структуре и содержании речевых умений и навыков у детей. Необходимо сравнить результаты работы и на основе методов математической обработки определить их достоверность. В итоге эксперимента формулируют выводы, в которых подтверждается или опровергается гипотеза, даются ответы на поставленные вопросы и разрабатываются методические рекомендации. Вариантом эксперимента является опытно-педагогическая работа. Этот метод позволяет внести определённые изменения в учебно-воспитательный процесс и проверить полученный эффект. В отличие от эксперимента он даёт только общие представления об эффективности той или иной системы работы.

Экспериментирование – метод развития речи дошкольников на основе опытной деятельности, установления элементарных причинных зависимостей и выводов. В ходе содержательного общения создаются ситуации, требующие разрешения определённых проблем, что в свою очередь побуждает детей к использованию языковых средств, характерных для связных высказываний типа рассуждений. Элементарные опыты способствуют развитию у детей познавательного интереса. Непосредственное участие в них позволяет детям уточнить свои

представления о признаках объектов и явлений, сформировать определенные понятия. Дети выделяют существенные признаки предметов и явлений, устанавливают причинно-следственные отношения между ними, высказывают суждения, делают умозаключения. Поисковая деятельность позволяет анализировать и систематизировать знания, сформировать представления об объектах и явлениях, их взаимосвязях, речь детей обогащается словами, позволяющими дать характеристику предметам (прилагательными, наречиями, глаголами).

Язык – система объективно существующих, социально закреплённых знаков, соотносящих понятие (содержание) и звучание, а также система правил их употребления и сочетания. Язык – средство выражения мысли. Развитие мышления ребёнка совершенствует его речь.

Языковая способность – совокупность необходимых для речевого общения умений и навыков (воспринимать, осмысливать, воспроизводить речь в различных коммуникативных ситуациях), формирующихся в процессе словесной коммуникации. Языковая способность включает в себя развитие чувства языка, отвечающего за творческое комбинирование языковых единиц в высказываниях. Зарубежные учёные рассматривают языковую способность как биологические, врождённые способности речевого общения, которые развиваются по мере развития ребёнка.

Языковое чутьё (чувство языка, лингвистический инстинкт (Т.А. Гридина), языковая интуиция) – автоматическое, неосознанное, интуитивное владение речевыми закономерностями, повторяющимися языковыми моделями. Формируется подсознательно, в нормальной языковой среде, в процессе многократного восприятия чужой речи, через постижение закономерностей языковой системы. Языковое чутьё обеспечивает автоматизм, моментальность и оптимальность аудирования, понимания, произношения, правильность построения ребёнком собственных высказываний с использованием новых языковых единиц и интонаций по аналогии, соответственно сходным формам. Дети, у которых языковое чутьё нарушено или не сформировано вовремя испытывают значительные затруднения в освоении языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Основная литературы:

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2000. – С. 245 – 341.
2. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей: книга для воспитателей детского сада / А.Г. Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 2002. – 385 с.
3. Основы методик дошкольного образования. Краткий курс лекций : учеб. пособие / О.Н. Анципирович, Е.В. Горбатова, Д.Н. Дубинина [др.]. – Минск : Новое знание; М. : ИНФРА-М, 2016. – 390 с.
4. Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А. Сохина. – М. : Просвещение, 1984. – 223 с.
5. Старжынская, Н.С. Методыка развіцця роднай мовы: вучэб. дапаможнік / Н.С. Старжынская, Дз.М. Дубініна. – Мінск : Выш. шк., 2008. – 301 с.
6. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.А. Стародубова. – 5-е издание, стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 256 с.

Дополнительная литература:

1. Смаль, В.М. Білінгвальнае навучанне дашкольнікаў у Беларусі: практыкум / В.М. Смаль. – Брэст : БрДУ, 2012. – 47 с.
2. Смаль, В.М. Выхаваўчы аспект беларускіх літаратурных калыханак / В.М. Смаль // УІІ рэспубліканскія Калеснікаўскія чытанні: матэрыялы рэсп. навук. канф., Брэст, 15 снежня 2009 г.: в 2 ч. / Пад агул. рэд. А.С. Кавалюк. – Брэст : Альтэрнатыва, 2010. – Ч. 2. – 131–135.
3. Смаль, В.Н. Фарміраванне ў дашкольнікаў пачуцця гумару ў працэсе знаёмства з творамі вуснай народнай творчасці / Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе: материалы междунар. научно-практич. конф.; редкол. Т.С. Будько и [др.], Брест : БрГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – С. 247–250.
4. Смаль В.Н., Мельник, Е.И. Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста: курс лекций в двух частях, часть 1 / В.Н. Смаль, Е.И. Мельник. – Брест: БрГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – 212 с.
5. Смаль, В.Н. Словарь терминов и понятий по методике развития речи детей дошкольного возраста / В.Н. Смаль. – Брест : Альтэрнатыва, 2014. – 100 с.
6. Смаль, В.М. Развіццё беларускага маўлення дзяцей дашкольнага ўзросту: тэарэтычныя і практычныя матэрыялы / В.М. Смаль. – Брэст : Альтэрнатыва, 2017. – 80 с.