

А.М.Бородич

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ



А.М.Бородич

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ

*Допущено Министерством просвещения СССР
в качестве учебного пособия
для студентов педагогических институтов
по специальности «Дошкольная педагогика
и психология»*

ИЗДАНИЕ ВТОРОЕ, ПЕРЕРАБОТАННОЕ

МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1981

ББК 74.113.8
Б83

Рецензенты:

кафедра дошкольной педагогики ГГПИ им. М. Горького
(зав. кафедрой канд. пед. наук Аксенова М. Н.).

Бородич А. М.

Б83 Методика развития речи детей: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошк. педагогика и психология». — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1981. — 255 с., ил.

Учебное пособие ~~создано~~ в соответствии с программой «Методика развития речи детей в детском саду» для педагогических институтов. В нем рассматриваются все основные вопросы методики развития речи детей дошкольного возраста; особенно широко освещаются методика развития связной речи и методика формирования звуковой культуры речи детей, а также организация работы по развитию речи в дошкольных учреждениях.

Б 60602—736 64—81 4309022100
103(03)—81

ББК 74.113.8
372

ОТ АВТОРА

Методика развития речи — наука, изучающая закономерности педагогической деятельности по формированию речи детей. Это одна из учебных дисциплин на факультетах дошкольного воспитания педагогических институтов, готовящих специалистов в области дошкольной педагогики и психологии.

В поле зрения методиста, заведующей детским садом, преподавателя дошкольного педучилища, которых выпускают эти факультеты, постоянно находятся вопросы формирования речи детей, являющиеся важнейшей составной частью коммунистического воспитания.

Данное пособие разработано в соответствии с программой педагогических институтов по методике развития речи. Материал излагается по темам программы, что облегчает использование пособия студентами в их самостоятельной работе.

Пособие выходит вторым изданием. Основа его — издание 1974 г., переработанное в соответствии с требованиями ныне действующей программы педагогических институтов «Методика развития речи детей в детском саду» (М., Просвещение, 1979). Обновление материала произведено также в связи со следующими основными обстоятельствами. Во-первых, учтены данные современных научных исследований и опубликованного за этот период передового опыта. Во-вторых, несколько усилена профессиональная направленность с учетом наиболее массовой должности, которую занимают выпускники, — воспитатель-методист, заведующая детским садом.

Тема «Подготовка детей к усвоению грамоты» разработана доцентом МГЗПИ В. Г. Горецким и старшим научным сотрудником НИИ школ Министерства просвещения РСФСР И. В. Прокопович; остальные — доцентом МГЗПИ А. М. Бородич.

Тема I

ПРЕДМЕТ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ

СУЩНОСТЬ МЕТОДИКИ И ЕЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА

Методика обучения русскому языку является отраслью педагогической науки. В ней выделены методика развития речи в детском саду и методика преподавания русского языка в начальной и средней школе. Каждая из них имеет свои цели, задачи и содержание.

Методика развития речи — педагогическая наука, изучающая закономерности педагогической деятельности, направленной на формирование речи у детей дошкольного возраста в детском саду. Основная задача методики — разрабатывать на научно-педагогической основе наиболее эффективные средства, методы и приемы развития речи, вооружать ими воспитателей детских садов, чтобы они могли с максимальным успехом развивать у детей необходимые речевые умения и способности.

Основное содержание данного курса — формирование устной речи детей, навыков речевого общения с окружающими.

Методика развития речи, как и другие частные методики, дает ответ на такие основные вопросы: 1) чему учить (какие речевые умения воспитывать у детей); 2) как учить (какие методы и приемы следует использовать при формировании детской речи, при каких условиях); 3) почему именно так учить (какими данными теории и практики обосновываются предлагаемые способы развития речи).

В методической теории отражены объективные особенности обучения детей родному языку, обобщено все лучшее в области методики развития речи, что создавалось в отечественном дошкольном воспитании и существует сейчас. Методикой устанавливается ряд твердых норм при решении тех или иных задач развития речи (например, необходимость специальных приемов обучения рассказыванию, определенная структура занятий по заучиванию стихотворений, разнообразие речевой деятельности детей на литературном утреннике и т. п.). Важно, чтобы эти нормы были достаточно аргументированы, осмыслены каждым педагогом.

Методическая теория развивается в единстве с методической практикой. На практике проверяется правильность, жизненность отдельных методических положений, сама практика выдвигает пе-

ред наукой важные, еще не решенные вопросы. Например, практика подсказала необходимость уточнений программы подготовки к обучению грамоте в детском саду (1962); в настоящее время ощутима потребность в более четких рекомендациях к календарному плану занятий по развитию речи, в разработке приемов активизации речи детей с различным уровнем речевого развития.

Воспитатель, не знающий методической теории, воспитывает детей вслепую, исходя только из своих предположений или копируя опыт других. Он многое упускает, так как не может предусмотреть всего богатства приемов, методов развития речи, выработанных поколениями лучших педагогов и суммированных в методике.

Методика развития речи тесно связана с другими частными методиками дошкольного воспитания, так как речь — одно из важнейших средств развития личности ребенка в целом. Понимание речи окружающих и собственная активная речь необходимы в любом педагогическом процессе, они сопровождают всю деятельность ребенка. Е. И. Тихеева указывала, что «родной язык, его беспрепятственное и всестороннее развитие должны быть поставлены в основу воспитания»¹. Овладевая той или иной методикой (развитие элементарных математических представлений, изобразительная деятельность и т. д.), воспитатель должен усваивать и сведения по руководству речью детей, поскольку в любом виде деятельности ему приходится развивать их словарь, формировать навыки речевого общения (умение слушать, отвечать, спрашивать, умение связно рассказать о своем замысле, о проделанной работе и т. д.).

Методика развития речи, как и вся педагогическая наука, относится к общественным наукам. Ее методологической основой является марксистско-ленинское учение о языке и мышлении.

Марксистско-ленинская философия определяет язык как общественное явление, как важнейшее средство общения людей.

Мышление, возникшее и развившееся, как и язык, в процессе трудовой деятельности человека, является отражением окружающего его бытия. Неразрывная связь языка с мышлением обусловлена производственной деятельностью людей, необходимостью обмена мыслями, совместными действиями. Хотя язык и мышление не существуют друг без друга, они не представляют собой одного и того же явления. Мышление — отражение объективной реальности, язык же — способ выражения, средство закрепления и передачи мыслей другим людям. Слово и понятие диалектически взаимобусловлены.

Марксистское положение о неразрывной связи языка и мышле-

¹ Тихеева Е. И. Развитие речи детей. М., 1981, с. 3.

пия имеет принципиальное значение для выработки системы обучения родному языку, для обоснования требования взаимосвязи образовательной и воспитательной работы.

Марксистско-ленинская философия дает ответ на вопрос о происхождении языка. Теория происхождения языка была выдвинута Ф. Энгельсом на основе материалистического понимания истории развития общества и человека. Ее основные положения заключаются в следующем: язык возник вместе с возникновением человеческого общества, с появлением и развитием труда, в процессе формирования потребности общения; он сразу возник как звуковой язык. Нет языка вне общества.

Ребенок, рождаясь, застает «готовый» язык. Его собственная речь формируется в процессе общения как освоение норм языка. Взрослые должны активно приобщать ребенка к существующему в данном обществе языку, руководить его языковым развитием.

Методика развития речи опирается на систему законов и категорий марксистской диалектики, которые отражают всеобщие формы, стороны и взаимосвязи всякого развития. Язык — явление историческое, изменяющееся. Поэтому мы должны при обучении детей учитывать современные языковые нормы орфоэпии, грамматики, лексики (например, употреблять доступную для детей новую лексику: слова *космический корабль, спутник, ракетчики* и др.).

Мы учим детей национальному языку, поэтому воспитателям следует знать, как развиваются языки народов СССР, какова их связь с русским языком. В. И. Ленин в 1914 г. в статье «Нужен ли обязательный государственный язык?» определил позицию русских марксистов в вопросе о взаимоотношениях национальных языков и культур. Полемизируя с черносотенцами и либералами, В. И. Ленин писал: «Мы лучше вас знаем, что язык Тургенева, Толстого, Добролюбова, Чернышевского — велик и могуч, мы больше вас хотим, чтобы между угнетенными классами всех без различия наций, населяющих Россию, установилось возможно более тесное общение и братское единство. И мы, разумеется, стоим за то, чтобы каждый житель России имел возможность научиться великому русскому языку.

Мы не хотим только одного: элемента *принудительности*... Вот почему русские марксисты говорят, что необходимо: — *отсутствие* обязательного государственного языка, при обеспечении населения школ с преподаванием на всех местных языках, и при включении в конституцию основного закона, объявляющего недействительным какие бы то ни было привилегии одной из наций и какие бы то ни было нарушения прав национального меньшинства...»¹.

С первых дней основания социалистического государства все

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 24, с. 294—295.

вопросы национальных отношений решаются партией с позиций пролетарского интернационализма, с позиций ленинской национальной политики. Партия считает своей задачей обеспечение полной свободы для каждого гражданина СССР «говорить, воспитывать и обучать своих детей на любом языке, не допуская никаких привилегий, ограничений или принуждений в употреблении тех или иных языков»¹.

В Конституции СССР указано, что равные права граждан нашей страны обеспечиваются политикой сближения всех наций и народностей, а также возможностью пользования родным языком и языками других народов СССР (ст. 36). Основным Законом нашего государства закреплено право обучения в школе на родном языке (ст. 45).

В. И. Ленин с гениальной прозорливостью указывал на то, что весь ход общественной жизни будет вести к сближению всех наций и те, кто «нуждается в знании русского языка, научатся ему и без палки»².

В Программе КПСС отмечается, что в настоящее время происходит процесс добровольного изучения русского языка наряду с родным. Это положение Программы КПСС, характеризующее национальную политику нашей партии и государства, нашло отражение в постановлении ЦК КПСС «О подготовке к 50-летию образования Союза Советских Социалистических Республик». В нем отмечается, что русский язык в условиях равноправия всех остальных языков фактически стал языком межнационального общения. «Быстрый рост межнациональных связей и сотрудничества ведет к повышению значения русского языка, который стал языком взаимного общения всех наций и народностей Советского Союза. И всех нас, товарищи, конечно, радует, что русский язык стал одним из общепризнанных мировых языков!»³ — так охарактеризовал роль русского языка Генеральный секретарь ЦК КПСС тов. Л. И. Брежнев в докладе «О пятидесятилетии Союза Советских Социалистических Республик».

Выступая на XXVI съезде Коммунистической партии Советского Союза, тов. Л. И. Брежнев подчеркнул, что «единство советских наций сегодня прочно, как никогда»⁴.

В 1979 г. в Ташкенте состоялась научно-теоретическая конференция «Русский язык — язык братства и сотрудничества народов СССР»⁵. На конференции обсуждались вопросы совершенствования

¹ Программа Коммунистической партии Советского Союза. М., 1974, с. 115.

² Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 24, с. 294—295.

³ Брежнев Л. И. О пятидесятилетии Союза Советских Социалистических Республик. — В кн.: Брежнев Л. И. Ленинским курсом. М., 1974, т. 4, с. 60.

⁴ Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981, с. 56.

⁵ См. кн.: Русский язык — язык дружбы и сотрудничества народов СССР. М., 1980.

преподавания русского языка, а также дошкольной подготовки детей по русскому языку в национальных детских садах¹.

СВЯЗЬ МЕТОДИКИ С ДРУГИМИ НАУКАМИ

Методика развития речи связана с другими науками, прежде всего с наукой о языке — языкознанием. Она опирается на данные таких разделов языкознания, как фонетика и орфоэпия, занимающихся звуковой, произносительной стороной языка, лексикология и грамматика, которые изучают словарный состав языка, строение слова и предложения (морфология и синтаксис).

Язык представляет собой систему знаков. Например, в лексике существует объединение слов в группы по значению корня; в грамматике — система единых значений морфем и др. Благодаря системности языка ребенок очень быстро усваивает родной язык.

В настоящее время на стыке языкознания и психологии развивается новая научная отрасль — психолингвистика², данные которой все шире начинают использоваться частными методиками обучения языку. И языкознание, и психолингвистика помогают решить такой сложный вопрос, как различие и взаимосвязь понятий язык и речь. Остановимся подробнее на этом вопросе.

Известный лингвист А. А. Реформатский отмечает, что, когда в педагогике говорят о развитии и обогащении речи детей, в этом случае слово «речь» нельзя заменить словом «язык», так как имеется в виду психофизиологический процесс. Речь представляет собой «разные формы применения языка в различных ситуациях общения»³. Она трактуется как деятельность, включенная в общую систему деятельности человека, ребенка.

Язык — система словесных знаков — средство или орудие общения, а речь, или речевая деятельность, — сам процесс общения. Языкознание изучает язык как абстрактную систему. Психология, изучая речь, определяет виды речевой деятельности, выясняет пути формирования у ребенка речевого общения, устанавливает особенности использования языка человеком в разных условиях и т. п.

В языкознании и психологии разработано учение о функциях языка (или функциональных характеристиках речевой деятельности). Самое важное в речевом общении — сообщить какую-то мысль собеседнику, в этом случае язык — средство сообщения, ре-

¹ Подробно по данному вопросу см.: Негневицкая Е. И. На Всесоюзной научно-теоретической конференции «Русский язык — язык дружбы и сотрудничества народов СССР». — Дошкольное воспитание, 1979, № 9.

² Психолингвистика — пограничная дисциплина, стремящаяся сочетать в себе систему понятий и методов психологии с огромным опытом, накопленным лингвистикой, и вскрыть соотношенность единиц языка с механизмами и формами осуществления речевой деятельности (Общая психология /Под ред. А. В. Петровского. М., 1976).

³ Реформатский А. А. Введение в языковедение. М., 1967, с. 37.

гуляции поведения. Это первая функция языка — коммуникативная.

Вторая функция языка — быть средством, орудием познания. Язык является и формой существования общественно-исторического опыта человечества, и средством овладения этим опытом отдельным человеком.

Третья функция языка — быть орудием интеллектуальной деятельности, решения мыслительных задач (планирующая функция).

В речевом процессе могут проявляться эмоции, личный вкус в отборе языковых средств, поэтический слух. Это экспрессивная, эстетическая функция речи. Речи присуща и другая функция — номинативная, т. е. функция называния, наименования конкретных вещей и явлений действительности.

Методика развития речи опирается на физиологические основы речи, открытые И. П. Павловым и его последователями. Речевая деятельность обеспечивается разными, очень сложными физиологическими механизмами в зависимости от содержания различных речевых явлений (называние предметов, понимание слов, фразовая речь и т. д.). При восприятии и воспроизведении речи происходит прежде всего бессознательный или сознательный выбор слов на основе их значения. В физиологии слово рассматривается как особый сигнал, замещающий непосредственные сигналы — ощущения, восприятия и представления, а язык в целом — как вторая сигнальная система.

Неразрывное единство первой и второй сигнальной систем — естественнонаучная основа соотношения наглядного и словесного в процессе обучения детей языку. Физиологические данные подтверждают огромную роль в формировании речи взаимосвязи слуховых и кинестетических (мышечно-суставных, двигательных) импульсов, идущих от речевых органов. Эти кинестетические ощущения И. П. Павлов называл основным, базальным компонентом второй сигнальной системы.

Физиологические данные помогают более глубоко понять процесс активизации словаря ребенка. Активный словарь дошкольника намного беднее его пассивного словаря. Это объясняется тем, что у ребенка недостаточно сформирован механизм отбора слов. Задача педагога — совершенствовать механизм отбора слов у детей, вырабатывать все более тонкие дифференцировки (этому служат, например, упражнения «Кто быстрее скажет?», «Кто больше слов знает?», «Так или не так?», такие приемы, как предварительное обсуждение с детьми плана рассказа, содержания составляемого рассказа и т. д.).

Формирование грамматической стороны речи также идет по законам образования нервных связей, стереотипов. Первые условные связи имеют характер широкой иррадиации, они вызывают в речи ребенка грамматические ошибки («ногов», «ножов», «мячов»). Этот процесс может затянуться, поскольку у детей самостоятельно

не возникает ориентировка на форму слова, они не прислушиваются к ней. В процессе речевой практики, в результате воздействия взрослого и использования специальных приемов (исправление, многократное упражнение, подчеркивание голосом нужной части слова и др.) у ребенка возникает замена одних стереотипов другими, их дифференциация. Выработка стереотипа, тем более его замена, как известно, требуют многочисленных подкреплений. Это объясняет необходимость таких методических правил в развитии речи детей, как повторение, обеспечение целевой речевой практики, упражнения. Следовательно, воспитателю нужно быть терпеливым, настойчивым в своих педагогических усилиях.

Методика развития речи использует данные анатомии и строения речевых органов детей. Эти данные учитываются при разработке содержания и методов работы с детьми.

Как мы уже говорили, методика развития речи тесно связана с различными отраслями психологии, прежде всего с детской и педагогической психологией. Методика опирается на основной тезис психологии о развитии ребенка как явлении социальном, о ведущей роли обучения и воспитания в умственном развитии ребенка (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. П. Усова, С. Л. Рубинштейн, А. А. Люблинская, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов). Исключительно важным положением, которое еще не в полной мере освоено методикой, является утверждение Л. С. Выготского об ориентировке обучающихся взрослых на «зону ближайшего развития» ребенка. Воспитатель должен ориентироваться на завтрашний день развития ребенка, он должен знать, что ребенок сегодня еще выполняет с помощью взрослого, а завтра уже сможет выполнить самостоятельно.

В руководстве развитием речи воспитатели опираются на данные детской психологии о сущности и значении активности ребенка, особенно в области мыслительной деятельности. Определяя содержание и пути развития речи дошкольников, мы используем данные детской психологии о возрастных и индивидуальных особенностях речи, об ориентировочных уровнях ее развития на каждом возрастном этапе. При разработке системы методов и приемов формирования речи учитываются особенности психических процессов и свойств личности дошкольников (восприятия, мышления, воображения и др.).

Методика развития речи связана с дошкольной педагогикой, особенно с дошкольной дидактикой. Общие положения дидактики (принципы обучения, условия для эффективной учебной деятельности детей, средства и методы воспитания и обучения) в методике развития речи используются применительно к ее содержанию, к особенностям развития речи детей. В процессе работы по развитию речи воспитатель не только формирует речевые умения ребенка, обогащает его знания об окружающем и словарь, но и проводит большую воспитательную работу в соответствии с задачами дошкольной педагогики: развивает мышление, умствен-

ные способности, формирует нравственные качества, эстетические представления и т. д.

Язык выступает и как средство воспитания. Язык художественных произведений, речь воспитателя и всех окружающих оказывают всестороннее воздействие на ребенка. В связи с этим в методике развития речи рассматриваются требования, предъявляемые к речи воспитателя, пути совершенствования речи персонала дошкольного учреждения, средства методического просвещения родителей воспитанников, т. е. общие вопросы педагогической пропаганды.

Процесс развития речи детей в детском саду должен представлять единство обучения и воспитания. Поэтому курс «Методика развития речи» изучается после усвоения студентами курсов педагогики, психологии и истории педагогики.

Естественна связь методики развития речи с историей дошкольной педагогики.

Знакомство с историей методики развития речи помогает видеть динамику науки, глубже понимать ее состояние на современном этапе. Кроме того, многое из прогрессивного методического наследства прошлого может быть использовано в существующей системе обучения детей.

Методика развития речи в детском саду контактирует с методикой обучения русскому языку в начальной школе. Перед воспитателем стоит задача способствовать успешному овладению дошкольниками практическими речевыми умениями и навыками, которые подготовят их к овладению грамотой, к учению в школе.

Основные разделы методики — формирование связной речи, воспитание звуковой культуры речи, развитие словаря и грамматических навыков в устной речи детей. Важные разделы — подготовка детей к обучению грамоте, формирование художественно-речевой деятельности на базе ознакомления с детской художественной литературой. В процессе обучения речи и повседневном речевом общении ребенка подводят к осознанному отношению к своей речи, развивают на базе языкового материала лингвистические интересы и познавательную деятельность.

В начальной школе учитель будет опираться на эти имеющиеся у детей речевые умения и развивать их дальше, формировать новые навыки и способности. Так, методика начального обучения русскому языку имеет следующие разделы: обучение грамоте, т. е. элементарному чтению и письму; методика чтения (классного и внеклассного), т. е. вооружение детей навыками беглого, сознательного и выразительного чтения; изучение основ фонетики, грамматики, словообразования; работа над элементами пунктуации, орфографией; развитие устной и письменной речи учащихся, в процессе которого дети осознают речь как предмет изучения, который нужно обдумывать, планировать.

Таким образом, задачи обучения родному языку на разных

возрастных этапах различны. «Но основные требования науки одинаковы: везде предметом науки является процесс овладения языком, независимо от ступени обучения методика изучает объективные закономерности усвоения языка, разрабатывает системы обучения, проверяет их и т. д.»¹.

Курс методики развития речи в педагогическом вузе имеет свою профессиональную направленность. В целом ее содержание носит прикладной характер, т. е. на основе теории оно направлено на практические задачи обучения и воспитания дошкольников.

При этом учитывается, что, помимо методических сведений о работе с детьми, выпускник вуза должен владеть организационными знаниями и умениями, касающимися работы с взрослыми — воспитателями, родителями, методистами, а также быть подготовленным к работе с учащимися педучилищ по этому предмету. Поэтому в содержание вузовского курса методики входят дополнительно такие разделы: создание условий в детском саду для правильного развития речи детей; методическое руководство воспитателями по вопросам развития речи детей; преподавание методики развития речи в дошкольных учреждениях.

Таким образом, методика развития речи в детском саду имеет богатые теоретические основы. Ее связи с другими науками, в первую очередь лингвистическими, должны углубляться, крепнуть.

МЕТОДЫ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Научное исследование в методике развития речи детей — путь внесения нового в теорию и практику работы в этой области. Исследования могут быть различного характера: историко-методические (критический анализ наследия прошлого, оценка и проверка его с современных позиций), экспериментальные (с проведением строго научного педагогического эксперимента в детском саду), обобщающие передовой опыт воспитателей.

Проводить исследование могут отдельные лица — дошкольные работники по месту своей работы без отрыва от производства, специально обучающиеся в очной или заочной аспирантуре, а также целые коллективы — лаборатории, кафедры, дошкольные учреждения.

Прежде всего важно четко определить проблему, а также тему исследования, что в первую очередь возможно при изучении состояния методики работы педагогов по данному разделу (воспитателей, методистов, преподавателей педучилищ, институтов) и результатов этой работы — уровня речи детей в детских садах, знаний и умений воспитателей, учащихся педучилищ, студентов педвузов. Необходимо умение объективно оценить эти явления, найти

¹ Рамзаева Т. Г., Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М., 1979, с. 4.

их сильные и слабые стороны. Это позволит вычлениить вопросы малоразработанные, но действительно важные, существенные, соответствующие требованиям сегодняшнего дня.

Анализ практики происходит одновременно с изучением соответствующей литературы, что позволяет выяснить, насколько изучено взятое для исследований явление, достаточно ли активно используются освещенные в литературе данные.

Убедившись, что тема выбрана правильно, определяют научную цель, выдвигают ее предполагаемый результат — гипотезу — и в зависимости от ее содержания намечают методы дальнейшей работы.

Если обобщается передовой опыт воспитателей, основным методом научного исследования будет наблюдение. Как научный метод наблюдение характеризуется ограниченностью, избирательностью темы, плановостью, систематичностью, точностью фиксации фактов. Результаты записывают в дневник и попутно оценивают (предварительная оценка). Желательно использовать стенографирование, магнитофонную запись речи детей и воспитателя, хронометрирование процесса, зарисовки, фотографирование, киносъемку.

Используются и такие методы, как беседы с воспитателем и детьми, изучение документации (годовые и календарные планы, конспекты занятий, протоколы совещаний и др.), письменных материалов (докладов, альбомов, выставок и т. п.). Ряд вопросов можно выяснить с помощью анкет.

Чаще всего методическое исследование носит характер эксперимента. Отличие педагогического эксперимента от опытной, углубленной работы состоит в том, что в эксперименте на отдельных этапах проводится сопоставление результатов работы в экспериментальных группах детского сада (где внедряется новое) и контрольных (работающих по обычной, общепринятой методике). Все наблюдения в эксперименте точно фиксируются; условия, методы и приемы работы создают преднамеренно новую ситуацию, которая также обосновывается и описывается.

Следовательно, первый этап экспериментального исследования — постановка научной гипотезы.

Второй этап эксперимента — разработка показателей, критериев, по которым будут оцениваться педагогическая деятельность воспитателя и уровень развития речи детей. Составляются вопросники, протоколы, анкеты, с помощью которых будут собраны данные об уровне развития речи детей в контрольной и экспериментальной группах (этих групп может быть и несколько, что даст более достоверные данные). Проводится первый срез — изучение речи детей. Сбор такого материала может осуществляться как в условиях специальных проверочных занятий со всей группой, так и в ходе естественного эксперимента с небольшой группой детей, когда просто выявляют какое-то речевое качество, но не формируют его. По этим же показателям будут браться последующие срезы в

ходе эксперимента, что позволит сравнивать получаемые данные. Собранные результаты этого «констатирующего» этапа обрабатываются по общепринятой методике.

Далее следует основной этап — организация и проведение педагогического процесса формирования речи детей в экспериментальных группах («формирующая» часть эксперимента). Работу с детьми может вести сам исследователь или подготовленные им воспитатели. В контрольной и экспериментальной группах вначале уравнивают все условия, воспитателей одинаково инструктируют по общим вопросам развития речи (работа должна проводиться одинаково правильно), но в контрольной группе не используют новые методические рекомендации, предлагаемые исследователем.

Методический эксперимент длится 1—2 года, что позволяет проверить систему работы по данному разделу программы.

Бывает необходимость и в кратковременных, выборочных экспериментах, которые могут сопровождать основной методический эксперимент, помогают убедиться в ценности того или иного приема. Так, Ю. С. Ляховская выборочно проверяла воздействие приемов соревнования при активизации словаря («Эстафета», «Кто больше скажет?», «Чья команда больше знает?»).

Дальнейший этап эксперимента — обработка полученных результатов. Она осуществляется в следующих формах: словесный анализ и группировка фактов, сравнение качества речи, выведение цифровых показателей, математический метод обработки, выявляющий зависимость между показателями, определяющий достоверность выводов.

Заключить эксперимент может широкая проверка полученных данных. Для обучения новой методике исследователь организует творческие семинары, кружки воспитателей, распространяет некоторые письменные материалы, проводит сбор отзывов о своей методике, широкий показ работы с детьми и обсуждение ее активом педагогов. Если исследование будет оформляться как диссертация, его основное содержание и результаты должны быть опубликованы в педагогической печати. Студент вуза не только знакомится с проведением научного исследования, но и в процессе учебы овладевает отдельными элементами методического эксперимента (констатация педагогических фактов, изучение и анализ литературы, обобщение передового опыта, выборочный кратковременный эксперимент). Этому способствуют выполнение контрольной или курсовой работы по методике развития речи, занятия в спецсеминаре или в научном студенческом кружке.

Тема II

СТАНОВЛЕНИЕ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ КАК НАУКИ

Русская демократическая педагогика формировалась под воздействием взглядов на воспитание революционных демократов В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, Д. И. Писарева. В воспитании нового человека — гражданина, патриота, революционного борца они отводили большое место родному языку, художественному слову и считали, что такое воспитание должно начинаться с малого возраста.

Продолжением прогрессивных педагогических идей стала система обучения родному языку, разработанная выдающимся русским педагогом К. Д. Ушинским. Материалистические взгляды великого педагога проявлялись в понимании исторической и социальной роли языка и мышления, а также их происхождения. Язык, по утверждению К. Д. Ушинского, «не есть что-нибудь приращенное человеку и не дар, упавший с неба». Это плод долгих трудов человечества, след духовной жизни народа. Усваивая родной язык, ребенок овладевает огромным богатством, испытывает влияние этого величайшего народного наставника. Прогрессивным было утверждение К. Д. Ушинского о необходимости обучения ребенка именно на родном языке.

К. Д. Ушинский называл родной язык «удивительным педагогом». «Усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка, — и усваивает легко и скоро, в два-три года, столько, что и половины того не может усвоить в двадцать лет прилежного и методического учения. Таков этот великий народный педагог — родное слово!»¹ К. Д. Ушинский обосновал необходимость целенаправленного руководства со стороны взрослых усвоением ребенком языка. Оно должно начинаться до школы, ведь ребенок часто не может выразить свои мысли и чувства в верной языковой форме, ему нужна помощь педагога.

Ценным вкладом в дошкольную педагогику являются взгляды К. Д. Ушинского на необходимость «подготовительного» обучения детей до поступления в школу. Ушинский выделял два вида

¹ Ушинский К. Д. Собр. соч. М.—Л., 1948, т. 2, с. 560.

обучения: систематическое, или методическое, с семи лет и подготовительное, которое ребенок дошкольного возраста может получать в семье, детском саду, «малолетней» школе. Подготовительное обучение, в том числе развитие языка, должно быть посильным (до получаса в день), доступным, занимательным, разнообразным.

В первоначальном обучении детей родному языку К. Д. Ушинский видел три цели. Первая — развивать дар слова, т. е. умение выражать свои мысли. Для этого важна наглядность обучения, опора на конкретные образы, воспринимаемые ребенком (явления природы, картины). Вторая цель — учить ребенка облекать свои мысли в наилучшую форму. Идеальными образцами такой формы служат художественные произведения, как народные, так и авторские. Ушинский четко определил требования к отбору произведений для детей: положительные идеи, художественность, доступность содержания. Им была впервые разработана система детского чтения. В круг чтения детей великий педагог включил народные сказки, загадки, прибаутки, пословицы, произведения русских писателей и свои собственные. Третья цель — практическое усвоение грамматики, предшествующее изучению ее как науки. Этой цели могут служить разнообразные упражнения — придумывание предложений с заданным словом, подбор слов в нужной форме и др. Все три цели должны осуществляться одновременно.

К. Д. Ушинский сумел претворить в жизнь свои теоретические взгляды на роль художественного слова в воспитании детей, создав классические учебники «Детский мир и Хрестоматия» (1861) и «Родное слово» (1864). (В список литературы, рекомендуемой «Программой воспитания в детском саду» для чтения и рассказывания детям, включены его рассказы «Умей обождать», «Вместо тесно, а врозь скучно», «Утренние лучи».)

Итак, К. Д. Ушинский обосновал ведущую роль родного языка в воспитании детей, что способствовало выделению развития речи в специальный раздел педагогики. Теоретические и практические положения великого педагога послужили основой для появления методики развития речи детей как самостоятельной науки.

Многие прогрессивные взгляды К. Д. Ушинского на первоначальное обучение родному языку были использованы в дальнейшем в русской и советской дошкольной педагогике, воплощены в практике дошкольного воспитания. Идеи К. Д. Ушинского нашли горячих последователей среди видных деятелей дошкольного воспитания того времени — А. С. Симонович, Е. Н. Водовозовой, Е. И. Конради, осуществлялись в практике работы первых детских садов в России начиная с 60-х годов XIX в.

Развитие методики в советский период Методика развития речи оформилась в самостоятельную науку только в советский период. Уже первые годы существования Советского государства были отмечены массовой организацией детских садов, возникновением теории общественного дошкольного воспитания.

Большим завоеванием Советской власти была организация детских садов и площадок в национальных районах с обучением детей на их родном языке.

Перед дошкольными работниками возникла необходимость определить содержание и наиболее эффективные пути развития речи детей.

Эти задачи удалось разрешить не сразу. Период, когда устанавливались основы советской дошкольной педагогики, был сложным. Это было время борьбы с влиянием буржуазной педагогики, теории «свободного воспитания».

В методике развития речи наблюдалась известная односторонность в постановке задач перед детским садом. Основное внимание методистов было обращено на использование детской художественной литературы.

Большую роль в становлении советского дошкольного воспитания сыграла **Н. К. Крупская**. В своих педагогических трудах она рассматривала и вопрос о формировании речи детей. Н. К. Крупская считала речь основой умственного воспитания; словарь, его богатство — важной стороной речи. Она говорила, что словарь детей должен отражать их знания об окружающем, особенно знания о жизни людей, их труде. Так, в «Замечаниях на проект программы для детского сада» (1932) Н. К. Крупская, отмечая его недостатки, писала: *«Словарь дошколят не ширится. Сказки старые говорили о людях, теперь о людях нет речи. Не ширится горизонт... Ребят надо учить слушать, развивать их речь»*¹.

Н. К. Крупская не только привлекала внимание дошкольных работников к строгому отбору содержания для речевой работы с детьми, но и указывала на необходимость использования правильных, прогрессивных методов развития речи. Первостепенную роль Н. К. Крупская отводила наблюдениям. Она писала, что ребенку необходимо «ощупать каждую вещь, понюхать ее, десяток раз что-то над ней проделать, десятки раз осмотреть ее, десяток раз повторить ее название и т. д. и т. п. Надо идти навстречу его желанию ширить свой горизонт путем наблюдения живой природы, живых людей, их труда, их взаимоотношений»². Критические замечания Н. К. Крупской учитывались при создании новых программ детского сада, имели большое значение для воспитателей, которым часто были адресованы ее выступления. Большое влияние Надежда Константиновна оказывала на формирование детской художественной литературы в нашей стране.

Важную роль в создании методики развития речи сыграла деятельность **Е. И. Тихеевой**, талантливого педагога, последовательницы К. Д. Ушинского, общественного деятеля в области дошкольно-

¹ Крупская Н. К. О дошкольном воспитании. М., 1973, с. 165.

² Там же, с. 81.

го воспитания. Е. И. Тихеева была знакома с опытом детских садов России, Италии, с 1913 г. сама руководила детским садом. Вслед за К. Д. Ушинским она считала родной язык фоном, на котором развертывается все обучение и воспитание в детском саду и школе. Основное место в своей педагогической теории Е. И. Тихеева отводила методике развития речи.

Е. И. Тихеева пришла к выводу о необходимости составления специальных программ и планов обучения детей в детском саду, а также организованных занятий. Важную роль сыграло появление в 1937 г. книги Е. И. Тихеевой «Развитие речи дошкольника». В ней освещался опыт работы по формированию речи детей руководимого Тихеевой детского сада, а также опыт преподавания методики развития речи в Ленинградском педагогическом институте им. А. И. Герцена. С материалистических позиций рассматривалась роль языка как орудия социального воспитания.

Считая, что развитие речи должно быть обязательно связано с какой-нибудь деятельностью ребенка (игра, труд, праздники, интеллектуальная деятельность), Е. И. Тихеева и свою методическую систему строила лишь вокруг этих видов деятельности. Этим объясняется нечеткое выделение задач развития речи¹. Наиболее подробно разработала Е. И. Тихеева такие вопросы, как обогащение словаря (план-программа ознакомления с окружающей обстановкой; методы работы над словарем детей), а также развитие связной речи (рассказы об игрушках и картинках, занятия по живому слову).

Е. И. Тихеева была против слишком раннего обучения детей грамоте и иностранному языку. Она считала, что ребенка необходимо предварительно хорошо подготовить. Правда, Е. И. Тихеева допускала, что с детьми, хорошо овладевшими родным языком, можно начать изучение иностранного языка и несколько ранее, чем в 7—8 лет, но предупреждала, что родной язык должен оставаться первейшим фактором нормального всестороннего развития ребенка.

Практические рекомендации, содержащиеся в книге «Развитие речи дошкольника», широко применяются до сих пор.

Большой вклад в разработку методики развития речи внесла Е. А. Флериная, первая женщина доктор педагогических наук в области дошкольной педагогики, профессор Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина.

В 20-х годах Е. А. Флериная уделяла серьезное внимание работе с детской книгой. Наиболее глубоко она занималась проблемой художественного чтения детям, рассматривая его как составную часть общей системы эстетического воспитания.

Свой опыт работы с детьми, а также преподавательский опыт Е. А. Флериная отразила в первом учебном пособии, предназначав-

¹ См.: Гребенщикова Е. А. Е. И. Тихеева и ее методика развития речи.— В кн.: Тихеева Е. И. Развитие речи детей. М., 1972, с. 11—12.

пешся для учащихся дошкольных педучилищ и студентов пединституты, — «Живое слово в дошкольном учреждении» (1933)¹.

Основные разделы этого пособия были посвящены разговорной речи и беседе, художественному чтению и рассказыванию детям, детскому рассказыванию. Ценно, что Е. А. Флериной подчеркивала значение художественного произведения как произведения искусства, обосновывала требование бережного отношения к тексту, использования разнообразных приемов при передаче его детям (например, беседы по прочитанному).

Дальнейшее развитие теории и практики дошкольной педагогики обуславливало необходимость совершенствования программ детского сада. В 1938 г. вышел новый программно-методический документ — «Руководство для воспитателя детского сада». Важно то, что в этом документе перед детским садом была поставлена одна из главных задач — развитие речи детей. Материал по речевой работе был выделен в самостоятельную главу. В ней излагались такие требования как воспитание выразительности детской речи, навыков поведения в процессе речи; указывались некоторые пути и средства для решения этих задач. Недостатки «Руководства» заключались в том, что оно предъявляло мало требований к выработке правильного звукопроизношения, к связной речи детей, а как основные методы работы предлагались чтение и рассказывание детям.

Дальнейшая разработка вопросов воспитания и обучения детей дошкольного возраста нашла отражение в новом издании «Руководства для воспитателя детского сада» (1945), где было усилено внимание к родному языку, а также к ознакомлению детей с окружающим.

Этот период характеризуется не только совершенствованием содержания программно-методических документов, но и появлением научных исследований в области методики развития речи, широкой популяризацией лучшего опыта воспитателей по формированию речи детей.

Нужно отметить, что и во время Великой Отечественной войны не прекращалась работа по совершенствованию дошкольного воспитания. Педагоги уделяли огромное внимание воспитанию у детей патриотизма, знакомили с родной природой, с родными местами, с русским народным творчеством. Произведения народного творчества рассматривались как могучее средство воспитания у ребенка любви к своей Родине.

В 1948 г. Центральным научно-методическим кабинетом по дошкольному воспитанию Министерства просвещения РСФСР был разработан ценный документ — методическое письмо «Родной язык в детском саду», в котором нашло отражение многообразие средств и методов работы по развитию речи.

¹ Материалы этой книги (в сокращении) позднее вошли в кн.: Флериной Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника. М., 1961, с. 271—290.

Дальнейший этап в становлении методики развития речи связан с разработкой в дошкольной педагогике проблем обучения в детском саду. В 1948 г. состоялась Всероссийская научная конференция по дошкольному воспитанию, которая подвела итоги научно-исследовательской работы за последний период, наметила новые задачи в этой области. На конференции широко обсуждались как общие вопросы (характер дошкольного обучения, его влияние на детей), так и конкретный опыт методики обучения детей родному языку.

Большой интерес вызвала работа А. П. Усовой об использовании народного творчества, в том числе словесного, в воспитании дошкольников¹.

Постепенно в результате целенаправленной деятельности научных и практических работников сложилась система обучения родному языку в детском саду.

Для воспитателей начали издаваться пособия по родному языку, регулярно печатались сборники статей, отражающие лучший опыт работы в детском саду.

В 1956 г. впервые вышло в свет учебное пособие для учащихся дошкольных педагогических училищ «Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду»², которое в дальнейшем неоднократно переиздавалось.

В 50—60-е годы много внимания уделялось такому новому разделу в работе по развитию речи, как формирование грамматически правильной речи. Воспитатели и научные работники опытным путем пытались выяснить, как помочь детям наиболее быстро и легко овладеть сложным грамматическим строем русского языка. Большой вклад в это дело внес А. Н. Гвоздев³.

Ценно, что в дошкольной дидактике тех лет обучение рассматривали как воспитывающий процесс. Особое значение придавалось обучению детей способам действия, развитию способности наблюдения. Естественно, что внимание воспитателей привлекалось прежде всего к новой проблеме — методике и содержанию речевых занятий, в то же время возникло отставание в другом вопросе — развитие речи в других видах детской деятельности.

Новый этап в становлении дошкольного воспитания, а значит, и методики развития речи произошел в связи с постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 21 мая 1959 г. «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста». В постановлении предлагалось с учетом местных условий объединить ясли и детские сады в единое дошкольное учреждение, разработать единую программу воспитания, что и было далее реализовано.

¹ См.: Усова А. П. Русское народное творчество детскому саду. М., 1972.

² См.: Соловьева О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. 3-е изд. М., 1966.

³ См.: Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.

В 1960 г. был создан первый в мире Научно-исследовательский институт дошкольного воспитания АПН СССР. Среди других лабораторий там начала действовать лаборатория развития речи.

Коллектив лаборатории принял участие в изучении вопросов преемственности в развитии речи детей на разных возрастных этапах, в том числе в раннем детстве. Материалы этих исследований были использованы в программе детского сада, утвержденной в 1962 г., и затем усовершенствованной в 1969 г.

Выходившие в дальнейшем переиздания «Программы» в области развития речи сохраняли стабильными речевые нормативы первого издания, в них лишь конкретизировались отдельные требования, уточнялись списки рекомендуемой художественной литературы.

В целом, для современной «Программы» характерно усиление, внимания к проблемам умственного и сенсорного воспитания, самостоятельности и творчества детей.

60—70-е годы характеризуются изучением разнообразных вопросов методики развития речи.

Разрабатывается новая для методики проблема фонематического восприятия детей (Д. Б. Эльконин, Ф. А. Сохин и др.), проводится долговременный эксперимент по обучению дошкольников грамоте в детских садах. На научной основе строится вся система ознакомления детей с социальными явлениями. Развитие речи детей изучается в тесной связи с проблемами умственного воспитания.

Современный подход наблюдается и в разработке проблемы словарной работы, которую тесно связывают с сенсорным воспитанием. Указывается, что ребенка необходимо учить выделять в предмете наиболее значимые, существенные в данных обстоятельствах признаки, свойства, причем не просто воспитывать умение различать и называть отдельные изолированные качества, а формировать способы обследования предметов, обобщенные знания и умения, которые в конечном итоге помогут ему лучше ориентироваться в окружающей жизни (В. И. Логинова, В. Н. Аванесова, Г. М. Лямина, Ю. С. Ляховская).

Новые задачи, выдвинутые в постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшему развитию общеобразовательной школы» (1972 г.), призвали к совершенствованию всестороннего воспитания в детских садах, к улучшению специальной подготовки детей к школе.

В дошкольной педагогике 60—70-х годов основное внимание уделялось преодолению разрыва между изучением проблем обучения и воспитания и вопросов детского развития.

Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду» (1977 г.) активизировало исследования по повышению эффективности занятий в детском саду, достижению полной преемственности в работе

дошкольных групп и начальной школы. Так, в конце 70-х годов проявилась характерная тенденция — создание и широкая опытная проверка систем занятий по развитию речи, рассчитанных на полный учебный год. Результаты многолетних исследований опубликовывались в печати в виде сборников занятий и внедрялись в массовую практику¹.

Отрадно, что в этих разработках были преодолены недостатки, на которые указывал, анализируя состояние дошкольного воспитания до 60-х годов, А. В. Запорожец: завышение требований к умственному развитию, чрезмерная сложность художественного материала, сухость в организации занятий².

Современные задачи воспитания и обучения в детском саду диктуют необходимость совершенствования форм организации самостоятельной художественной деятельности детей. Так, в НИИ дошкольного воспитания были проведены исследования на темы организации детской художественно-речевой деятельности, создания необходимой для этого предметно-пространственной среды. Интересны попытки создания нового типа комплексных занятий, объединяющих различную художественную деятельность (речевую, изобразительную, музыкальную).

Следует также отметить новую тематику в научных исследованиях конца 70-х годов — руководство детским словообразованием как особым способом называния предметов (НИИ дошкольного воспитания)³, изучение путей оптимизации формирования речи, в том числе роли проблемно-поисковых ситуаций, творческих заданий (кафедра дошкольной педагогики Ростова-на-Дону)⁴.

Для всех упомянутых исследований характерно внимание к усилению развивающей роли традиционных форм работы с детьми.

В настоящее время, в период развитого социализма, когда возникла новая историческая общность — советский народ, возросла роль русского языка как языка межнационального общения. В этих условиях обучение русскому языку как второму в национальных детских садах имеет государственную значимость и актуальность. Организовано обобщение опыта такого обучения, имеющегося в Грузии, Узбекистане и других союзных и автономных республиках, разработаны типовые методические материалы и нагляд-

¹ См.: Гербова В. В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада. М., 1978; Гербова В. В., Максаков А. И. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада. М., 1979; Гербова В. В. Занятия по развитию речи во второй младшей группе детского сада. М., 1981.

² См.: Запорожец А. В. Развитие системы дошкольного воспитания в период завершения строительства социализма (1938—1960).— Дошкольное воспитание, 1977, № 5, с. 39.

³ См.: Тамбовцева А. Г. Пути совершенствования методики формирования грамматического строя речи дошкольников (раздела словообразования).— В кн.: Психолого-педагогические основы совершенствования обучения и воспитания в детском саду. М., 1979.

⁴ Совершенствование воспитательно-образовательной работы детского сада на основе идей оптимизации. Ростов-на-Дону, 1978.

ные пособия, ведется научное изучение этой социально-значимой проблемы.

Потребности практики, совершенствование работы детских садов выдвигают перед методикой развития речи все новые проблемы. Перед ней, как и перед дошкольной педагогикой в целом, стоит серьезная перспективная задача — определение потенциальных психофизиологических возможностей ребенка дошкольного возраста, которые в настоящее время реализуются еще не полностью. Важно также обеспечить единство формирования практических, умственных и художественно-речевых способностей детей¹.

Более четкие рекомендации нужны по вопросам последовательного усложнения работы над речью детей в течение учебного года во всех возрастных группах. Не решены полностью проблемы активизации и индивидуализации обучения родному языку, преемственности в работе по развитию речи детей в детском саду и начальной школе.

В «Основных направлениях экономического и социального развития СССР на 1981—1985 годы и на период до 1990 года» поставлена задача — «создать предпосылки для постепенного перехода на обучение детей с 6-летнего возраста в подготовительных классах общеобразовательных школ»². Это диктует необходимость усиленного изучения проблемы формирования речи детей и специфики обучения грамоте детей седьмого года жизни.

Важно развивать дальше прикладное направление методики. Неоценимую помощь окажут воспитателям систематизированные сборники занятий, которые суммировали бы все лучшее из методического наследия и которые являлись бы результатом коллективного труда ученых, методистов, практиков. Необходимы также комментированные описания опыта работы передовых педагогов за длительные периоды.

Нужны и научные разработки вопросов планирования воспитательно-образовательной работы по развитию речи детей, а также контроля и оценки деятельности педагога и дошкольного учреждения в целом по этому разделу.

В заключение следует подчеркнуть, что современная методика развития речи формировалась как наука на протяжении длительного исторического периода. Нельзя и ныне считать эту методику полностью сложившейся, — она продолжает обогащаться и совершенствоваться. Задачи строительства коммунизма в нашей стране, изменения в системе начального образования — все это настоятельно требует дальнейшего совершенствования методики развития речи.

¹ См.: Основы дошкольной педагогики /Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. М., 1980, с. 47.

² Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981, с. 181.

Тема III

ЗАДАЧИ, СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ

ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Детский сад — первое звено в системе народного образования. Задачи народного образования и воспитания сформулированы в Программе КПСС, где говорится: «Переход к коммунизму предполагает воспитание и подготовку коммунистически сознательных и высокообразованных людей, способных как к физическому, так и умственному труду, к активной деятельности в различных областях общественной и государственной жизни, в области науки и культуры»¹.

Чтобы стать высокообразованным, человек должен овладеть всеми богатствами родного языка. Поэтому одна из главнейших задач детского сада — формирование правильной устной речи детей на основе овладения ими литературным языком своего народа.

Развитие речи нужно тесно связывать с развитием мышления ребенка. Освоение языка, его грамматического строя дает возможность детям свободно рассуждать, спрашивать, делать выводы, отражать разнообразные связи между предметами и явлениями.

Важнейшей предпосылкой для решения речевых задач в детском саду является правильная организация обстановки, в которой бы у детей появилось желание говорить, называть окружающее, вступать в речевое общение.

Об одной из общих задач развития речи детей Е. И. Тихеева писала так: «Прежде всего и главнейшим образом надо заботиться о том, чтобы всеми мерами при поддержке слова содействовать формированию в сознании детей богатого и прочного внутреннего содержания, способствовать точному мышлению, возникновению и упрочению значительных по ценности мыслей, представлений и творческой способности комбинировать их. При отсутствии всего этого язык утрачивает свою цену и значение.

...Сущность слова складывается из его содержания и формы. Гармоническое единение того и другого обуславливает ценность слова»².

Когда мы будем конкретизировать общую задачу формирования правильной устной речи и выделять составляющие ее частные

¹ Программа Коммунистической партии Советского Союза. М., 1974, с. 122—123.

² Тихеева Е. И. Развитие речи детей. М., 1981, с. 5—6.

задачи, то всегда будем подразумевать это единство смыслового содержания и правильной формы речи детей. Таких частных задач, соответствующих основным компонентам языка и речи, можно выделить семь.

1. Развитие словаря. В период дошкольного детства усваиваются слова из основного словарного фонда языка, отбор их зависит от словаря окружающих, от ориентировки ребенка в окружающем мире и т. д.

В детском саду существует программа словарной работы, ориентирующая воспитателя на отбор прежде всего такого словаря, который нужен для нормального общения ребенка с окружающими и который стихийным путем приобретается им медленно, с трудом, с ошибками. Воспитатель специальными приемами добывается, чтобы дети не только знали и понимали смысл необходимых слов, но и активно использовали их в своей речи, чтобы у них развивались интерес и внимание к слову (Почему так говорят? Можно ли так сказать? Как сказать лучше, точнее?).

Воспитывая культуру устной речи, необходимо отучать детей от грубых выражений или слов просторечных, заменяя их литературными. Словарная работа осуществляется в связи с ознакомлением детей с окружающим. Сообщение слова, обозначающего какой-нибудь предмет или явление, происходит во время общего учебно-воспитательного процесса ознакомления с этим объектом.

2. Формирование грамматической стороны речи. Словарь является строительным материалом для языка. Грамматика устанавливает нормы изменения слов и способы их соединения в предложениях. Кроме того, она определяет конструктивные модели языка (словообразовательные, словоизменительные).

Ребенок слышит от окружающих грамматически оформленную речь. Осмысливая услышанное, он усваивает грамматический строй, познает модели языка. Воспитатель организует разнообразную речевую практику детей, включая в систему обучения языку упражнения, которые привлекали бы внимание детей к наиболее сложным и необходимым для них конструкциям, закрепляли бы определенные правила морфологии и синтаксиса родного языка («Помечтаем, что было бы...» — упражнение в употреблении сослагательного наклонения; «Отгадай, чего не хватает?» — упражнение в употреблении существительных в родительном падеже; «Я начну, а ты докончи!» — упражнение в употреблении распространенных предложений и т. д.).

Воспитатель знакомит детей с новыми для них грамматическими формами, закрепляет правильное употребление наиболее трудных форм, в конечном итоге вырабатывает привычку говорить грамматически правильно.

3. Воспитание звуковой культуры речи. Прежде всего ребенок должен овладеть звуковым строем языка, правильным звукопроизношением. Работа над звуковой стороной речи основывается на данных русской фонетики и орфоэпии. Ребенок, подражая и учась,

целенаправленно (под воздействием взрослых) усваивает систему ударений в словах, интонационный строй родного языка, произношение слов. Очень важно научить ребенка и культуре поведения в процессе речевого общения, сделать правильную речевую манеру устойчивой привычкой (приветливый тон, поза внимания и взгляд, обращенный к собеседнику, умение держать себя в новом обществе и т. д.).

Важнейшее качество звучащей речи — ее выразительность. Н. К. Крупская говорила о воспитании у детей этого качества, его значении в их будущей, взрослой жизни, когда каждому придется выступать перед аудиторией, быть оратором. Она подчеркивала, что нужно не сдерживать и подавлять, а развивать естественную выразительность речи детей, вот тогда чаще удастся встретить оратора, «речь которого полна выражения, глаза которого загораются, на лице и в жесте которого отражаются его мысли и чувства...»¹

Дошкольный возраст — благодатная пора для выработки таких речевых привычек и способностей.

4. Формирование разговорной (диалогической) речи: умения детей слушать и понимать обращенную к ним речь, поддерживать разговор, отвечать на вопросы и спрашивать. Уровень связной разговорной речи зависит от состояния словаря ребенка и от того, насколько он овладел грамматическим строем языка. Разговорная речь как речь с собеседником предполагает также умение культурно вести себя во время беседы, быть тактичным, сдержанным. Воспитатель влияет на содержательность детских разговоров, поощряет желание узнавать друг у друга что-то новое. Воспитатель должен подсказать детям, что, если расспрашивать взрослых об их труде, отдыхе и т. д., можно узнать много интересного.

5. Обучение рассказыванию (монологической речи). Овладение монологической речью очень важно для подготовки детей к школе, где этот навык будет закрепляться. Связная речь способствует формированию мышления, различных его качеств. Кроме того, рассказ ребенка помогает выявить запас его слов, умение строить фразы, композиционно оформлять содержание. У детей формируется умение слушать устные рассказы, не всегда сопровождаемые показом, понимать их, затем подражать прослушанному — пересказывать.

В дошкольном возрасте детей также учат самим составлять простейшие рассказы, в содержании и форме которых должны проявляться самостоятельность и творческая активность ребенка.

В детском саду воспитывается умение рассказывать неторопливо, обдумывая свои мысли, обращаясь к слушателям, а также умение выступать перед незнакомой аудиторией (на празднике, в присутствии взрослых, в другой группе), что способствует совершенствованию речи, развивает находчивость, навыки поведения в коллективе.

6. Ознакомление с художественной литературой. В дошкольном

¹ Крупская Н. К. Дети — наше будущее. М., 1975, с. 133.

учреждении детей знакомят с лучшими произведениями детской литературы. Воспитатель формирует у детей некоторые элементарные умения: слушать и понимать художественные произведения, высказывать суждения об их героях. Дети должны научиться запоминать и выразительно читать наизусть небольшие доступные по содержанию стихотворения. Все эти задачи тесно связаны с воспитанием нравственного облика и эстетических чувств детей. Воспитателю нужно пробудить у каждого ребенка интерес к чтению и рассматриванию иллюстраций, научить правильно обращаться с книгой, делиться своими знаниями с товарищами. Нужно добиться, чтобы в детском саду художественное слово было постоянным спутником детей, звучало в повседневной разговорной речи и в праздничной обстановке, заполняло досуг, оживая в инсценировках, играх-драматизациях, кинофильмах.

7. Подготовка детей к обучению грамоте. Вся педагогическая работа по развитию речи ребенка в детском саду подготавливает его к обучению в школе, где необходимы правильная устная речь, умение слушать других, вникать в содержание их речи, при необходимости дополнить или исправить ответ товарища. Речь становится предметом анализа детей, что представляет для них большую трудность. Для успешного учения в школе наибольшее значение имеют следующие качества: умение слышать сказанное педагогом, умение ясно, точно, грамматически правильно выражать свои мысли в распространенных предложениях, небольших связных рассказах. Эти умения целенаправленно формируются у детей в основном в старшей и подготовительной к школе группах. Наряду с этим с детьми шести лет проводится работа по подготовке к овладению грамотой. Дети занимаются звуковым анализом речи, составляют предложения из двух — четырех слов и т. д.

Итак, мы выделяем семь основных задач развития речи детей. Большинство задач решается во всех возрастных группах детского сада, только конкретное содержание их различно: оно зависит от возрастных возможностей детей. Каждая из указанных задач имеет и образовательную и воспитательную сторону. В процессе развития речи происходит формирование умственных качеств личности, решаются важные задачи нравственного, эстетического воспитания.

Решение каждой из задач не может осуществляться изолированно. Так, обучая детей грамматически правильной речи (упражнение «Кого не стало?»), приходится обращать внимание на звуковую сторону речи, следить за правильным смысловым употреблением слов и т. д. Но при этом основной, заранее запланированной задачей данного упражнения остается формирование грамматической стороны речи. Для нее были подобраны специальные приемы обучения, другие же задачи решались попутно.

Такое четкое выделение основных задач отчасти условно, но необходимо в практике. Если воспитатель твердо знает, какие качества речи он должен формировать у детей, он будет планомерно

развивать каждое из них. Знание важнейших задач по развитию речи облегчает еженедельное планирование работы, поскольку осуществлению каждой из них можно заранее отвести постоянное место в режиме дня.

Содержание каждой задачи имеет свою специфику и требует продуманного подбора наиболее подходящих методов и приемов обучения. Зная, какая задача на данном занятии по развитию речи является основной, воспитатель будет целенаправленно воздействовать на речь детей, сосредоточивая их внимание на определенном качестве речи (например, правильно изменять слова в родительном падеже: *нет медведей, цыплят* и т. д.).

Таким образом, знание основных задач развития речи не является формальным требованием, оно необходимо для правильной организации работы в детском саду.

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ РЕЧИ В ДЕТСКОМ САДУ

Программа развития речи детей определяет круг знаний об окружающем и соответствующий объем словаря, речевые умения и навыки, которые должны быть усвоены детьми на каждом возрастном этапе, а также предусматривает воспитание определенных качеств личности. Например, выдвигая задачу формирования навыков диалогической речи (уметь отвечать на вопросы и задавать их), программа одновременно подчеркивает необходимость воспитания у детей таких качеств, как общительность, вежливость, приветливость, сдержанность¹.

Программа развития речи, как и вся «Программа воспитания в детском саду», в целом построена на научных основах. Прежде всего всем своим содержанием она направлена на реализацию теории коммунистического воспитания, т. е. на всестороннее развитие личности ребенка.

Кроме того, в основу программы положены данные психологии и смежных наук об овладении ребенком устной речью и особенностях его познавательной деятельности, что определяет объем и последовательность требований к детям на разных возрастных ступенях.

Программа построена также с учетом важнейшего педагогического положения о ведущей роли деятельности в развитии ребенка; ее материал имеет сложную структуру, так как соотносен с различными видами детской деятельности (игра, быт, занятия и др.).

И наконец, необходимо сказать, что программа развития речи создана с учетом главных дидактических принципов — систематичности и взаимосвязи учебного материала, его конкретности и доступности; в ней прослеживается концентричность в формировании у детей речевых умений (т. е. прохождение на каждом возраст-

¹ См.: Программа воспитания в детском саду. М., 1978.

ном этапе одних и тех же разделов с постепенным расширением и углублением их содержания).

Все задачи и требования в программе изложены кратко. Четко названы лишь общие требования к знаниям и умениям детей. Каждое общее требование программы воспитатель должен научиться конкретизировать. Например, знакомя детей старшей группы с каким-нибудь объектом или явлением, указанным в разделе «Ознакомление с окружающим и развитие речи», следует помнить о конкретных требованиях к словарю, учить детей находить ответы на разнообразные вопросы: кто? Что? Каковы детали и части предмета? Как назвать группу предметов одним-двумя словами? (Существительные конкретные и собирательные.) Какой? Чей? Как? Где? Куда? Когда? Для чего? Почему? Что делает? (При ответах ребенок употребляет прилагательные, местоимения, наречия, глаголы, предлоги, союзы.) Сколько? Который? (Числительные количественные, порядковые.)

Так, программа рекомендует познакомить детей старшей группы с трудом повара. При этом называется ряд бытовых машин, которые они должны увидеть (картофелечистка, овощерезка).

При сравнении с аналогичной словарной работой в средней группе увидим, что в старшей группе возрастает употребление детьми обобщающих понятий (кухонная посуда, машины, продукты), относительных прилагательных (мясной, овощной, железный), уточняется детализация предметов (у дуршлага на дне отверстия, есть длинная ручка и т. д.), обозначение пространства и времени (внутри, с двух сторон, рано утром, к завтрашнему дню).

Дошкольному работнику приходится изучать программу как индивидуально, так и в коллективе, а в ряде случаев самому руководить этим процессом на курсах и семинарах воспитателей и заведующих, в педучилище на уроках и т. д. Заведующему детским садом или воспитателю-методисту следует ежегодно в сентябре проводить в своем детском саду коллективное обсуждение программы по развитию речи с воспитателями, чтобы помочь им вычленить программные требования в новой для них возрастной группе, наглядно сравнить их с программой смежных групп.

Во всех этих случаях изучение программы можно начать напоминанием основных задач развития речи. Затем на примере одной группы, обращаясь к тексту программы (желательно, чтобы каждый слушатель его имел, пользовался закладками, подчеркиванием и т. п.), показать, каково содержание этих основных задач и в каких разделах программы оно встречается. По аналогии с проведенным коллективно разбором предлагается каждому внимательно изучить текст программы (лучше не на занятии) других возрастных групп. Содержание следующего занятия будет сложнее: проводится сравнительный анализ программного материала по отдельным задачам, при этом отмечается последовательное усложнение материала в возрастных группах, приводятся примеры, конкретизирующие общие положения.

Примерные вопросы для анализа программы:

1. Задачи развития речи в разных возрастных группах, их сравнение, выяснение преемственности и усложнения (по разделам «Задачи воспитания»).

2. Программа ознакомления с окружающим и словарной работы. Расширение круга представлений об окружающем. Усложнение требований к словарю детей. Программа овладения детьми прилагательными, числительными, обобщающими существительными, перечень слов для обозначения цвета, величины, формы, пространства и времени.

3. Программа воспитания звуковой культуры речи. Требования к звукопроизношению, дикции, качествам голоса, выразительности речи. Воспитание фонематического слуха как новая задача в старшей и подготовительной к школе группах.

4. Программа воспитания разговорной речи. Навыки речевого общения.

5. Программа обучения рассказыванию. Сравнение видов детских рассказов и их качества.

6. Программа ознакомления с художественной литературой. Перечень умений, навыков, способностей, формируемых при восприятии художественных произведений и в работе с книгой. Усложнение характера и увеличения количества художественных произведений, предназначенных для чтения, рассказывания детям и заучивания наизусть¹.

Прежде всего целесообразно остановиться на содержании главной части программы — на ознакомлении с окружающим — и выделить требования к словарю детей, уточнить перечень трудноусваиваемых слов (обозначения цвета, величины, формы, пространства, времени, количества) для разных возрастных групп. Затем желательно произвести сравнительный анализ программы звуковой культуры речи. Подробно рассматривается программа обучения рассказыванию: отмечается, каким видам рассказов и в каком квартале рекомендуется обучать детей, как изменяются требования к качеству рассказов. Труднее выделить программу работы над грамматической стороной речи. Нужно раскрыть содержание этой работы. Требования к разговорной речи и программа по художественной литературе — более легкий материал. Эти разделы можно изучить самостоятельно, руководствуясь предварительно разработанными вопросами для анализа материала.

При анализе программы можно использовать наглядные пособия — таблицы программного материала по развитию речи, которые готовит проводящий занятие. Таблицы помогут целостному восприятию программы.

СРЕДСТВА ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОГРАММЫ

Программа развития речи реализуется в той или иной деятельности детей (учебной, игровой, трудовой, бытовой).

Поскольку воспитание в широком смысле (и входящее в это понятие формирование речи) осуществляется взрослым через какую-нибудь деятельность, эти виды деятельности можно условно назвать средствами. Таким образом, можно считать средствами раз-

¹ Анализ текста программы развития речи проводится со студентами на практических занятиях, частично он дается в последующих темах.

вития речи обучение, игру, труд, бытовую или повседневную деятельность, восприятие произведений искусства, т. е. любую деятельность, если ею руководит и ее направляет взрослый.

В повседневной жизни дети и самостоятельно пользуются речью. Но если их оставить без руководства взрослого, могут закрепляться отрицательные качества речи: жаргонные, бранные выражения, грубые интонации, примитивность словаря, грамматические ошибки и т. д. Вместе с тем и плохо организованная деятельность, происходящая в молчании или при пассивном выслушивании указаний воспитателя, тоже не окажет заметного влияния на речь детей.

В условиях общественного воспитания ведущим средством формирования речи ребенка является обучение.

Обучение родному языку — планомерный, целенаправленный процесс развития познавательных способностей детей, усвоения ими системы элементарных знаний об окружающем и соответствующего словаря, формирования речевых умений и навыков.

Основная форма дошкольного обучения — занятия.

По дидактическим целям можно выделить такие типы занятий по родному языку: занятия по сообщению нового материала; закреплению знаний, умений и навыков; обобщению и систематизированию знаний; итоговые или учетно-проверочные (контрольные); комбинированные (смешанные, объединенные).

В детском саду понятие «новый материал» по развитию речи порою бывает относительно, так как дети сталкиваются с теми языковыми явлениями, которыми они повседневно пользуются в своей речи (звуки, интонация, грамматические формы, слова). И все-таки можно с уверенностью говорить о преподнесении детям нового. Это истолкование, объяснение знакомых фактов, накопление новых представлений, формирование новых навыков. А. П. Усова отмечала, что представления, которые практика вносит в сознание и поведение детей, как будто им совершенно знакомы, но разрозненны, случайны, истолкованы с детской точки зрения. Занятия должны открывать детям то, что нужно видеть, как видеть, а также как действовать.

Примерами занятий, где детям сообщается новый материал, являются экскурсия в ателье, наблюдение за белкой, осмотр кабинета заведующей и т. д. Таковы первые занятия по обучению рассказыванию, на которых дети узнают, как надо составлять рассказ, занятия по чтению новых произведений, заучиванию стихотворений.

Широко распространены в детском саду занятия по закреплению и углублению полученных знаний и умений, например рассказы детей о поездке в ателье, рассматривание лоскутков тканей, беседа о помещениях детского сада, повторные занятия по чтению, заучиванию наизусть и т. д. На таких занятиях воспитатель, безусловно, сообщает какие-то новые, дополнительные сведения, но в основном он направляет усилия детей на самостоятельное использование уже имеющегося запаса знаний, на упрочение речевых на-

выков. Это может быть закрепление и отдельных фактов, и обобщений, и навыков. Воспитатель может применить закрепление буквальное, воспроизводящее (пересказ знакомого текста, чтение наизусть выученных стихов), тренировочное повторное упражнение (в звукопроизношении, в употреблении одной и той же грамматической формы) и творческое (игра-драматизация с использованием знакомого текста, беседа по материалам наблюдений). Для достижения положительных результатов важно вносить элементы новизны, творческой активности в процесс повторения материала.

Этому виду занятий близки занятия, обобщающие и систематизирующие пройденный материал. Например, в процессе дидактических игр типа «Кому что нужно?», «Магазин» и др. дети упражняются в классификации предметов по цвету, по форме, по назначению и т. д. В старших группах проводятся обобщающие беседы: о родном городе, о труде взрослых, о транспорте, о книгах. Перед детьми ставится задача целенаправленно воспроизводить материал (рассказать о пассажирском транспорте, труде шофера, о любимых сказках). Занятия обобщающего типа очень ценны для формирования логического мышления, аналитико-синтетической деятельности дошкольников.

Учетные занятия чаще всего проводятся по изобразительной деятельности. Однако они необходимы и по родному языку, поскольку бывает нужно установить уровень тех или иных знаний и навыков детей. Контрольно-проверочные занятия по некоторым разделам целесообразно проводить в начале учебного года для ознакомления воспитателя со знаниями детей новой группы и в конце, при подведении итогов работы. Контрольные занятия по родному языку используют также при массовой проверке работы детских садов. Отчасти они имеют и обучающий характер. Как правило, воспитатель применяет лишь косвенные приемы обучения, чтобы не оставлять неисправленными допускаемые детьми ошибки.

Наиболее широкое распространение в детских садах получили комбинированные занятия с совокупностью дидактических целей, например ознакомление детей с новым материалом, повторение и закрепление пройденного и его практическое применение.

Занятиям по развитию речи присущ ряд особенностей, которые вызывают определенные трудности при их проведении. Например, часто бывает так, что дети заняты различной деятельностью: один говорит, остальные слушают; из-за кратковременности занятий не удастся обеспечить каждому ребенку достаточную речевую практику и др. Чтобы занятия приносили максимальный эффект, они должны отвечать общим дидактическим требованиям, а именно:

1. Тщательная заблаговременная подготовка к занятию, определение его содержания и приемов обучения. При этом учитывается его место в ряду других занятий по родному языку, уровень знаний и умений детей, определяется их нагрузка. Воспитателю должны быть ясны речевые задачи и конкретное речевое содержание. Подбираются мето-

ды и приемы, необходимые для изучения намеченного программного материала, продумываются структура и ход занятия. Подготавливаются нужные наглядные пособия, учебное оборудование. Определяются индивидуальные задачи обучения (дифференцируются задания, продумывается очередность вызова детей).

2. Оптимальная интенсивность нагрузки. Воспитатель руководствуется принципом развивающего обучения. Он дает детям задания на достаточно высоком уровне трудности, чтобы выполнение их требовало активной умственной деятельности.

Иногда нагрузка бывает недостаточной: детям не приходится действовать самостоятельно, решать речевые задачи аналитико-синтетического характера, устанавливать связи между предметами, вычленять сходство и т. д. Если же у ребенка отсутствует работа памяти, мысли, а воспитатель требует лишь пассивного созерцания, тихого поведения и повторения давно известных детям фактов, занятие превращается для них в зрелище.

Установить правильную меру нагрузки помогает смешанная структура занятия, полезны также более сложные специальные приемы: вопросы для умозаключений, сопоставления и др.

3. Воспитательный характер занятия. На занятиях по развитию речи реализуется принцип воспитывающего обучения, существующий в советской педагогике.

Воспитывающее воздействие оказывает как само содержание речевой деятельности и ее языковое оформление, так и правильная организация, методика ведения занятия. Поскольку на занятиях даются не разрозненные сведения, а определенная система знаний, у детей постепенно возникают элементы осознанного отношения к языку, к его усвоению.

В процессе развития речи, как уже говорилось, совершенствуются все психические процессы. Важно, чтобы на занятиях формировались познавательные интересы детей, от общей любознательности в младшем дошкольном возрасте к дифференцированным и стойким интересам старших дошкольников, к доступному анализу и оценке ими своей деятельности.

Усвоение родного языка, постепенное осознание ребенком его богатства и красоты способствуют патристическому воспитанию. Сообщение детям сведений общественно-исторического характера, ознакомление их с жизнью советских людей связано с воспитанием высоких нравственных чувств и представлений, которые помогают воспитывать любовь к Родине, интернационализм, коллективизм, трудолюбие.

На занятиях педагог приучает детей самостоятельно, творчески использовать полученные знания и умения. Очень важно поддерживать у ребенка желание учиться, научить его делиться своими знаниями с товарищами.

Содержание и организация занятий помогают воспитать такие морально-волевые черты, как целеустремленность, дисциплинированность, тактичность и др.

Речевые занятия могут оказывать большое влияние на эстетическое воспитание детей. Педагог осуществляет эстетическое воспитание не только при ознакомлении дошкольников с объектами внешнего мира и путем создания соответствующей обстановки, но в первую очередь средствами самого языка — его образным строем, музыкальностью, художественным словом.

4. Эмоциональный характер занятий. Прежде чем начать занятие, у детей нужно вызвать желание учиться, любознательность, стремление узнавать новое. Занятие должно приносить ребенку чувство удовлетворения. Интерес детей — важный союзник воспитателя. На речевых занятиях известное место занимают юмор, шутка. Например, дети смеются, когда рассеянный Петрушка называет зубную щетку сапожной и использует ее для чистки своих сапог. Они поправляют его, учат различать щетки.

5. Распределение приемов обучения в соответствии со структурой занятия¹.

Построение занятия должно быть четким. В начале его, как правило, устанавливают связи с пройденным материалом, с опытом детей. Затем педагог сообщает цель занятия (в простых и понятных выражениях). Это поможет научить детей действовать целенаправленно. Цели могут быть элементарными: пойти в цветник, посмотреть, какие цветы там растут, почитать новой кукле стихи и т. д. В старших группах цель занятия часто мотивируется. Например, воспитатель говорит, что надо учиться правильно произносить трудные слова, потому что речь должна быть правильной, красивой, приятной для окружающих. Это убеждает ребенка в необходимости овладения новыми знаниями и навыками.

Начало занятия должно вызвать интерес к дальнейшему, подготовить почву для хорошей восприимчивости детей, возбудить их внимание. Поэтому его следует проводить лаконично, живо, используя интонации заинтересованности.

Основная часть занятия также должна характеризоваться четким построением. На первом ее этапе (при решении новой задачи) сосредоточены ведущие приемы обучения, которые помогают детям уяснить характер последующей речевой деятельности и ее цель. Затем следует самостоятельная работа детей (ответы, упражнения и др.), не исключающая активного педагогического руководства со стороны воспитателя. Заключительная часть занятия должна быть краткой и эмоциональной, т. е. закрепление материала может осуществляться в форме чтения художественного произведения, загадки, в процессе веселой игры типа «Так или не так» и т. п. При этом желательно избегать пространных и формальных выводов, несвоевременных оценок деятельности и поведения детей.

Если занятие комбинированное, то, как правило, на одной из его частей, которая называется основной, сообщается новый мате-

¹ Подробную характеристику приемов см. в разделе «Методы и приемы развития речи».

риал. Она идет первой и строится по указанной выше схеме. Другие части посвящены знакомому материалу, но и на них используют активные обучающие приемы. (Например, вызвав ребенка прочитать наизусть стихотворение, педагог предлагает ему сказать, как нужно читать эти стихи — весело, грустно, нежно — и почему именно так. Используется также оценка и другие приемы.)

При построении занятия учитывают переход от более трудного к легкому, от менее эмоционального к более эмоциональному. Между его частями планируют 1—2 физкультминутки.

6. Речевая активность каждого ребенка на всех этапах занятия. Понятие «речевая активность» не означает «беспрерывная речь вслух». В значительной степени она должна выражаться в активном восприятии ребенком речи педагога и сверстников, в понимании ее. По возможности большему количеству детей надо обеспечить условия и для активной речи вслух.

Существует ряд методических правил, соблюдение которых помогает обеспечить максимальную активность детей. К ним относятся учет типологических особенностей детей при размещении их за столами, при подборе индивидуально направленных приемов, разумное использование наглядных средств, особенно раздаточного материала. Повышают активность разнообразие деятельности, смена ее видов, игровые приемы. Неторопливый темп занятия, предоставление ребенку времени для обдумывания ответа, индивидуальные обращения помогают включиться в общий ход работы детям с замедленной реакцией. Активности детей содействует правильная методика диалога. Вопрос, задание воспитатель адресует всем, в случае надобности повторяет их; отвечающему дает указание говорить громко, ясно, чтобы все слышали; спрашивает поочередно детей с разным уровнем развития речи, не вызывает часто одних и тех же; к контролю за речью отвечающего привлекает всех, ко всей аудитории обращается с вопросами: правильно ли он сказал? Обо всем ли? По порядку ли рассказал? Активности детей способствуют также так называемые оценочные вопросы (Что тебе нравится?), творческие задания, обращения к личному опыту.

7. Сочетание коллективного характера обучения с индивидуальным подходом. Фронтальные формы работы — общие задания, общий ритм, хоровые ответы и т. д. — должны сочетаться с заданиями, предлагаемыми отдельным детям. При подборе индивидуальных заданий и приемов обучения воспитатель учитывает уровень знаний и речевые навыки ребенка, его интересы и склонности. Особое внимание на занятии он должен уделить детям, которые не овладели какими-либо программными требованиями или у которых плохо развита речь. Большого внимания заслуживают дети, имеющие особенности в речевом развитии, — молчаливые, необщительные, несдержанные, болтливые.

8. Правильная организация занятия. Занятия по развитию речи могут проходить в разных условиях. Чаще всего их проводят в групповой комнате, при этом дети занимают свои при-

вычные места за столами. Занятие (или часть его) может также проходить в зале, где дети посмотрят спектакль или фильм, прослушают радиопередачу, поиграют в подвижные игры. В теплое время года занятия организуют на участке.

На занятиях по родному языку, так же как и на других занятиях, должны быть соблюдены все гигиенические условия: достаточная освещенность, источник света слева и сзади от сидящих, чистый воздух, мебель по росту. Места за столом должны быть закреплены за детьми. Основное требование к размещению детей: каждый должен сидеть лицом к воспитателю в правильной позе.

На занятиях, где основной объект восприятия — движущиеся предметы, мелкие предметы, а также во время игр в лото, упражнений с раздаточными предметами (особенно когда нужен взаимный контроль) дети рассаживаются вокруг сдвинутых детских столов. Сидя вокруг общего столика, удобно наблюдать за ежиком, за рыбками в тазу. Если почему-либо невозможно посадить детей за столы, их рассаживают недлинными рядами лицом к воспитателю.

По возможности нужно определить постоянное место для рабочего стола и стула воспитателя. Педагог занимает правильную позу сидящего человека, располагает на своем столе наглядные пособия так, чтобы они хорошо были видны детям. Продумывает, где будет находиться отвечающий ребенок, контролирует правильность его позы.

Вся обстановка занятия должна соответствовать эстетическим требованиям (внешний вид помещения, пособий и т. д.).

9. Учет результатов занятия. Учет знаний проводится воспитателем по ходу самого занятия, в процессе наблюдения за речью детей и не требует, в отличие от школьного урока, отдельного этапа — опроса. Можно рекомендовать педагогу вести тетрадь учета ответов детей (как необязательный вид документации) по наиболее трудным разделам программы, например по обучению рассказыванию. Результаты наблюдений воспитатель записывает в дневник ежедневно и учитывает их при определении дальнейших задач работы.

10. Необходимость закрепления пройденного материала на других занятиях или в другой деятельности. Это требование основано на одном из дидактических принципов — повторности. Соблюдение его очень важно в речевой работе, где идет процесс выработки сложных умственных умений и навыков.

Дошкольным работникам приходится участвовать в просмотре и обсуждении занятий по родному языку. При разработке схемы (или вопросника) анализа занятия можно использовать указанные выше требования.

Обучение родному языку протекает и на других занятиях (по формированию элементарных математических представлений, музыкальных, по изобразительной деятельности и др.), что объясняется спецификой самой языковой деятельности, которая пронизы-

вает и организует любую деятельность ребенка. Нужно учитывать, что при этом в первую очередь реализуется основная программа (научить считать, слушать музыку, лепить), однако и формирование речевых умений следует проводить целенаправленно и организовано. Кроме того, имеется целый ряд речевых задач, которые нужно включать в такие занятия на равных правах с основными задачами. К ним относятся обогащение и активизация словаря. Так, на занятиях по изобразительной деятельности дети старших групп должны усвоить слова *узор, кайма, линия, дуга, мазок, закрашивать, сгибать* и др., активно пользоваться прилагательными, обозначающими цвет и оттенки цвета.

Некоторые речевые задачи решаются как обязательные на всех занятиях — это формирование умения слушать, отвечать и спрашивать, воспитание правильного темпа речи, средней силы голоса, исправление грамматических ошибок и некоторые другие.

Не всякий программный материал может быть преподнесен путем обучения на занятиях. Например, воспитание навыков разговорной речи, культуры речевого общения, умения выступать перед аудиторией и т. д. требует естественных жизненных ситуаций, правдивых, понятных для ребенка мотивов его деятельности; большая группа словаря — бытового, природоведческого характера — прочно усваивается в действиях, в практике ребенка (еда, умывание, выращивание растений и т. д.). В данном случае обучение сочетается с другими средствами развития речи. Так, труд детей — хозяйственно-бытовой, ручной, сельскохозяйственный — эффективное средство обогащения словаря, средство для формирования навыков речевого общения. Разговоры и рассказы о трудовом процессе служат для активизации усвоенного словаря, для развития связной речи.

Игра является не только благодатным условием для речевых проявлений детей, но и эффективным средством воздействия на качество детской речи. Каждый вид игр имеет особое значение. Ролевые игры способствуют самостоятельным высказываниям детей, активизируют определенную группу словаря: «профессиональный» язык воспитателя, врача, моряка, домашней хозяйки. Участие в игре педагога способствует обогащению словаря детей, а также воспитанию культуры речевого общения.

Строительные игры пополняют и активизируют словарь детей за счет наиболее трудных для дошкольников слов: обозначений качества, величины, пространственного расположения предметов (*крупный, тяжелый, длинный, внизу, внутри, сзади* и др.), терминов (*арка, перекрытие, фанера* и т. д.). Подвижные музыкальные игры с текстом, игры-драматизации формируют выразительность детской речи, вырабатывают правильный темп и дыхание, хорошую дикцию. В процессе многих игр дети знакомятся с художественными текстами, вскоре запоминают их и в дальнейшем используют самостоятельно.

Дидактическая игра применяется для закрепления знаний об

окружающем и соответствующего словаря, тренировки речевых умений и навыков (построить фразу, изменить слово, составить рассказ и т. д.).

В некоторые из тех игр, с которыми детей знакомят на занятиях (типа «Черное и белое», «Наоборот» и др.), они со временем начинают играть самостоятельно. Более сложные дидактические игры, требующие четкой роли ведущего («От какого растения лист?», «Летает — плавает», «Угадай, кто это?»), воспитатель организует сам. Детям нужно предоставлять для самостоятельного пользования настольные дидактические игры, в том числе и спортивные, которые способствуют усвоению специальных выражений, приучают к сдержанной разговорной речи.

Следует учить старших детей толково, обстоятельно объяснять правила игры товарищам, которые с ними не знакомы; организовывать общие разговоры — воспоминания об играх. Все это хороший путь к развитию речи.

Изобразительное искусство, детская книга, праздники, зрелища — важнейшие средства развития речи. Своеобразным стимулом, влияющим на степень усвоения языка, являются в данном случае эмоции детей. Чувство радости, состояние взволнованной приподнятости, ожидание необычного обостряют восприятие, усиливают запоминание материала, влияют на выразительность детской речи. Созерцание картины, предмета прикладного искусства всегда сопровождается у детей репликами, вопросами, высказываниями, желанием поделиться новыми впечатлениями с товарищами, родными.

Бытовая деятельность детей при правильном руководстве ею воспитателем также является средством развития речи. Преимущества этого средства — естественность обстановки, при которой многие дети легче вступают в разговор, сочетание содержания речи с реальными отношениями, которые складываются в жизни, у воспитателя достаточно времени, что позволяет поговорить со многими детьми, разнообразить тематику этих разговоров. Во время бытовой деятельности (питание, одевание, туалет, гимнастика, прогулки, приготовление ко сну) чрезвычайно обогащается словарь детей, формируются навыки разговорной речи, педагог широко использует художественные произведения, фольклор.

Итак, в распоряжении воспитателя имеется много средств развития речи у детей. Добиться хороших результатов можно лишь при условии применения этих средств в совокупности.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Методы обучения, разработанные дидактикой, конкретизируются в каждой отдельной методике. Метод обучения — способ работы воспитателя и детей, обеспечивающий приобретение детьми знаний, умений и навыков.

В методике обучения родному языку можно выделить несколько групп методов.

Наглядные методы. Если изучаемые объекты могут наблюдаться детьми непосредственно, воспитатель применяет метод наблюдения или его разновидности: осмотр помещения, экскурсию, рассматривание натуральных предметов. Если объекты недоступны для непосредственного наблюдения, педагог знакомит с ними детей опосредованным путем, чаще всего применяя изобразительные средства, показ картин и фотографий, кинофильмов и диафильмов. Опосредованные наглядные методы применяются в детском саду и для вторичного ознакомления с объектом, закрепления полученных во время наблюдения знаний, формирования связной речи. С этой целью используются такие методы, как рассматривание картин со знакомым детям содержанием, рассматривание игрушек (как условных образов, отражающих окружающий мир в объемных изобразительных формах), описание детьми картинок и игрушек, придумывание сюжетных рассказов. Конечно, во всех этих процессах обязательно предполагается слово воспитателя, которое направляет восприятие детей, объясняет и называет показываемое. Источником же, определяющим круг разговоров, рассуждений воспитателя и детей, являются наглядные предметы или явления.

Словесные методы в детском саду используются реже, чем в школе. В детском саду применяются в основном те словесные методы, которые связаны с художественным словом. Воспитатель читает детям художественные произведения, предусмотренные программой. Используются и более сложные методы — заучивание наизусть, пересказ.

Меньше распространен в дошкольных учреждениях метод рассказа воспитателя, хотя он должен иметь место и в группах раннего возраста (рассказ без показа), и в дошкольных группах (рассказы из жизненного опыта воспитателя, рассказы о благородных, героических поступках детей и взрослых)¹.

В старших группах для закрепления сообщенных ранее знаний и для приучения к коллективному разговору используется метод беседы.

Словесные методы в так называемом чистом виде в детском саду употребляются очень редко. Возрастные особенности дошкольников требуют опоры на наглядность, поэтому во всех словесных методах применяют или наглядные приемы обучения (кратковременный показ предмета, игрушки, рассматривание иллюстраций), или демонстрацию наглядного объекта в целях отдыха, разрядки детей (чтение стихов кукле, появление разгадки — предмета и т. д.).

¹ См.: Хрестоматия для детей старшего дошкольного возраста /Сост. Р. И. Жуковская, Л.-А. Пенъевская. М., 1981; Горбушина Л. А., Николаичева А. П. Выразительное чтение. М., 1978, с. 89—140.

Практические методы. Цель этих методов — обучить детей на практике применять полученные знания, помочь усваивать и совершенствовать речевые умения и навыки. В детском саду практические методы носят чаще всего игровой характер. Дидактическая игра (с наглядным материалом и словесная) — универсальный метод закрепления знаний и умений. Она используется для решения всех задач развития речи. Работу со знакомым литературным текстом можно проводить с помощью игры-драматизации, настольной инсценировки. Эти же методы применимы для обучения рассказыванию. При ознакомлении детей с некоторыми явлениями быта и природы на занятиях могут быть использованы методы трудового характера (черенкование, приготовление пищи).

К практическим методам следует отнести разработанные С. В. Петериной наглядные игры-занятия, игры-инсценировки этического характера¹. Для их проведения требуется соответствующее оборудование: кукла и игрушечный мишка больших размеров (1 м 20 см), что обеспечивает действия с ними как с партнерами и дает большой воспитательный эффект, комплекты кукольной одежды, обуви, гигиенических принадлежностей.

Основная задача этих игр-занятий — воспитание культуры поведения детей, но они чрезвычайно важны и для развития речи, так как обогащают словарь, закрепляют навыки разговорной речи. Например, на занятии «Кукла Таня у нас в гостях» дети не только наблюдают действия с куклой, но и сами садятся вокруг накрытых к чаю столов, учатся поддерживать общий разговор во время еды, проявлять внимание к гостю и друг к другу, стараются красиво есть, правильно держать себя за столом.

Каждый метод представляет собой совокупность приемов, служащих для решения дидактических задач (ознакомить с новым, закрепить умение или навык, творчески переработать усвоенное).

Прием — это элемент метода². В настоящее время методика развития речи, как и общая дидактика, не располагает устойчивой классификацией приемов. Прежде всего их можно разделить по роли наглядности и эмоциональности на *словесные, наглядные, игровые*.

Наиболее распространены следующие *словесные приемы*.

Речевой образец — правильная, заранее отработанная речевая (языковая) деятельность воспитателя. Образец должен быть доступен для повторения, подражания. Для того чтобы добиться осознанного восприятия детьми образца, увеличить роль детской самостоятельности, полезно сопровождать образец другими приемами — пояснениями, указаниями. Образец должен предшествовать речевой деятельности детей; во время одного занятия он может использоваться неоднократно, по мере необходимости. Речевой

¹ См.: Петерина С. В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста. Ростов-на-Дону, 1976.

² См.: Педагогика школы /Под ред. Г. И. Щукиной. М., 1977, с. 305.

образец преподносится детям подчеркнуто четко, громко, неторопливо.

Повторение — преднамеренное, неоднократное использование одного и того же речевого элемента (звука, слова, фразы) с целью его запоминания. Практикуются повторение материала воспитателем, индивидуальное повторение ребенком, совместное повторение (воспитателя и ребенка или двух детей), а также хоровое. Особенно нуждается в четком руководстве хоровое повторение. Желательно предпослать ему пояснения: предложить сказать всем вместе, четко, но не громко.

Объяснение — раскрытие воспитателем сущности какого-либо явления или образа действия. Наиболее широко применяется этот прием в словарной работе, но он находит место и при решении других задач.

Указания — разъяснение детям, как надо действовать, как достичь требуемого результата. Различаются указания обучающего характера, а также организационные, дисциплинирующие.

Словесное упражнение — многократное выполнение детьми определенных речевых действий для выработки и совершенствования речевых умений и навыков. В отличие от повторения упражнение отличается большей частотой, вариативностью, большей долей самостоятельных усилий детей.

Оценка детской речи — развернутое мотивированное суждение об ответе ребенка, раскрывающее степень усвоения знаний и речевых умений. В условиях одного занятия широко, развернуто могут оцениваться ответы лишь некоторых детей. Как правило, оценка касается одного-двух качеств детской речи, она дается сразу после ответа, с тем чтобы ее приняли во внимание при ответах другие дети. Оценка чаще касается положительных сторон речи. Если же были отмечены недостатки, можно предложить ребенку «поучиться» — попытаться исправить свой ответ. В других случаях воспитатель может высказать свое мнение об ответе более кратко — похвалой, замечанием, порицанием.

Вопрос — словесное обращение, требующее ответа, задание ребенку, предполагающее использование или переработку имеющихся знаний. Имеется определенная классификация вопросов. По содержанию выделяются вопросы, требующие констатации, репродуктивные (Что? Какой? Где? Куда? Как? Когда? Сколько? И т. п.); более сложная категория — поисковые, т. е. вопросы, требующие умозаключения (Зачем? Почему? Чем похожи? И др.). По формулировке вопросы можно разделить на прямые, наводящие, подсказывающие. Каждый вид вопросов по-своему ценен. При постановке вопроса важно правильно определить место логического ударения, поскольку ответ ребенка направляет именно опорное слово, несущее основную смысловую нагрузку.

Наглядные приемы — показ картинки, игрушки, движения или действия (в игре-драматизации, в чтении стихотворения), показ

положения органов артикуляции при произнесении звуков и др. — также обычно сочетаются со словесными приемами, например образец произношения звука и показ картинки, называние нового слова и показ объекта, им обозначаемого.

В развитии речи дошкольников очень важны *игровые приемы* и просто эмоциональность в применении некоторых приемов: интригующая интонация голоса при вопросе, утрированно озабоченная интонация при постановке трудного задания, использование шуток при объяснении задания. Живость эмоций повышает внимание детей в игре, вследствие чего активизируются все процессы речи (сравните упражнение на классификацию предметов, которое проводят за столами, и игру «Не зевай!» с тем же словесным материалом, проводимую в кругу с мячом, с разыгрыванием фантов). На занятии, особенно в конце его, можно задавать шуточные вопросы, использовать небезыцы, перевертыши, игру «Так или не так», игровой персонаж (внести Петрушку, мишку), употреблять игровые формы оценки (фишки, фанты, аплодисменты).

Усиливают эмоциональное воздействие учебного материала такие приемы, как действия по выбору (составь рассказ по одной из этих двух картин; вспомни стихотворение, которое тебе нравится) или по замыслу. Вызывают интерес и усиливают внимание детей к речевому материалу элементы соревнования («Кто скажет больше слов?», «Кто лучше скажет?»), красочность, новизна атрибутов, занимательность сюжетов игр.

По их обучающей роли приемы развития речи можно разделить на *прямые* и *косвенные*. Эти категории приемов подробно разработаны дошкольной педагогикой. Примерами прямых приемов обучения являются образец, объяснение, вопрос, оценка детского ответа, указание и др.

Среди *прямых приемов* обучения можно выделить на определенном занятии с конкретным содержанием приемы *ведущие*, основные для данного занятия и приемы *дополнительные*. Например, на занятии по рассказыванию в зависимости от цели его и уровня умений детей ведущим приемом может быть образец рассказа, а другие — план, варианты плана, вопросы — будут дополнительными. На другом занятии ведущим приемом может быть план рассказа, дополнительным — коллективный разбор отдельного пункта плана и т. д. В беседе вопросы — ведущий прием; в обучении рассказыванию они играют дополнительную, второстепенную роль.

Косвенными приемами являются напоминание, совет, подсказ, исправление, замечание, реплика.

На одном занятии обычно употребляется комплекс приемов. Например, сравнение предметов или иллюстраций сопровождается называнием (образцом слова), объяснением, художественным словом, обращениями к детям. Воспитатель должен предварительно не только продумать общий ход занятия, но и тщательно наметить приемы обучения (точность и краткость формулировок, сочетание отдельных приемов).

В методике приемы развития речи называют по-разному. Наряду с термином «приемы обучения» используют и другие: «приемы работы по развитию речи», «приемы воспитания правильной речи», «приемы для решения речевой задачи». Эти термины также имеют право на существование. Как правило, их употребляют в тех случаях, когда речь идет о воспитательных мероприятиях (вне занятий). Можно говорить о приемах работы в уголке книг: совместное рассматривание книги воспитателем и ребенком, сортировка книг, их классификация, починка и др.¹

Приемы развития речи составляют основную специфику методики. Обоснованный, разумный отбор нужных приемов во многом решает дело. Благодаря использованию приемов развития речи происходит самая близкая встреча воспитателя и ребенка, которого первый побуждает к определенному речевому действию.

Для успешного осуществления воспитательно-образовательных задач необходимо наличие благоприятных условий. Их создание, а также постоянный контроль за выполнением программы педагогами и усвоением ее детьми — должностные обязанности заведующей и воспитателя-методиста. Об этом будет сказано в последующих темах.

¹ Подробнее о классификации методов и приемов, принятой в дошкольной педагогике, см. в кн.: Основы дошкольной педагогики /Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. М., 1980, с. 42—45; 170—181.

Тема IV

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

РАЗВИТИЕ ФУНКЦИЙ И ФОРМ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

Связная речь — смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание людей. Развитие связной речи детей — одна из главных задач детского сада. Формирование связной речи, изменение ее функций являются следствием усложняющейся деятельности малыша и зависят от содержания, условий, форм общения ребенка с окружающими. Функции речи складываются параллельно с развитием мышления; они неразрывно связаны с содержанием, которое ребенок отражает посредством языка.

Речевые проявления ребенка на первом году жизни составляют подготовительный этап формирования речи. Под влиянием эмоционального общения со взрослым у ребенка в первые месяцы жизни возникают ответные голосовые реакции (их следует отличать от крика ребенка, который чаще всего не имеет функций общения, а представляет собой реакцию на неблагоприятное состояние).

Во время общения со взрослым ребенок получает возможность сосредоточиваться на лице говорящего, на показываемом предмете, начинает отвечать улыбкой, движением, постепенно приобретает потребность общаться с окружающими взрослыми. С трехмесячного возраста ребенок начинает повторять слышимые звуки человеческого голоса: гукает (произносит короткие сочетания согласных и гласных — аы, кхы, гы), гулит (произносит нараспев гласные — а-а-а... э-э-э...). Во втором полугодии появляется лепет (произнесение изолированных и повторяющихся слогов, сначала с твердыми согласными: ба-ба-ба, ма-ма-ма, да-да-да, потом с мягкими согласными: дя-дя-дя, тя-тя-тя).

Важно отметить, что лепет уже контролируется слухом ребенка. Задача взрослого — добиться от ребенка умения повторять предложенный звук, слог. Подражание в дальнейшем станет важным средством овладения речью. Для произвольного произнесения звуков по подражанию необходимо развить слуховую сосредоточенность, умение владеть артикуляционным аппаратом и слуховой контроль. Практика воспитания детей раннего возраста располагает рядом приемов для развития всех этих качеств. Так, например, в группе создаются моменты абсолютной тишины, когда ребенок может прислушиваться к невидимому, но близкому источнику зву-

ков (речь человека, мелодичный папев, игра на музыкальном инструменте). Чтобы вызвать речевое подражание, следует находиться в поле зрения малыша, учить ребенка произвольно произносить сначала те звуки, которые имеются в его спонтанном лепете, и постепенно добавлять новые, близкие по звучанию звуки и слоги. Во время занятий в манеже с одним ребенком у остальных присутствующих появляется ценная способность подражать и его речи, и речи взрослых. Это существенно помогает развивать речь детей, находящихся в коллективе.

К концу года в речи малыша появляются слитно произнесенные слоги-слова. К году ребенок первой группы раннего возраста должен уметь выговаривать около 10 слов, легких для произношения (в том числе и упрощенные: ту-ту, ав-ав и др.). На начальных этапах развития речи малыша сначала учат понимать слово, затем произвольно повторять его при восприятии предмета и, наконец, с помощью вопросов, игр, поручений добиваются, чтобы ребенок употребил слово в осмысленной ситуации.

Ребенок очень рано осваивает слово вместе с присущим ему значением. Но понятия, которые обозначаются данным словом и представляют собой обобщенные образы, будут усваиваться и углубляться постепенно, с развитием ребенка, помогая ему быстро и успешно ориентироваться в окружающих условиях.

Вначале отдельное слово имеет для ребенка смысл целого предложения. Этот период захватывает и первую половину второго года жизни. Приблизительно к 1 году 10 месяцам закрепляется умение пользоваться двухсловными фразами, а позднее — трех- и четырехсловными. К двум годам речь ребенка становится основным средством общения его с окружающими взрослыми.

Речь ребенка раннего возраста ситуативна по своему характеру; она отрывочна, экспрессивна. Такая речь, помимо слов, содержит звукоподражания, жесты, мимику и понятна только в конкретной ситуации. Ситуативность речи сохраняется и в младшем дошкольном возрасте. Затем постепенно речь становится связной, контекстной. Появление этой формы речи объясняется задачами и характером общения ребенка с окружающими. Складывающаяся функция сообщения, усложнение познавательной деятельности ребенка требуют более развернутой речи, и прежние средства ситуативной речи не обеспечивают понятности и ясности его высказываний. А. М. Леушина отмечала, что «содержание контекстной речи раскрывается в самом контексте речи и благодаря этому становится понятным для слушателя из сочетания слов, предложений, т. е. из самой конструкции звуковой речи».

В общении ребенок использует обе эти формы речи. Их особенности постепенно дифференцируются и применяются малышом в зависимости от обстановки, от задач общения и содержания высказывания. «Раньше всего дети переходят к связному изложению в рассказах спокойного, повествовательного характера. В передаче событий, вызвавших яркие эмоциональные переживания, ребенок

дольше задерживается на ситуативно-экспрессивном изложении»¹.

Развитие самостоятельной практической деятельности побуждает развитие интеллектуальной практической функции речи (рассуждение, объяснение способов действий, констатация, обдумывание плана предстоящей деятельности и др.).

Итак, от знаковой (обозначающей, номинативной) и коммуникативной функций общения к планированию и регулированию своих действий — так развиваются функции речевой деятельности ребенка. К концу дошкольного возраста ребенок овладевает основными формами устной речи, присущими взрослым.

РАЗГОВОР С ДЕТЬМИ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Разговорная речь — наиболее простая форма устной речи. Она поддерживается собеседниками, ситуативна и эмоциональна, так как разговаривающие используют различные выразительные средства: жесты, взгляды, мимику, интонации и др. Собеседникам обычно известен предмет обсуждения. Эта форма речи более проста и по синтаксису: она состоит из незаконченных предложений, восклицаний, междометий, вопросов и ответов, реплик и кратких сообщений.

В психологии раскрывается разница между обычным (неподготовленным) диалогом и беседой. Беседа — своеобразный диалог, направляемый определенной темой. Цель беседы — обсудить, выяснить какой-то вопрос. Для ведения беседы нужна предварительная подготовка участвующих лиц, в ней больше развернутых сообщений.

Разговорная речь должна быть связной, понятной, логически выдержанной, иначе она не может служить средством общения. Дети дошкольного возраста овладевают разговорной речью под руководством взрослых. Развитие диалогической речи зависит от становления мышления, памяти, внимания, грамматического строя, обогащения словаря.

Ребенок второго и третьего года жизни легко отвлекается от содержания разговора. На четвертом и пятом году он постепенно переходит от отрывочных высказываний к более последовательным, развернутым, начинает задавать много вопросов, в том числе такие характерные, как почему? зачем? и др. Дети пяти лет способны к целеустремленному разговору в течение довольно длительного времени. Такой разговор содержит вопросы, ответы, выслушивание сообщений собеседников и т. д. В «Программе воспитания в детском саду» для средней группы поставлена специальная задача: учить детей участвовать в беседе.

Задачи формирования умений в области разговорной речи широки и многосторонни. Они охватывают не только языковую сферу

¹ Люблинская А. А. Детская психология. М., 1971, с. 292.

(форма ответа, вопроса), но и речевые качества личности (общительность, вежливость, тактичность, выдержанность), а также ряд навыков поведения.

Пути влияния воспитателя на разговорную речь детей очень разнообразны. Решающим средством во всех возрастных группах является руководство разговорной речью детей в повседневной жизни. Формирование разговорной речи осуществляется также на различных занятиях.

В младших группах речевую активность и умение разговаривать воспитывают в основном и в реальных жизненных ситуациях общения, в деятельности детей. Этот процесс начинается с первых минут пребывания ребенка в детском саду. Воспитатели младших групп должны знать приемы, которые помогут в решении стоящих перед ними задач. Важно с самого начала расположить к себе ребенка, приласкать и заинтересовать его. В распоряжении педагога должны иметься предметы, которые заинтересуют малыша и вызовут у него первые реплики (Дай мне. У меня тоже есть. А кто это? И т. д.). Это могут быть привлекательные игрушки (звучащая, движущаяся, би-ба-бо), яркие картинки, животные в уголке природы и т. д. Воспитатель должен заранее наметить наиболее близкие и доступные темы разговоров, которые ребенку этого возраста может сразу поддержать (Кто тебе купил эту книжку? Какие у тебя есть игрушки? И др.). В более старшем возрасте можно предложить вспомнить свою елку, игры дома, на улице, любимые книжки и т. д. В разговорах педагог касается не только названий предметов, но и их качеств, деталей, действий с ними.

Воспитатель сам вызывает детей на разговор (называет имя и отчество няни, имена некоторых детей). Если в первые дни пребывания в детском саду ребенок молчит, педагог должен быть особенно ласковым и упорным: приговаривать, общаясь с малышом, играть с ним, называть свои действия. В организации разговоров принимает участие и няня. Она побуждает детей обращенные к ней просьбы выражать словами, фразами.

В течение дня воспитателю следует поговорить с каждым ребенком, исползуя для этого время прихода детей в детский сад, умывание, одевание, прогулки. Не нужно избегать разговоров и во время еды. Воспитатель обращается с общими вопросами к детям: вкусно ли, не остыло ли блюдо, узнали ли они свое любимое кушанье и т. д. Он приучает их к негромкому сдержанному разговору во время еды, подчеркивает, что никогда не говорят с пищей во рту.

Кроме таких кратких разговоров, вызываемых обстоятельствами, воспитатель предусматривает разговоры, которые он планирует как педагогический прием. Специально организуемые плановые разговоры могут быть индивидуальными (в случае речевого отставания, особенностей характера и поведения) и коллективными. Нужно отметить большое значение коллективных разговоров в младшей и средней группах. Они помогают сблизить детей, фор-

мируют их поведение. Воспитатель спрашивает, например, куда сегодня дети ходили, что нового на участке или в уголке природы. В такой разговор особенно необходимо вовлекать молчаливых детей путем обращения к ним (И Коля ходил?), подсказывающим вопросом, поощрением.

Для формирования навыков разговорной речи используется прием словесных поручений. При этом малышам воспитатель дает образец словесной просьбы, иногда предлагает ребенку повторить, выясняя, запомнил ли он фразу. Эти поручения способствуют закреплению форм вежливой речи.

Для развития начальных форм речи-собеседования педагог организует совместное рассматривание картинок, детских рисунков, книг. Побудить к собеседованию на определенную тему могут небольшие рассказы воспитателя (что он наблюдал в трамвае, что интересного видел в другом детском саду), которые вызывают в памяти детей аналогичные воспоминания, активизируют их суждения и оценки.

Очень эффективный прием — объединение детей разных возрастов, организация посещения другой группы. Гости расспрашивают об игрушках маленьких хозяев, о книгах и т. д.

Большие возможности для речевого общения предоставляют игры детей, их труд. Ролевые игры «в семью», «в детский сад», «в магазин», позднее — «в школу», а также на военную тематику закрепляют навыки разговорной речи, знакомят с профессиональной лексикой. Воспитатель должен способствовать углублению содержания игр с такими атрибутами, как телефон, радио, справочное бюро, касса.

В старших группах применяются те же приемы, но усложняются тематика разговоров, содержание поручений и рассказов. Больше внимания уделяется воспитанию навыков общения со взрослыми, усвоению детьми правил речевого поведения в общественных местах. В коллективных разговорах детям предлагается дополнить, поправить товарища, переспросить или расспросить собеседника. Таковы основные пути формирования разговорной речи дошкольников в повседневной жизни.

ФОРМИРОВАНИЕ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ В БЕСЕДЕ

**Значение бесед
и их тематика**

Беседа как метод обучения — это целенаправленный, заранее подготовленный разговор воспитателя с группой детей на определенную тему. В детском саду используются беседы **воспроизводящие и обобщающие**. И в том и в другом случае — это итоговые занятия, на которых систематизируются имеющиеся у детей знания, осуществляется анализ ранее накопленных фактов.

Известно, что беседа — активный метод умственного воспитания. Вопросо-ответный характер общения побуждает ребенка воспроизводить не случайные, а наиболее значимые, существенные

факты, сравнивать, рассуждать, обобщать. В единстве с мыслительной деятельностью в беседе формируется речь: связные логические высказывания, оценочные суждения, образные выражения. Закрепляются такие программные требования, как умение отвечать кратко и распространенно, точно следуя содержанию вопроса, внимательно слушать других, дополнять, поправлять ответы товарищей, самому задавать вопросы.

Беседа — эффективный метод активизации словаря, поскольку воспитатель побуждает детей подыскивать для ответа наиболее точные, удачные слова. Однако необходимым условием для этого является правильное соотношение речевой активности педагога и детей. Желательно, чтобы речевые реакции воспитателя составляли лишь $\frac{1}{4}$ — $\frac{1}{3}$ всех высказываний, а остальное приходилось на долю детей.

Беседы имеют и воспитательное значение. Идейно-нравственный заряд несет правильно выбранное содержание разговора (Чем знаменит наш город? Почему в автобусе, трамвае нельзя громко разговаривать? Чем мы можем порадовать наших малышей?). Воспитывает и организационная форма беседы — повышается интерес детей друг к другу, развиваются любознательность, общительность, а также такие качества, как выдержка, тактичность и др. Многие темы бесед дают возможность для влияния на поведение детей, их поступки.

Беседа как метод обучения практикуется в основном в старшей и подготовительной группах (можно рекомендовать также опыт В. В. Гербовой, которая обосновала полезность и доступность для детей средней группы нескольких обобщающих занятий — беседа о временах года)¹.

Темы бесед намечаются в соответствии с программой ознакомления с окружающим.

В методической литературе широко освещены беседы бытового или общественного характера, а также природоведческие («О нашем детском саду», «О труде взрослых», «О зимующих птицах» и т. п.). Важно, чтобы дети имели достаточно впечатлений, живого опыта по предлагаемой теме, чтобы накопленный материал будил положительно-эмоциональные воспоминания. Естественно, в первые месяцы учебного года планируются темы, требующие меньшей специальной предварительной подготовки детей («О семье», «Что мы делаем, чтобы быть здоровыми», «Наши дежурства»).

Воспитателю-методисту полезно напоминать педагогам, что беседу как словесный метод следует отличать от тех методов, при которых основная деятельность детей — зрительное восприятие, сопровождаемое словом (рассматривание картин или натуральных объектов). Кроме того, воспитатель может (с учетом речевых умений детей) предпочесть и более сложный, чем беседа,

¹ См.: Воспитание детей в средней группе детского сада. М., 1977, с. 144—147.

метод закрепления знаний — рассказывание детей по памяти (например, он уместен при такой тематике: «О мамах», «О празднике»). Особенно тактично нужно относиться к выбору метода при закреплении у дошкольников знаний общественно-политического характера, где предпочтительнее рассказ-повествование педагога, воспоминания о прочитанных художественных произведениях, показ картин (ознакомление с образом Владимира Ильича Ленина, с национальными республиками).

Анализируя годовые календарные планы, воспитатель-методист может помочь педагогам составить перспективные перечни бесед на учебный год (из расчета 1—2 в месяц) с учетом местных условий, сезонных особенностей.

Построение беседы

В каждой беседе довольно четко выделяются такие структурные компоненты, как начало, основная часть, окончание.

Начало беседы. Цель его — вызвать, оживить в памяти детей полученные ранее впечатления, по возможности образные и эмоциональные. Это может быть осуществлено различным образом: с помощью вопроса-напоминания, загадывания загадки, чтения отрывка из стихотворения, показа картины, фотографии, предмета. В начале беседы желательно также сформулировать и тему (цель) предстоящего разговора, обосновать важность ее, объяснить детям мотивы ее выбора.

Например, беседу «О своей группе» можно начать так: «У нас есть дети, которые уже давно ходят в детский сад, вот Сережа, Наташа уже три года в детском саду. А некоторые дети недавно пришли к нам, они еще не знают наших порядков. Сейчас мы поговорим, какой у нас порядок в групповой комнате, чтобы и эти дети знали». Задача воспитателя — вызвать у детей интерес к предстоящей беседе, желание принять в ней участие.

Основная часть беседы может быть разделена на микро-темы или этапы. Каждый этап соответствует существенному, законченному разделу темы, т. е. осуществляется анализ темы по узловым моментам. Вначале выявляется наиболее значимый трудный материал. Готовя беседу, воспитателю надо наметить ее этапы, т. е. выделить существенные компоненты того понятия, которое будет анализироваться с детьми.

Приведем пример структуры основной части беседы «О здоровье» в старшей группе:

1. Свежий воздух (в помещении, на прогулках)¹.
2. Утренняя зарядка, необходимость разнообразных упражнений.
3. Чистота рук, осмысление навыка мытья рук.
4. Закаливание (в детском саду, дома).

В процессе каждого этапа педагог использует комплекс разнообразных приемов, стремится заключительной фразой обобщить высказывания детей и сделать переход к следующей микро-теме.

¹ Названия частой беседы детям не сообщаются.

Желательно предусмотреть, чтобы эмоциональный характер беседы не только сохранялся на всем ее протяжении, но и нарастал к концу. Это помогает детям сосредоточивать внимание на теме беседы, не отвлекаться от нее.

Конец беседы краток по времени, подводит к синтезу темы. Эта часть беседы может быть наиболее эмоциональна, практически действенна: рассматривание раздаточного материала, выполнение игровых упражнений, чтение художественного текста, пение. Хороший вариант окончания — пожелания детям к их дальнейшим наблюдениям.

Приемы обучения Как правило, в беседе используется целый комплекс приемов обучения. Это объясняется многообразием воспитательно-образовательных задач, решаемых с помощью данного метода. Одна группа специфических приемов обеспечивает работу детской мысли, помогает строить развернутые суждения; другая облегчает поиск точного слова, запоминание его и т. д. Но, поскольку беседа — это метод систематизации детского опыта, ведущим приемом по праву считается вопрос. Именно вопрос ставит мыслительно-речевую задачу, он адресован к имеющимся знаниям.

Ведущую роль в беседе играют вопросы поискового и проблемного характера, требующие умозаключений о связях между объектами: почему? Зачем? Из-за чего? Чем похожи? Как узнать? Каким образом? Для чего? Важны также вопросы, стимулирующие обобщение: какие же удобства созданы для жителей города на нашей улице? Про каких ребят можно сказать — это друзья? Как вы теперь сможете объяснить, что в детском саду работает целый коллектив взрослых, сотрудников? Меньшее место занимают более простые по содержанию репродуктивные (констатирующие) вопросы: что? Где? Сколько? Как называется? Какой? И т. п. Как правило, в каждой законченной части (микротеме) беседы вопросы располагаются в такой примерной последовательности: сначала репродуктивные, для того чтобы оживить опыт детей, затем немногочисленные, но достаточно сложные поисковые вопросы для осмысления нового материала и в заключение 1—2 обобщающих¹.

Воспитателю нужно помнить о правильной методике постановки вопросов. Четкий, конкретный вопрос произносится неторопливо; с помощью логического ударения ставятся смысловые акценты: как узнают люди, где останавливается трамвай? Почему поезд метро может ехать очень быстро? Следует приучать детей воспринимать вопрос с первого раза. Для того чтобы ребенок мог «оформить мысль», подготовиться к ответу, педагог выдерживает паузу. Иногда он предлагает кому-либо из детей воспроизвести вопрос («Повторите, на какой вопрос вы сейчас будете отвечать»). Возможны указания: «Ответьте кратко; ответьте подробно (но не

¹ См.: Крылова Н. Влияние беседы на умственное и речевое развитие детей. — Дошкольное воспитание, 1973, № 4.

полным ответом)» или дополнения: «Кто может ответить короче (точнее, красивее), чем ваш товарищ?»

Чтобы вызвать развернутый ответ, педагог предлагает детям задание, состоящее из двух-трех вопросов, или план ответа. Например, по ходу беседы о здоровье воспитатель говорит ребенку: «Объясни Алеше (кукле), как надо правильно мыть руки. Что надо сначала делать, что потом и зачем так делают?»

Для решения других задач — расширения и уточнения знаний дошкольников, активизации памяти и эмоций — используются следующие приемы: объяснение и рассказ воспитателя, чтение художественных произведений (или отрывков), в том числе пословиц, загадок, показ наглядного материала, игровые приемы (кратковременные словесные игры или упражнения, привлечение игрового персонажа или создание игровой ситуации, например получение «письма» или «баннероли» из другого детского сада и т. п.).

Следует напомнить о правильном использовании наглядного материала. Как уже говорилось, его можно демонстрировать в любой структурной части беседы и с разными целями: для лучшего усвоения нового, для уточнения уже имеющихся представлений, оживления внимания и т. д. Но демонстрация объекта по ходу беседы относительно кратковременна, поэтому еще до занятия воспитатель должен продумывать, где хранить этот наглядный материал, каким образом можно быстро достать его, продемонстрировать и снова убрать.

Трудный методический вопрос — активизация каждого ребенка в процессе беседы. В педагогической литературе эта проблема освещена достаточно подробно. Возможны различные варианты: предварительная подготовка некоторых детей (индивидуальный разговор с ребенком, его родителями, задание что-то понаблюдать, проверить, сделать), дифференциация вопросов и заданий в беседе, правильный, неторопливый темп беседы, правильная методика постановки вопросов группе детей.

Приведем примерную схему беседы на тему «О нашей пище» в старшей группе, в процессе которой используются разнообразные приемы.

I. Начало беседы.

Воспитатель. Дети, что вы сегодня ели за завтраком? А в другие дни? Почему нам готовят разные блюда? Вот сегодня мы и поговорим о том, что мы едим и пьем, ведь это так важно для нашего здоровья.

II. Основная часть.

1. Первые блюда.

Воспитатель. Вспомните, чем обед отличается от завтрака, ужина. Объясните, почему для первого и второго блюда нужны разные тарелки и столовые приборы. Чем же всегда отличается первое блюдо? Да, оно всегда жидкое, с бульоном. Я вам напомним одно шуточное стихотворение о том, как хозяйка готовила первое блюдо (отрывок из стихотворения «Овощи» Ю. Туви́ма).

Далее педагог рассказывает о пользе овощных супов, блюд, хвалит детей, которые с аппетитом едят овощи.

2. Вторые блюда.

Воспитатель. Вспомните (про себя) побольше вторых блюд. Как вы думаете, какие продукты почти всегда встречаются во вторых блюдах? Да, мясо или рыба. Чем это объяснить? (Второе блюдо очень сытное.) Часто к ним подают гарнир — дополнение из овощей или крупы, макарон. Для чего нужен гарнир? Представьте, что нам подали на второе горячие сардельки с макаронами и кусочком огурца. Приготовьтесь рассказать, какой столовый прибор вам понадобится, как вы будете им пользоваться — можно это показывать, как будто прибор уже в ваших руках (*вызывает одного ребенка к своему столу для развернутого ответа*).

Физкультминутка.

3. Третьи блюда — напитки.

Воспитатель. Как можно назвать блюда, которые подают в конце обеда? Какие они всегда бывают? (Сладкие, самые вкусные.) А что было бы, если бы их давали в самом начале обеда?

Воспитатель. В конце обеда, завтрака или ужина часто подают напитки — жидкие сладкие блюда. Вслушайтесь, на какие другие слова похоже это слово «напитки» (*пить, напиток*). Сейчас я вам буду называть напиток, а вы отвечайте, каким его приятнее пить — горячим или холодным, например:

Компот — холодный.

Чай — ?

Молоко — ?

Кофе — ?

Какао — ?

А теперь вспомните вообще обеда — в детском саду, дома — и решите, можно ли сказать, что обед делают самым сытным по сравнению с завтраком, полдником, ужином. Если да, то почему, если нет — почему?

4. Продукты — кушанья.

Воспитатель. Мы вспомнили много разных вкусных блюд, их по-другому можно назвать — «кушанья», то, что приготовлено кушать, есть. Вместе со мной негромко проговорите эти трудные слова: разные блюда, кушанья, много кушаний.

Из чего же готовят кушанья? Сейчас я вам покажу что-то в баночках, а вы объясните, продукты это или кушанья (греча и рис).

Наш Витя хочет стать моряком. Сегодня каждый из вас кок на корабле и должен приготовить сытную вкусную кашу.

Будьте все готовы отобрать с этого подноса нужные для каши продукты и объяснить, для чего они нужны (*ответ одного ребенка у стола*).

III. Окончание беседы.

Воспитатель. Мы поговорили с вами о еде, пище. Когда вы придете домой, спросите, какое в вашей семье любимое блюдо, и узнайте, как его готовят. А завтра нам об этом расскажете.

Характер беседы должен быть непринужденным, естественным, при котором не только допускаются хоровые реплики детей, живые реакции, смех, но и должны быть видны серьезные усилия их мысли.

Воспитатель-методист, проводя работу с педагогами, должен показать им всю сложность метода беседы, убедить в необходимости глубокой предварительной подготовки к этим занятиям. Воспитателю помогут составленные им самим подробные конспекты бесед, где будут сформулированы все основные приемы обучения: вопросы, объяснения, выводы. Умелое использование на занятии конспекта поможет вести беседу уверенно, логично.

В методике формирования разговорной речи детей преобладают рекомендации к обучению ребенка восприятию вопросов взрослого и к ответам на них. Появляются исследования и другой

стороны этой проблемы — обучения детей вопросным формам речи. Вопросы — показатель интеллектуального развития ребенка. Вести диалог — это умение вовремя задать содержательный вопрос в правильном, понятном речевом оформлении. Для активного обучения такому умению проводятся специальные занятия нового типа — игры или «учебные ситуации». Проблемно-поисковый характер этих занятий ставит ребенка перед необходимостью задавать вопросы педагогу и товарищам. Воспитатель дает детям образцы вопросительной конструкции предложений.

В исследованиях Э. П. Коротковой, Н. И. Капустиной дошкольникам предлагалось строить вопросы, опираясь на сравнение картин. Например, нужно было рассмотреть две картины — про белую медведицу и про бурую, рассказать про бурую медведицу и закончить вопросом о белой.

«Послушайте, о чем мне хочется спросить, — говорит педагог. — Бурая медведица привела медвежат к реке для того, чтобы их искупать, а для чего белая медведица привела своих медвежат к полынье?» Дети строили аналогичные сложные высказывания. Воспитатель давал задание спросить и о том, что не изображено (Как заботится медведица о медвежатах? Почему белым медведям не холодно во льдах?).

На трудные вопросы педагог отвечает сам, помогает найти ответ, зачитывая отрывок из рассказа, поощряет как обстоятельные ответы, так и удачные вопросы. Обучение вопросо-ответным формам речи следует организовывать и на других занятиях, а также в беседах, побуждая детей обращаться с вопросами к товарищам и воспитателю.

Овладение детьми вопросной формой речи (умение найти содержание для вопроса и сформулировать его, стремление и умение выступать с вопросами) может осуществляться и в дидактических играх.

Для старших детей Э. П. Короткова разработала игру «Хочешь узнать — задай вопрос»¹. Детям предлагается несколько бытовых предметов, с которыми они сравнительно редко сталкиваются (терка, нож для чистки рыбы и т. д.). За каждый вопрос (по предварительному образцу педагога) по поводу этих вещей ребенок получает фишку. Особенно поощряются вопросы о свойствах, деталях предметов. В конце игры на сложные вопросы отвечает взрослый, по фишкам устанавливается победитель.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РАССКАЗЫВАНИЮ

Монологическая речь психологически более сложна, чем диалогическая. Она отличается большей развернутостью, потому что необходимо ввести слушателей в обстоятельность событий, достичь понимания ими рассказа и т. д. Монолог требует лучшей памяти, более напряженного внимания к содержанию и форме речи. В то же время монологическая речь опирается на мышление, логически более последовательное, чем в процессе диалога, разговора.

¹ См.: Короткова Э. П. Принципы обучения речи в детском саду. Ростов-на-Дону, 1975, с. 41.

Монологическая речь сложнее и в лингвистическом отношении. Для того чтобы она была понята слушателями, в ней должны использоваться полные, распространенные предложения, наиболее точный словарь.

Умение рассказывать играет большую роль в процессе общения. Для ребенка это умение является также средством познания, средством проверки своих знаний, представлений, оценок.

Задачи обучения рассказыванию

В детском саду придается большое значение формированию навыков рассказывания. Детей обучают связным высказываниям, которые характеризуются самостоятельностью, законченностью, логической связью между своими частями. В дошкольном возрасте происходит овладение двумя типами устной монологической речи: пересказом и рассказом (в элементарной форме).

Пересказ — связное выразительное воспроизведение прослушанного художественного произведения. Пересказ — сравнительно легкая речевая деятельность. Ребенок излагает готовое содержание и пользуется готовой речевой формой автора и чтеца-воспитателя (словарь, синтаксические конструкции, композиция, выразительность). Конечно, в пересказе ребенка присутствуют элементы творчества, — это не передача текста наизусть, не механическое заучивание. Важно, чтобы ребенок осмыслил текст, передал его свободно, но с сохранением основной лексики автора, сопереживая героям. В детском саду практикуется в основном подробный или близкий к тексту пересказ, но возможны и такие варианты, как пересказ с изменением лица рассказчика (не от первого, а от третьего лица и наоборот), пересказ фрагментов (в дидактических играх), пересказ по аналогии (с заменой героя, сезона и т. п.), инсценированный пересказ (с игрушками, силуэтами, детьми-«актерами»).

Рассказ — самостоятельно составленное развернутое изложение какого-либо факта, события. Составление рассказа (по заданию) — более сложная деятельность, чем пересказ. Ребенок должен сам в соответствии с заданной темой определить содержание и выбрать речевую форму повествования. Серьезной задачей являются систематизация материала, изложение его в нужной последовательности, по плану (воспитателя или своему). Необходимо показать ребенку, что его рассказ нужен, поддерживать естественную потребность высказаться, желание что-то сообщить слушателям.

Важно, чтобы дети чувствовали радость и удовлетворение от своих рассказов, видели их пользу.

По форме рассказы могут быть описательными и сюжетными.

Описание — это изложение характерных признаков отдельного предмета или явления. Обычно описание носит деловой характер, в нем много точных определений, обстоятельств, но желательно, чтобы присутствовали элементы образности, которая так

привлекает детей. Кроме того, описание должно быть лаконичным. Вот описание воспитателем игрушечного утенка (занятие в средней группе): «Это утенок Кряк. Он желтенький, пушистый. Глаза у Кряка, как большие черные пуговицы. Утенок смешной. Сам большой и толстый, а крылышки маленькие. Кряк надел берет и, важно переваливаясь, пошел: «Кряк-кряк-кряк» (по В. В. Гербовой).

Описательному рассказу присущи своя структура, композиция. В начале его называется предмет (или сообщается краткое содержание картины), затем в соответствии с порядком обследования указываются характерные признаки, назначение и взаимосвязь частей и в заключение говорится о назначении предмета или о действиях с ним. Естественно, что описание какого-либо трудового процесса опирается на его последовательность (как я делаю лодочку, стирка и т. п.).

Разновидности описательных рассказов — *сравнительный* и *объяснительный* рассказы. В детском саду дошкольников учат составлять описание двух предметов с контрастными признаками, основанное на поэтапном сопоставлении их однозначных признаков (например, сначала по величине, далее по цвету, материалу, деталям, форме). Полезны и объяснительные рассказы с элементами рассуждения, доказательства, сопровождаемые показом называемых действий. Объяснить что-то другому лицу — значит подвести его в определенной последовательности к пониманию главных связей и отношений, характерных для того явления, о котором рассказывается. Например, ребенок может объяснить товарищу, как использовать тот или иной предмет, игрушку, как играть в какую-либо игру¹.

Сюжетный (повествовательный) рассказ — это передача событий, происходящих в определенной временной последовательности с каким-нибудь героем. Детям дается представление о типичной структуре таких рассказов — вначале (экспозиция) называется герой (или герои), иногда дается описание его внешнего вида, затем излагается первое событие (завязка), по возможности объясняется, когда, где оно происходило. Далее действие развивается, устанавливается временная или причинная связь между двумя-тремя эпизодами, после чего следует окончание (развязка).

Умением строить сюжетный рассказ по данной схеме ребенок овладевает не сразу. В методике разработаны приемы пропедевтического (предваряющего) обучения: придумать только конец рассказа, описать лишь место действия, придумать диалог действующих лиц и т. д. Героем сюжетного рассказа может быть и автор-ребенок, если он рассказывает о действительном событии («Как прошел мой день рождения») или сочиняет, предполагает («Как я пойду в первый класс»).

¹ См.: Кузина Н. И. Методика развития объяснительной речи. — В кн.: Содержание и методы умственного воспитания дошкольников. М., 1980, с. 148—149.

Еще большее значение, чем форма изложения, имеет содержание рассказа. Чтобы определить, насколько доступно задание для ребенка, и выбрать ведущие приемы, которые помогут ему выполнить это задание, следует учитывать два фактора: о чем должен говорить рассказчик и на какой психический процесс он будет при этом опираться. Например, ребенку предлагается описать игрушечного мишку, того, которого он сейчас держит в руках (воспринимает), того, который находится в зале и знаком ему по музыкальным занятиям (припоминает), того, какого бы он сделал себе, если бы был конструктором игрушек (фантазирует). В связи с этим для дошкольников можно выделить три категории рассказов: *рассказ по восприятию* (о том, что видит ребенок в момент рассказа), *рассказ по памяти* (о том, что воспринимал до момента рассказа), *рассказ по воображению* (придуманый, основанный на вымышленном материале, на преобразовании имеющихся представлений). Первые две категории характеризуются тем, что у них **фактическая** основа, в них фигурируют действительно существующие предметы и явления и ребенок должен излагать достоверные, точные факты. Они строятся также и на условной основе «наглядно представленного содержания» (рассказы по картине, игрушке или из предшествующего непосредственного опыта ребенка). Третья же категория рассказов — в полном смысле слова рассказы **творческие**, которые требуют от ребенка умения видоизменять имеющийся у него опыт, создавать из этого материала относительно новые (для самого ребенка-рассказчика) образы и ситуации. Причем творческие рассказы могут также опираться или на наглядную основу (придумать события с героями картины, выходящие за пределы изображенного; придумать сказку об игрушечных бельчошке и зайчонке, которых ребенок держит в руках), или на словесную (придумать рассказ на предложенную устно тему «Как Сережа помог Наташе»).

В практике работы вполне допустимо известное смешение видов рассказа в одном высказывании ребенка. Например, описав игрушку, которую он видит перед собой, малыш может рассказать, как ее починили (по памяти), составляя описание событий, изображенных на картинке, может дать имена героям, предположить их диалог (т. е. пофантазировать). Особенно полезно, когда сам педагог четко разграничивает задание: сначала рассказать только о том, что видишь, а потом припомнить или сочинить.

Сравнительная сложность детских рассказов разных видов учтена при построении программы обучения рассказыванию. В **младших группах** эта задача обучения не выделена в специальный раздел. На данном этапе осуществляется лишь подготовка к рассказыванию. Дошкольников учат воспроизводить последовательность событий в рассказе, сказке, опираясь на вопросы педагога, иллюстрации, силуэты. Поощряются попытки детей сообщить о своих впечатлениях, построить высказывание из нескольких слов, предложений. Малыши активно вовлекаются в рассказывание воспитателя:

договаривают слова в незаконченном предложении, следят за последовательностью изложения.

На пятом году жизни появляется способность к монологической речи. В средней группе учат выразительно пересказывать рассказы и сказки, как хорошо известные детям, так и впервые прочитанные на занятии, а также описывать предметы, называя их наиболее характерные признаки (по восприятию).

В старшей группе нужно закреплять и совершенствовать приобретенные умения, а также учить более сложному — описывать предметы в сравнении, рассказывать о событиях и фактах из своего опыта (по памяти), составлять по картинкам описательные и повествовательные рассказы как с опорой на восприятие (о нарисованном), так и с элементами творчества (по сюжетной картинке, III квартал). В этой группе более высокие требования предъявляются к качеству рассказа. Важна связность и целенаправленность рассказа (не отступать от заданной воспитателем темы), его подбренность (указывать место и время действия).

В подготовительной к школе группе закрепляются все навыки монологической речи, сформированные ранее, совершенствуются выразительная сторона пересказов и творческих рассказов, их точность. В III квартале приступают к наиболее трудному разделу программы — придумыванию рассказов на сюжет, предложенный воспитателем (придумывать завязку, ход событий, развязку), а также загадок.

Отметим, что во всех группах детей ориентируют на составление и пересказ небольших рассказов, учат внимательно и доброжелательно слушать ответы товарищей, определять, насколько соответствуют эти ответы заданию. Воспитателю нужно заботиться также о культуре поведения ребенка-рассказчика; об этом напоминала Е. И. Тихеева: «Рассказывая, дети должны обращаться не к одному педагогу, а ко всем товарищам. При этом им надо прививать соответствующие культурные навыки: как встать, выйти, повернуться лицом к товарищам, следить за своей позой. Подготовка к публичным выступлениям взрослого человека должна начинаться с раннего возраста»¹.

Приемы обучения рассказыванию

В обучении рассказыванию применяются специфичные приемы, назначение которых — получить от ребенка связное высказывание, монолог (а не ответ словом, жестом, фразой). На первоначальном этапе занятия употребляются такие приемы, с помощью которых детям показывают примерный результат предстоящей им речевой деятельности (что от них требуется) и пути достижения этого результата (как это делается).

Разберем основные приемы.

Образец рассказа — это краткое, живое описание како-

¹ Тихеева Е. И. Развитие речи детей. М., 1981, с. 107.

го-либо предмета или события, доступное детям для заимствования по содержанию и форме.

Нужно отличать познавательный рассказ воспитателя, предназначенный для слушания детьми, для расширения их кругозора, от рассказа-образца — дидактического приема, который предназначен для подражания.

Образец рассказа более других приемов облегчает процесс обучения, так как ребенку показывают результат, которого он должен достичь. Кроме того, образец определяет примерное содержание будущих рассказов детей, их объем и последовательность изложения, облегчает подбор словаря.

Применяется образец на первых ступенях обучения, а также в случаях постановки нового задания, чтобы помочь не умеющим рассказывать.

Образец рассказа педагога могут повторить 1—2 ребенка, рассказывающие плохо, при этом прямое подражание играет положительную роль, вызывая речевую активность. Однако не следует стремиться к дословному повторению образца, наоборот, нужно поощрять элементы самостоятельности.

Как прямой обучающий прием образец рассказа используется чаще всего в начале занятия.

Разновидность этого приема — частичный образец. Он употребляется в процессе закрепления умения рассказывать, если детям трудно дается выполнение какого-либо задания, например придумывание начала повествования.

Весь рассказ целиком или часть его воспитатель может повторить по мере надобности и по ходу занятия, включить в развернутую оценку ответа (в средней группе это можно сделать в игровой форме — от имени описываемой игрушки: «Как Наташа точно рассказала про мои волосы — белые, мягкие, заплетены в толстые косы») ¹.

Как уже отмечалось выше, детям нужно показать не только результат предстоящей им речевой деятельности, но и средства его достижения. Поэтому, как правило, образец употребляется в совокупности с другими приемами, которые его поясняют, не допускают механического копирования и ведут к самостоятельной творческой работе мысли. Так, можно предложить детям второй вариант рассказа — дублер образца, при сопоставлении которого с первым ярче выявятся общие закономерности построения повествования. Например, педагог последовательно описывает две разные игрушки и поясняет обязательные элементы этих описаний.

Осмысленному отбору речевых форм способствует такой прием, как разбор образца рассказа, который подводит к вычленению плана высказывания. Он широко описан в методической литературе.

¹ См.: Гербова В. В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада. М., 1978.

План рассказа — это 2—3 основных вопроса (пункта), определяющих содержание и последовательность изложения. Обычно после одного-двух занятий с образцом рассказа план становится самостоятельным, ведущим приемом обучения. (Иногда план — в виде свободных поясняющих указаний — может предшествовать образцу, в этом случае дети более сознательно воспринимают правила построения высказывания.)

С планом воспитатель знакомит детей после сообщения общей темы рассказов, а также их характера (говорить точно, как происходило в жизни, или сочинять «не по правде» — придумывать рассказ или сказку и т. п.).

Для того чтобы разнообразить детские рассказы, педагогу надо заранее подготовить дополнительные, новые пункты плана. Смена вопросов в процессе одного занятия активизирует внимание детей, кроме того, это средство индивидуализации заданий.

Например, при описании детьми подготовительной к школе группы своих комнат может быть предложен такой примерный план: 1. На каком этаже комната? 2. Какая она? 3. Что находится в комнате?

Видя, что дети уверенно справляются с данным содержанием, можно предложить новые, дополнительные вопросы (на этом же занятии, после двух-трех ответов): 1. Кто поддерживает в комнате чистоту? 2. Как ты помогаешь в уборке?

Надо ли добиваться строгого следования плану? В средней группе на первых занятиях можно не прерывать речь ребенка в случае отступления от плана. Однако впоследствии нужно постепенно начинать указывать детям на неполноту или непоследовательность рассказа, привлекать их к дополнению ответов друг друга.

При этом педагог не только сам отмечает отступление рассказчика от темы или плана, но и привлекает детей к контролю за рассказом товарища (О чем нужно сейчас рассказывать? Что лучше рассказать сначала, чтобы всем было понятно?).

В подготовительной к школе группе полезен такой дополнительный прием, как воспроизведение плана детьми (педагог, не употребляя термин «план», предлагает всем про себя повторить, о чем и как они сейчас будут рассказывать, и вызывает одного-двух детей для ответа вслух). План следует сообщать четко, отделяя смысловыми паузами один пункт от другого, подчеркивая ударениями опорные слова в фразах.

Приведем пример плана творческого рассказа на тему «Сережа вывел на прогулку своего щенка»: «Послушайте, о чем нужно говорить в начале рассказа, в середине и в конце. Вначале надо подробно рассказать, какой щенок был у Сережи, затем — что интересного было на прогулке, когда мальчик гулял со своим щенком, и в конце рассказать, чем закончилась Сережина прогулка».

В подготовительной к школе группе наряду с готовым планом,

предлагаемым педагогом, можно подводить детей к самостоятельному обдумыванию и выбору плана будущего повествования.

Образец рассказа — самый легкий прием обучения, план рассказа более трудный. Это распространенный и важный прием, он используется в большинстве занятий по рассказыванию.

Чтобы облегчить детям составление рассказов по плану и заранее обогатить содержание их высказываний, используется коллективный разбор плана. Этот прием употребляется большей частью на первых ступенях обучения детей придумыванию рассказов (придумывание по картине или на заданную тему).

В чем сущность данного приема? До начала выполнения задания воспитатель обсуждает с детьми некоторые вопросы плана, показывая возможное разнообразие содержания их будущих рассказов. На один и тот же пункт плана, например «Какого щенка нашел мальчик?», педагог предлагает нескольким детям ответить с места, побуждая каждого по-своему описать щенка, вспомнить, какие бывают собаки. Этот прием помогает оживить инициативу детей, заранее активизировать необходимый словарь, т. е. учит дошкольников сложному процессу самостоятельного создания рассказа.

Готовясь к занятию, воспитатель должен продумать план рассказа, отобрать для коллективного разбора с детьми те его пункты, которые могут оказаться трудными, а также те, которые важны в воспитательном отношении.

Коллективное составление рассказа — своеобразный прием, используемый в основном на самых первых ступенях обучения творческому рассказыванию. Последовательно разбирая намеченный заранее план рассказа, воспитатель и дети выслушивают отдельные ответы, обсуждают, какие из них наиболее удачны, и педагог повторяет их как начало будущего рассказа. Затем выбирают лучшие ответы на последующие вопросы, а воспитатель соединяет фразы в целое повествование, включая в него и свои предложения. В заключение педагог повторяет весь рассказ, а затем это делает кто-нибудь из детей.

Преимущество этого приема заключается в том, что в работе активно участвуют все дети. В процессе совместной деятельности они получают наглядное представление о том, что значит придумать рассказ, постепенно формируется их воображение. Но у данного приема есть и недостаток: речевая деятельность дошкольников ограничена лишь составлением фраз, подбором слов, они мало упражняются в монологической речи. Поэтому употребление вышеописанного приема ограничено.

На некоторых занятиях можно использовать составление рассказа по частям. Этот прием облегчает задачу рассказчиков, так как уменьшается объем заданий. Благодаря ему занятие становится более разнообразным, интересным, а содержание рассказов полнее и глубже; кроме того, удастся спросить большее количество детей.

По частям описываются картины, где легко выделить какие-то объекты и не разрушить при этом общего замысла, например «Куры» (из серии «Домашние животные». Автор С. А. Веретенникова), «Праздник 1 Мая в детском саду» (из серии «Картины для развития речи и расширения представлений детей второго и третьего года жизни». Авторы Е. И. Радина и В. А. Езикеева) и др. Целесообразно, опираясь на имеющийся у детей опыт, поделить тему рассказа на подтемы, а затем предложить детям конкретные планы к каждой подтеме. Например, педагог говорит: «Будем рассказывать о нашем еже, но не обо всем сразу, а по порядку, чтобы все-все подробно припомнить. Сначала вспомните, чем покрыт еж, какая у него мордочка, как он передвигается». После того как будет составлено описание внешнего вида животного, описываются его повадки, пища, клетка.

В комплексе приемов существенное место занимают указания относительно того, каким должен быть рассказ: рассказывать подробно или кратко, обдумать весь рассказ от начала до конца, менять голос, когда говорят разные герои, и др. Указания могут быть адресованы всем детям или одному ребенку.

При обучении некоторым видам рассказывания находит место такой прием, как окончание детьми рассказа, начатого воспитателем (по предложенному плану, а затем и без него).

Развитию у детей фантазии способствует подсказ вариантов (сюжета, обстоятельств действия и т. п.). Воспитатель прибегает к этому приему, встречая однообразие, бедность детских ответов.

Вопросы в обучении рассказыванию играют второстепенную роль. Их задают в основном после того, как рассказ бывает составлен, для уточнения или дополнения его. В процессе же рассказывания в случае какой-либо ошибки ребенка лучше пользоваться подсказом слова или предложения, исправлением допущенной ошибки, что менее нарушит связность рассказа, чем вопрос.

Оценка также обучающий прием. Она применяется для того, чтобы дети подражали тому, что похвалил воспитатель, и избегали того, что он осудил. Оценка должна повлиять не только на ребенка, рассказ которого оценивается, но и на последующие рассказы других детей. Поэтому оценки, даваемые в конце занятия, по существу бесполезны; кроме того, детям трудно удерживать в памяти достоинства и недостатки всех прослушанных рассказов; следует также учитывать, что к концу занятия они утомлены и не могут воспринимать указания воспитателя.

Применять в качестве приема обучения развернутую оценку каждого рассказа не обязательно, но все же в некоторых рассказах непременно надо выделить какие-то достоинства. Так, можно отметить что-то новое или особо ценное в содержании, в форме, в манере изложения (словарь, сила голоса, поза и т. д.). Оценка бывает и косвенной — в виде сравнения рассказа ребенка с образцом, с хорошим ответом товарища.

Иногда к разбору рассказа товарища привлекают детей. Этот прием используется в подготовительной к школе группе, так как ребенок шести лет уже способен отметить полноту, выразительность и другие качества рассказа.

Итак, приемы обучения рассказыванию достаточно разнообразны. Воспитатель-методист помогает воспитателям выбрать для конкретного занятия комплекс ведущих и дополнительных приемов, руководствуясь уровнем умений детей, новизной и трудностью учебных задач.

При обучении отдельным видам рассказов используются и другие специфичные, дополнительные приемы, о которых будет сказано в соответствующих разделах.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕСКАЗУ

Произведения для пересказа

Существуют определенные требования к тексту для пересказов. Каждое произведение должно учить чему-то полезному, развивать в ребенке нужные нашему обществу черты личности. Тексты подбирают, доступные маленьким детям по содержанию, близкие их опыту, чтобы при пересказе ребенок мог отразить личное отношение к данному событию.

Нужно, чтобы в произведениях присутствовали знакомые детям персонажи с ярко выраженными чертами характера; мотивы поступков действующих лиц должны быть понятными.

Произведения следует подбирать сюжетные, с четкой композицией, с хорошо выраженной последовательностью действий.

Язык произведений для пересказа должен характеризоваться доступным детям словарем, короткими, четкими фразами, отсутствием сложных грамматических форм. Еще ряд обязательных требований к языку произведения — выразительность, наличие богатых и точных определений, сравнений, свежест; желательно также наличие несложных форм прямой речи, что способствует формированию выразительности речи детей.

Произведения для пересказа должны быть доступными по размеру, их подбирают с учетом особенностей детского внимания и памяти. В этой связи методисту следует предостеречь воспитателей от ошибки, которую те иногда допускают, — список сказок, рекомендованный программой для рассказывания детям, используется ими для рассказывания детьми (хотя там упомянуты обширные произведения, сложные по содержанию и композиции).

В средней группе на первых занятиях можно использовать много раз читанные детям русские народные сказки «Теремок», «Козлятки и волк» (с элементами настольного театра), «Кто сказал «мяу?» В. Сутеева (отрывки), а далее — впервые прочитанные рассказы Л. Н. Толстого, состоящие из нескольких предложений («Сел дед пить чай»), и других писателей, а также произведения,

подобранные В. В. Гербовой¹. Для старшей и подготовительной к школе групп подбор текстов дан в «Хрестоматии для детей старшего дошкольного возраста» (М., 1976, 1981). В подготовительной к школе группе можно предлагать детям более сложные по форме бессюжетные, описательные произведения («Кот Васыка» К. Д. Ушинского, «Разлились реки» Г. Скребицкого), а также рассказы-миниатюры или отрывки из произведений о природе поэтического характера («Зеленые бабочки» Н. Сладкова и др.).

Пересказ проводится примерно 1—2 раза в месяц как часть занятия (имеется в виду и пересказ новых произведений, и повторный). Из этого расчета можно составить перспективный перечень текстов для пересказа, предусматривая их усложнение, разнообразие жанров, тематическую связь с сезоном, повторность. Методисту нужно обратить внимание на поиск произведений советских авторов, отвечающих необходимым критериям, закрепляющих представления детей о современной действительности (об армии, спорте, труде).

Структура занятия по пересказу

Построение занятия определяется разнообразием его задач. Очевидно, вначале нужно помочь детям понять и запомнить текст. Исследования З. М. Истоминой и других психологов показали, что осмысление материала, установление мысленных логических связей облегчают запоминание и сохранение текста в памяти. И если у младших дошкольников требование взрослого запомнить не приводит к выделению ими соответствующих целей, так как они еще не вполне готовы к этому виду деятельности, то «старшие дети уже владеют умением принимать задачу — запомнить и припомнить, а многие из них используют те или иные мнемические приемы в разных видах деятельности»². В связи с этим нужно предоставить детям время для подготовки к дальнейшему пересказу, к активному овладению содержанием, словарем, выразительной формой устной передачи текста. А затем уже идет этап руководства речевой деятельностью при воспроизведении монолога.

Итак, занятие по пересказу имеет следующую типовую структуру:

1. Вводная часть. Подготовка детей к восприятию нового произведения, главным образом его идеи (оживление аналогичного личного опыта детей, показ картинок и др.).

2. Первичное чтение без предупреждения о последующем пересказе, чтобы обеспечить свободное художественное восприятие.

Эти два этапа опускаются, если произведение уже хорошо знакомо детям.

3. Вторичное чтение с установкой на запоминание и последующий пересказ.

¹ См.: Гербова В. В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада. М., 1978.

² Истомина З. М. Развитие памяти. М., 1978, с. 73.

4. Подготовительная беседа (разбор произведения).

Цели ее: уточнение содержания (главным образом идеи и характеристик образов), привлечение внимания к языку (ненавязчиво подчеркнуть точные определения, сравнения, фразеологизмы), активная подготовка к выразительному пересказу (работа над прямой речью действующих лиц, осмысление интонаций, ударений, темпа, особенно в важных композиционных моментах). Все эти цели решаются в единстве, при последовательном анализе текста по ходу его сюжета. 1-й и 4-й этапы опускаются, если сравнительно сложное произведение было прочитано и разобрано заранее, за 3—6 дней до пересказа, или если дети уже отлично справляются с пересказом самостоятельно.

5. Повторное чтение, суммирующее результаты разбора. Иногда перед ним уместна установка: «Вслушивайтесь, как я читаю».

6. Пауза для подготовки детей к ответам, для запоминания текста (несколько секунд).

7. Пересказ (3—7 человек). Активное руководство воспитателя. В конце вызвать ребенка с наиболее яркой речью или использовать эмоциональные приемы (пересказ по ролям, инсценировка).

На некоторых занятиях полезно сочетать два текста для пересказа: первый — новый для детей, сравнительно легкий; второй — уже известный им, он должен быть коротким. Это оживляет внимание детей.

Во второй половине года, когда будет накоплен репертуар для пересказывания, можно провести занятия по пересказу знакомых сказок уже по выбору самих детей. Воспитатель называет две или три сказки и предлагает всем подумать, кто какую сказку хочет рассказать. Такое занятие помогает формировать вкусы и интересы ребенка.

Приемы обучения пересказу

Ряд приемов носит установочный характер — они готовят детей к предстоящему выразительному пересказу. Большую часть этих приемов используют при разборе произведения в подготовительной беседе, но по мере надобности они имеют место и по ходу занятия, между детскими пересказами.

Исходным приемом является образец чтения произведения. Он сопровождается выборочным чтением наиболее значимых или трудных отрывков, фраз.

В процессе беседы используются вопросы к детям, в том числе о выразительности речи (Ласково или грубо говорит Вася? Какое слово в этом предложении самое главное? И т. п.), а также объяснения, указания. Значительное место занимают упражнения — индивидуальные и хоровые повторения слов и фраз, варианты произнесения, выбор наиболее подходящей интонации и др. Возможны обращения к личному опыту детей, показ наглядного материала — все это уточняет идею произведения, создает эмоциональный фон для предстоящего пересказа.

Воспитатель-методист, объясняя педагогам назначение установочных приемов, должен предостеречь их от бытующей ошибки: не следует в подготовительной беседе досконально (иногда даже по каждой фразе) разбирать текст, задавать детям излишне много вопросов, требующих только простого припоминания содержания. Беседа должна ориентировать детей на правильность их предстоящих выступлений, она сравнительно кратковременна.

Другая группа приемов имеет тренировочную и оценочную направленность, их применяют с целью обеспечить полное воспроизведение детьми текста.

Для достижения связности и плавности пересказов наиболее уместен подсказ слова или фразы воспитателем. На начальных ступенях обучения практикуется совместный пересказ педагога и ребенка (договаривание ребенком начатой фразы, попеременное проговаривание последовательных предложений), а также отраженный пересказ (повторение ребенком сказанного педагогом, особенно начальных фраз). Кстати, и в уверенном пересказе подсказ целесообразен для немедленного исправления грамматической или смысловой ошибки ребенка.

Между пересказами, если их качество невысоко, так же как и в беседе, используют указания, упражнения. В тех случаях, когда произведение делится на логические части и достаточно длинно (сказки «Теремок», «На машине» Н. Павловой и др.), применяется пересказ по частям, причем сменой рассказчиков руководит педагог, останавливая ребенка по окончании части и иногда подчеркивая это обстоятельство.

Активную обучающую роль играет оценка пересказа педагогом. Наиболее развернуто анализируют первый и второй пересказы, хотя и в этом случае отмечают немногие (1—2) качества положительного характера. Иногда педагог сравнивает два последовательно прозвучавших пересказа, привлекая к оценке детей.

Очень полезно предлагать некоторым детям исправить, улучшить пересказ, повторив по-новому реплику, концовку или небольшой, неудавшийся им отрывок. Иногда вместо оценки хорош оценочный вопрос (ко всей группе или к рассказчику): не кажется ли вам, что рассказывать надо было веселее? Достаточно ли прозвучала у Юры в конце пересказа гордость за нашу Советскую Армию?

Нужно помнить, что оценка творческой художественной деятельности, какой является пересказ, должна быть особенно тактичной, допускающей вариативность исполнения. Следует подсказать детям подходящие формулировки их оценочных суждений: «Мне кажется...», «Я советую Сереже...», «А может быть, лучше...»

Среди других словесных приемов, конечно, используют и вопросы, но меньше, чем в установочной части занятия. Лучшее место вопроса — после пересказа.

Если в произведении есть диалог, то на помощь педагогу, особенно в деле формирования выразительности детской речи, прихо-

дит пересказ по ролям (в лицах). Активизируют детей хоровые проговаривания коротких реплик. Например, в пересказе рассказа «Для всех» Л. Пестина роли Иринки и Васи могут исполнять все девочки и все мальчики группы. Поскольку предварительно проводилась достаточная работа по поиску и закреплению детьми выразительных средств передачи этих реплик, то в негромких хоровых повторениях (совместно с воспитателем) дети сохраняют индивидуальность речи.

Как прием на некоторых занятиях после словесных пересказов может быть использована игра-драматизация или инсценировка текста с использованием игрушек, силуэтов.

В старших группах возможны приемы передачи текста от первого лица или лица разных его героев, а также построение пересказа по аналогии с прочитанным, с включением другого героя. Хотелось бы подчеркнуть необходимость особенно тактичного, разумного внедрения этих приемов, бережного отношения к авторскому тексту, особенно классическому, не адаптированному. Учебные синтаксические упражнения детей в переделке прямой и косвенной речи более уместны на дидактических, тренировочных текстах.

Практические примеры проведения занятий по пересказу можно найти в книгах В. В. Гербовой, Э. П. Коротковой¹. Методист должен советовать воспитателям творчески подходить к опубликованному материалу, тщательно продумывать формы использования намечаемых приемов обучения, иногда расширяя их комплекс (особенно по формированию выразительности речи при пересказах).

РАССКАЗЫВАНИЕ ПО ВОСПРИЯТИЮ

Рассказывание по восприятию имеет большое влияние на развитие ребенка, в том числе и на сенсорное. Только на основе ощущений и восприятий развиваются такие сложные психические процессы, как мышление, воображение. Психологами доказано, что при назывании вслух воспринимаемых предметов они различаются, осмысливаются быстрее, запоминаются более прочно. Ребенок, называя определенные свойства предмета, ярче их выделяет, т. е. упражняет свои ощущения и восприятия.

Поскольку дети учатся описывать объекты, которые они знают, видели, педагоги должны использовать эти рассказы в воспитательном отношении. Необходимо, чтобы ребенок отражал реальные стороны предмета и правильно определял его назначение; в то же время нужно учить детей обращению с предметами (предлагать показать, как держать ложку, как завязывать кукле шарф).

¹ См.: Гербова В. В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада. М., 1978; Короткова Э. П. Обучение рассказыванию в детском саду. М., 1978.

Описание игрушек

Занятиям по описанию игрушек должны предшествовать занятия по их рассматриванию, на которых дети учатся выделять детали и качества игрушек, овладевают соответствующим словарем. Некоторые особенности имеют эти занятия в средней группе на первом этапе обучения. Желательно предъявлять детям игрушки образные, с яркой индивидуальностью, чтобы ребенок имел возможность уловить «состояние» героя (кукла радуется, утенок смешной и забияка и т. п.) или демонстрировать их в движении. Иногда бывает целесообразно внести игрушки в групповую комнату минут за 5 до занятия, предложить детям рассмотреть их и потрогать, а в момент рассказа на занятии уже не давать в руки, так как на первых порах это может помешать ребенку сосредоточиться на построении высказывания. Можно обыграть появление знакомой детям игрушки, а затем этот персонаж обращается к ним с вопросами и просьбами что-то рассказать дополнительно («Ира, расскажи также о моем хвостике», «Тебе нравится мой фартук? Я не слышала о нем»). Ведущие приемы обучения — образец описания, который дает педагог, план рассказа, подсказ, дополнения детей.

В старших группах такие занятия проводят реже, а игрушки подбирают более сложные. Хорошо, если описание такой игрушки требует определения пространственного расположения ее частей, а также их материала и формы (игрушечные часы, телефон, плита, автобус). На одном и том же занятии задания следует дифференцировать: дети с более высоким уровнем развития могут описывать не одну игрушку, а статичную композицию из двух-трех предметов, указывая их расположение на столе, составлять описание пары игрушек, сравнивая их по элементам. В большинстве же случаев игрушки вносят на занятие закрытыми и предъявляют детям по одной.

На первом занятии воспитатель дает образец и план рассказа (Какая у тебя вещь? Какие у нее есть части? Для чего они нужны? Покажи и объясни, как используют эту вещь). Ребенок, выйдя к столу педагога, берет игрушку в руки, рассматривает ее, описывает и, повернувшись лицом к группе, начинает рассказывать, демонстрируя объект описания всем присутствующим. Если рассказ не получается, можно предложить эту же игрушку для описания еще двум-трем детям, чтобы наглядно показать, как надо выполнить задание.

Воспитатель продумывает, кого вызвать для описания следующей игрушки, учитывая трудность задания и интересы детей. Иногда для оживления занятия он предлагает детям самим выбрать игрушку для описания, вызывает рассказывать по желанию.

Повысить интерес к рассказыванию помогают такие приемы: ребенку предлагают поставить рядом любые 2—3 игрушки и рассказать о них самому или вызвать для рассказа любого из детей.

После ряда занятий с общим наглядным материалом можно провести 1—2 с индивидуальным раздаточным материалом. До-

пустимо подбирать разнородные игрушки, но они должны быть примерно одинаковой сложности, некрупные (это упростит их хранение и раздачу). Все объяснения, указания воспитатель дает детям в начале занятия, до того, как игрушки будут розданы; к раздаче и сбору их педагог привлекает дежурных. В процессе занятия он предлагает дополнительные задания, например для классификации предметов по цвету, назначению и т. д. (У кого игрушки зеленого цвета? У кого еще есть посуда?). Эти занятия готовят детей к дидактическим играм различных видов.

**Описание
натуральных
предметов**

Большое воспитательно-образовательное значение имеют занятия, на которых предлагаются натуральные предметы, знакомые детям из жизненной практики, окружающие их, используемые в обиходе. Это могут быть объекты природы (овощи, листья, комнатные растения), орудия труда и др. Поскольку таким занятиям предшествовала работа с демонстрационными и раздаточными игрушками, эффективнее сразу использовать комплекты предметов по числу детей в группе для раздачи всем. Воспитатель-методист должен постепенно накапливать подобные наборы, руководствуясь программой по ознакомлению с окружающим. Например, для старшей группы — умывальные, почтовые принадлежности (гашенные конверты, открытки, марки), швейные принадлежности (клубки и катушки ниток, наборы пуговиц, лоскутков, иголки и т. п.), для подготовительной — школьно-письменные принадлежности, а также комплекты разнородных предметов (ключи, футляры, записные книжки, фонарики и т. п.).

Рассказывая, ребенок тут же объясняет назначение предмета и правила использования, демонстрирует действия с ним (движения щетки при чистке зубов, закрепление конца нитки на катушке и др.). Поскольку в каждом комплекте имеются аналогичные предметы, отличающиеся несущественными признаками, дети могут составлять о них сравнительные рассказы. Занятия разнообразятся придумыванием загадок, чтением художественных текстов о предметах.

На других занятиях, а также на прогулках дети могут познакомиться с составлением рассказов-этюдов¹. Это небольшие образные описания особенно выразительных объектов и явлений природы, произведений прикладного искусства (свежий распутившийся цветок, вид вечерней опушки леса, кружевная салфеточка на темном фоне и т. п.).

Умения описывать предметы закрепляются и в другой деятельности — на занятии по конструированию ребенок рассказывает о своей постройке, в ролевой игре в космонавтов сообщает «по радио», что он видит внизу на земле.

¹ См.: Виноградова Н. Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. М., 1978.

Обучение рассказам по картинам

Для составления описательных рассказов используются предметные и сюжетные дидактические картины, специально созданные для детских садов. Полезный наглядный материал для описания в старших группах — рисунки и аппликации детей, а также слайды, фотографии из их жизни, в том числе их портреты. Детям бывает особенно интересно, когда эти изображения крупно проецируются на экран. В этих же группах есть опыт составления с детьми описательных рассказов по пейзажной картине, натюрморту. По крупным сюжетным картинам, а также по сериям картин с одними и теми же героями дети составляют связный повествовательный рассказ (например, о том, как Таня приезжала в разное время года к своей бабушке и гуляла в сквере — по картинам из серии «Наша Таня» О. И. Соловьевой).

На всех возрастных этапах залогом успеха является осмысление детьми общего содержания картины (О чем она? Про кого? Как ее можно назвать?). Кроме того, ребенку нужно воссоздать в памяти реальные качества изображенных предметов, а если картина сюжетная — установить связи между объектами, персонажами. Пониманию картины помогают небольшая вводная беседа (до ее демонстрации) или пояснения воспитателя во время предварительного рассматривания. В тех случаях, когда картина уже использовалась ранее в процессе словарной работы или она очень легкая по содержанию, вводная часть занятия бывает свернутой: детей сразу побуждают к подробным высказываниям. Часто занятие по сюжетной картине бывает комплексным: рассматривание перемежается рассказами об отдельных частях картины, описание сочетается с повествованием об изображенном событии, с придумыванием эпизодов, выходящих за рамки зафиксированного события. И к каждому из этих заданий, требующих от детей связной монологической речи, воспитатель должен умело подобрать основной прием обучения: объяснить характер предстоящего высказывания, дать его образец, предложить его план, а на первых порах — прибегнуть к составлению коллективного рассказа.

В средней группе детей лишь подводят к описанию демонстрационных картин. На картинах для детей этого возраста (серии «Мы играем» Е. Г. Батуриной, «Наша Таня» О. И. Соловьевой) немного персонажей и мало окружающих предметов. Педагог должен помочь детям в более трудном деле — понять мотивы действий этих персонажей, их настроение, взаимоотношения (У Тани много игрушек: на прогулке ей не будет скучно; дети тепло оделись, поэтому им не холодно, им нравится гулять). Воспитатель в первой части занятия организует совместные действия — начиная описание одного объекта, а ребенок заканчивает его двумя-тремя предложениями. Такие разрозненные высказывания об отдельных частях картины педагог в итоге объединяет в один рассказ, не требуя от детей его повторения.

В старших группах при описании картин также уместен частичный образец рассказа по одному из эпизодов, но он предшествует аналогичным рассказам детей. На последующих занятиях составлению рассказов помогает план.

Назначение сюжетной, многопредметной картины — помочь ребенку составить повествовательный (сюжетный) рассказ о действиях героев, опираясь на свои восприятия. Единый схематичный план, намечающий направление для повествования, может быть предложен сразу по двум картинам, близким по содержанию, например «Таня не боится мороза» О. И. Соловьевой и «Зимой на прогулке» Е. И. Радиной и В. А. Езиковой. Воспитатель предлагает детям вначале, как бы отталкиваясь от названия картин, сказать, о ком они: «Таня вышла гулять. Дети вышли на прогулку». Потом сказать, когда происходит действие и почему они думают, что это зима: «Это было зимой. Видно, что земля покрыта снегом. Таня оделась по-зимнему, на ней теплая шапка, пухля, валенки». Так же строится высказывание педагога с помощью детей о второй картине. И наконец следуют рассказы о том, что делают герои (частичные образцы).

Детям старшего возраста предлагается внимательнее всматриваться в изображения, рассказывать поподробнее. Может прозвучать такой вопрос: о чем хочется вам подробнее всего рассказать? Хорошо рассказывающему ребенку дается задание потруднее — описать пейзаж, состояние погоды, мимику и жесты героев.

В подготовительной к школе группе педагог приучает детей самим обдумывать план рассказа при самостоятельном рассматривании картины (С чего бы ты начал? О чем главном тебе хочется рассказать?). В тех случаях, когда дается задание описать только то, что изображено, целесообразнее остановить ребенка, если он начинает излишне расширять рамки повествования, указав, что его задача — другая.

Об использовании для развития речи дошкольников, в том числе и связанной, пейзажных картин и натюрмортов (репродукций работ известных художников) можно прочесть в пособии «Развитие речи детей дошкольного возраста» (М., 1979) и в статье воспитателя-методиста Н. Пазуки «Использование художественных произведений и иллюстративного материала для обогащения представлений детей» (Дошкольное воспитание, 1979, № 1). Хочется посоветовать воспитателям бережно относиться к классическим изобразительным работам, стараться прежде всего научить детей с интересом, взволнованно их воспринимать. Опасно превращать шедевры в наглядные пособия для дошкольников.

Описание мелких картинок, фотографий, а также изобразительных работ после упражнений с крупными картинами не составляет труда для детей, чаще всего оно проводится в игровой форме («Угадайте, о ком я расскажу по фотографии», «Экскурсия по выставке рисунков», «Урок аппликации по телефону»).

**Дидактические игры
на описание
наглядного
материала**

Дидактические игры на описание проводятся после нескольких занятий по обучению рассказыванию, так как важными условиями игры являются активное участие всех детей, определенный ритм, свободное владение материалом. В данных условиях игра протекает живо, увлекательно.

Большинство игр на описание имеет четкие правила, с которыми предварительно знакомят детей. Соблюдение правил является обязательным. Например, в играх типа загадки правило состоит в следующем: описать предмет, не называя его.

Распространенными приемами обучения рассказыванию в играх являются образец рассказа (особенно при объяснении новой игры) и план рассказа, так как часто рассказ-описание в игре включает в себя какие-то дополнительные элементы (вежливое обращение в рассказе-просьбе покупателя, указание адреса при получении письма). «Покупая предмет в магазине», ребенок должен не только назвать его, но и сказать, из какого он материала, какой величины, а также в каком отделе и на какой полке он стоит (посуда, мебель и т. п.). Предметы или игрушки должны быть подобраны соответствующим образом. Например, ряд одинаковых игрушек с различными качествами (цвет, величина, материал).

Из ряда сборников дидактических игр¹ можно выбрать интересные игры, в которых закрепляется умение описывать наглядный материал. К ним относятся игры типа загадок («Что за зверь?», «Отгадай, кто это?»), игры типа путешествия, игры с картинками и игрушками («Почта», «Магазин»). Наиболее полезны игры с раздаточным материалом, так как в них каждый ребенок, зная, что его могут вызвать, старается составить рассказ «в уме», чтобы выиграть. Например, немного фантазии педагога — и традиционная игра «в магазин» будет выглядеть иначе: «Устроим магазин», где у всех детей — разнородные натуральные предметы, а воспитатель-«директор» принимает их в еще не открытый магазин по отделам: посуда, головные уборы, белье. Дети-«товароведы» должны умело рассказать о своем товаре и объяснить, в какой отдел его поместить.

Вот несколько вариантов игры «Почта».

Первый вариант — с демонстрационными игрушками или предметами. Традиционно игровое действие: взять «посылку» из окошечка «до востребования», назвав свою фамилию и полное имя, и, если правильно и полно описать посылку, получить ее.

Второй вариант — с раздаточными фотографиями. Все дети — авторы «писем» одному и тому же адресату (мишке, якутскому мальчику Киму и т. п.). Нужно рассказать о событии, изображенном на фотографии, в форме письма («Здравствуй, мальчик Ким! Тебе пишет Игорь Климов. Я расскажу тебе, как на празднике русской зимы нас прокатили на лошади...»). Если письмо составлено полно, с указанием места и времени со-

¹ См.: Игры с правилами в детском саду /Сост. А. И. Серокина, Е. Г. Батурина. 2-е изд. М., 1970 и др.

бытия, его можно опустить в ящик (тот же принцип — при рассказе «по телефону»).

Третий вариант — с раздаточными картинками. Все дети-адресаты получили по «письму». Нужно прочесть письмо вслух, т. е. рассказать, кто тебе пишет и о чем. По содержанию рассказа слушатели должны отгадать, когда оно написано (сезон или время дня) или откуда оно (из города, деревни). С учетом этой классификации адресат должен поставить картинку в определенное место, а остальные — проверить правильность действия.

Четвертый вариант — «Соберем посылку» — с раздаточными натуральными предметами (подобраны парами), обладающими контрастными качествами, например хрупкий и прочный, тяжелый и легкий (пластмассовая и эмалированная кружки и т. п.). Можно дать один комплект двум детям для составления коллективного сравнительного рассказа. Игровое действие: описать предметы в сравнении, доказать, какой предмет следует положить на низ посылки, какой — сверху.

Подобным же образом построены игры «Соберем ракету в космос», «Гараж», «Мастерская», где ведущая роль «начальника» — у воспитателя, а дети с помощью цветных фишек оценивают качество рассказа товарища, разрешая или запрещая прием его предмета. Игры, с которыми дошкольники познакомились на занятиях, должны практиковаться в их самостоятельной деятельности вне занятий.

РАССКАЗЫВАНИЕ ПО ПАМЯТИ

Рассказывание
на темы
из коллективного
опыта

Обучение рассказам по памяти начинается с начала года в старшей группе. Более легкие темы — из общего, коллективного опыта, т. е. о том, что было ранее воспринято всеми детьми группы совместно с воспитателем. Этот вид рассказа требует произвольной памяти. Психологами установлено, что самый сильный вид памяти эмоциональный. Поэтому лучше предлагать детям темы, оставившие яркий след не только в их сознании, но и в чувствах. Это могут быть темы «Елка в детском саду», «Наша белочка», «Как мы делаем игрушки малышам», «Праздник урожая» и др. Обычно рассказывание проводят не сразу после события. Впечатления детей сначала закрепляются в разговорах об увиденном и пережитом, играх, рисунках.

В подготовительной к школе группе находят место и темы более общего характера, требующие обобщения опыта, моральных суждений: «Наши любимые игрушки и игры», «Что осень дарит людям», «С кем я люблю играть». Своеобразным обобщением природоведческих знаний является решение речевых логических задач, когда детям приходится искать ответ на какой-то вопрос, продолжать начатый воспитателем рассказ-загадку о природе. Приведем пример такого рассказа.

Разноцветные кораблики

Пришла я на пруд. Сколько разноцветных корабликов сегодня на пруду: желтые, красные, оранжевые! Они прилетели сюда по воздуху. Опустит-

ся такой кораблик на воду и тотчас поплывет. Много еще прилетит их сегодня, завтра и послезавтра. Расскажите, что это за кораблики плавают на пруду, в какое время года они бывают¹.

Для успешного проведения занятия важное значение имеет эмоциональный настрой детей, который обеспечивается умелым, в образной форме, напемином детям воспринятого ими ранее. С этой целью педагог может задать детям вопросы, предложить небольшой рассказ, а также наглядный материал: фотографии, картинки, показать игрушку-самоделку.

Общую тему целесообразно разделить на мелкие подтемы и составить рассказ по частям. Одну и ту же подтему можно предложить последовательно нескольким детям, особенно если первый рассказчик неудовлетворительно справился с задачей. Необходимо приучать детей следить за составлением рассказа по заданной микротеме, не повторять сказанного и не забегать вперед. Например, небольшие рассказы о празднике елки (как делали елочные игрушки и готовились к празднику; какая елка, как она украшена, как украшен зал; какая игрушка на елке тебе больше всего понравилась; как проходил праздник; выступления наших ребят; новогодние подарки) помогут детям полнее и ярче припомнить это событие, а затем составить подробный рассказ.

Материал для рассказывания должен быть полезным в воспитательном отношении.

Специфичным занятием, где дошкольники встречаются с необходимостью достоверно, понятно и кратко рассказать о своем опыте, является составление письма. Переписка детей под руководством педагога — важное средство нравственного и умственного воспитания. Эту работу можно проводить и вне занятий. В младших группах составление письма — коллективная деятельность, общий разговор, из которого педагог выбирает и записывает отдельные фразы, высказывания. С более старшими детьми содержание и форму письма обсуждают более подробно. Для того чтобы дети сознательнее относились к переписке, в старшей и подготовительной к школе группах этому можно посвятить несколько занятий. Текст коллективного письма должен представлять собой большой, развернутый рассказ детей об их жизни, составленный по частям.

Поводы для написания письма могут быть различными: проявить внимание к товарищу (заболевшему, уехавшему), обратиться к интересному человеку (писателю, художнику, передовику производства), установить переписку с детьми из другого детского сада (в другом селе, национальной республике), послать поздравление с праздником солдатам.

Известно, что письменная речь — высшая форма связной монологической речи. Именно она характеризуется большей плановостью и произвольностью. Поскольку педагог будет записывать

¹ Эту и другие логические задачи см. в кн.: Виноградова Н. Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. М., 1978.

текст, он предупреждает детей о том, что нужно хорошенько обдумывать предложения. «Коллективное составление письма облегчает воспитателю формирование у детей очень важной способности отбора лучшего, наиболее подходящего варианта предложения (фразы) или более крупной части текста, продолжающих изложение содержания письма. Эта способность, собственно, и является сутью произвольности, осознанности построения высказывания («Я могу сказать так, но, наверное, лучше сказать по-другому»)»¹.

На занятии педагог знакомит детей с традиционными правилами построения письма. Вначале идут обращение и приветствие (обсуждаются его варианты). Затем объясняется причина обращения к адресату с письмом, высказывается желание узнать о его жизни, здоровье, новостях. А уже затем сообщается о собственной жизни.

Если высказывания детей по своему содержанию сводятся к одной фразе (например: «У нас много игрушек»), воспитатель дает небольшой план и побуждает их рассказывать подробнее, предлагает написать о наиболее интересном (самоделках, обитателях уголка природы и др.). В конце занятия педагог читает письмо целиком, затем объясняет, что его нужно переписать аккуратно. Остальная работа с письмом (заклеивание, оформление конверта и опускание в почтовый ящик) проводится уже вне занятия. Если в детском саду есть магнитофон, можно составлять звуковые письма, хотя высказывания детей при этом будут более свободными, в разговорном стиле.

В дальнейшем, вне занятий, педагог не только привлекает к написанию письма группу детей, но и помогает некоторым детям оформить индивидуальные письма.

Интересный опыт организации переписки и игр «в почту» описан в статье В. Кондратовой «Патриотическое воспитание через игру» (Дошкольное воспитание, 1979, № 9).

Рассказывание
на темы
из индивидуального
опыта

Другая категория детских рассказов по памяти — из индивидуального (личного) опыта ребенка. Ребенку нужно самостоятельно отобрать из своих впечатлений те, которые соответствуют заданию педагога. А рассказывать он должен наиболее понятно, обстоятельно, поскольку описываемый предмет или событие обычно слушателям не известны. Труднее такой деятельностью руководить и педагогу, так как он, не зная точного содержания предстоящего рассказа, не всегда может дополнить или поправить ответ. Для воспитателя такие рассказы — показатель интересов, представлений ребенка.

В старшей группе в начале года можно предлагать детям для рассказов единичные факты: вспомнить и описать любимую иг-

¹ Сохин Ф. А. Основные задачи развития речи. — В кн.: Развитие речи детей дошкольного возраста. М., 1979, с. 9.

рушку, которой малыш играет дома, рассказать о своем домашнем животном, о комнате или квартире, где он живет. С течением времени темы усложняются: описать какое-нибудь событие (как прошёл день рождения или самый интересный выходной день), любимую книжку.

В подготовительной к школе группе полезны темы этического характера: «Мой друг», «Научился сам — научу другого», «Как мы помогаем малышам», «Хороший поступок моего товарища».

Как это видно, все предлагаемые темы конкретны, посвящены одному определенному узкому вопросу. Отвлеченные темы, например случай из жизни, интересное приключение, смешной случай, часто не вызывают необходимых ассоциаций в памяти детей. Как правило, ребенка затрудняет необходимость анализа своего жизненного опыта. Чаще всего с таким заданием справляются лишь лучшие рассказчики. Но и они или копируют рассказ воспитателя, или откровенно фантазируют.

Темы для рассказов могут быть подсказаны условиями жизни детей.

Таким образом, рассказывание из личного опыта требует большой помощи воспитателя. На первых занятиях педагог может использовать рассказ-образец. Чтобы приблизить его содержание к рассказам детей, можно использовать форму воспоминания о своем детстве или передачи рассказа своего знакомого ребенка. Содержание образца может быть и вымышленным. Главное, чтобы он натолкнул ребенка на мысль о включении в рассказы наиболее полезного, положительного опыта из своей жизни и жизни сверстников (взаимопомощь, трудолюбие, аккуратность, любовь к животным и т. д.).

Накануне занятий по рассказыванию бывает целесообразно предложить детям понаблюдать за чем-то дома, для того чтобы вызвать произвольное запоминание объекта, события.

**Дидактические игры
на описание объекта
по памяти**

Закреплять умение рассказывать по представлению можно при помощи дидактических игр. Особенно широко используются для этой цели игры-загадки «Угадай, что за зверь», «Угадай, кто (что) это». Аналогичны игры, в которых дети описывают отсутствующие предметы: «Угадай, что мы задумали», «Когда это бывает?», «Где был Петя?» Основное правило в этих играх — не называя предмета, который задуман, описать его по главным (существенным) признакам. Выделить эти признаки на первых занятиях помогает план рассказа-описания или образец рассказа. Например, составляя загадку о животном, надо сказать о его внешнем виде, о том, чем оно питается, где живет; в загадках о профессиях — о трудовых операциях, орудиях труда, спецодежде.

Словесные дидактические игры, включающие рассказы детей по памяти, например «Радио», «Что я видел», «Путешествие ут-

ром, вечером», «Отгадай-ка», «Похож — не похож»¹, не должны быть продолжительными, так как сложны для детей. Их проводят после аналогичных занятий и игр, включающих описание предметов, игрушек, картинок по зрительному восприятию.

РАССКАЗЫВАНИЕ ПО ВООБРАЖЕНИЮ

Эти рассказы детей качественно отличны от предыдущих, так как строятся на иной, психологической основе — детском воображении. Если функция памяти — сохранение полученного опыта, то функция воображения — его преобразование. В образах воображения в новых комбинациях синтезируются представления памяти, усвоенные ранее знания, что предполагает достаточное развитие аналитико-синтетической деятельности мозга.

У детей дошкольного возраста преобладает воссоздающее воображение. В практической, предметной деятельности воссоздающее воображение широко проявляется уже в раннем и младшем дошкольном возрасте в игре, конструировании, рисовании. В словесной деятельности оно возникает в конце шестого года и на седьмом году жизни. На этом этапе воображение приобретает все более активный и творческий характер. Придумывая рассказ о жизни вымышленного героя, ребенок должен произвести умственный анализ сходных случаев из своего опыта, пережитых лично или услышанных от других, а затем творчески синтезировать новое явление: новый сюжет, новый облик героя и обстоятельства его жизни.

Руководя придумыванием рассказов, нужно следить, чтобы созидательное, творческое воображение не превращалось в пустое фантазирование, которое в психологии расценивается как отрицательное качество, характеризующееся отсутствием критичности ума. В процессе придумывания рассказов формируется одновременно и критическое мышление детей (Могло ли так быть?).

Для развития любой творческой деятельности дети нуждаются в показе (образце) способов действия. Существует ряд обучающих приемов для развития творческого воображения и инициативы детей при составлении творческих рассказов.

При обучении творческим рассказам важным является формирование правильного понимания детьми задания «придумайте». Для этого рекомендуется сопоставление детских рассказов из опыта и придуманных (на одну и ту же тему), замена в рассказе фактического характера (из личного опыта детей) какой-либо одной детали, одного эпизода, придуманными дополнительно («выдумай», «сочини»).

Наиболее легкий для детей прием — предложение воспитателем нескольких вариантов развития сюжета (предшествует рассказам

¹ См.: Бондаренко А. К. Словесные игры в детском саду. М., 1974.

детей). Вначале дети придерживаются тех вариантов, которые подсказал воспитатель, а затем придумывают свои.

Завершение детьми рассказа, начатого воспитателем (придумывание конца), также хороший прием для развития воображения. Педагог предлагает завязку, которая допускает несколько логических развязок.

Активизируют воображение и речь детей и такие приемы: дифференцировка темы применительно к лицу рассказчика («Как мальчик нашел щенка», «Как девочка нашла щенка»), включение в рассказ прямой речи героев.

Следует еще раз подчеркнуть, что процесс становления монологической речи должен совершаться в единстве с развитием мышления. Обучая этому виду рассказывания, прежде всего нужно помогать детям осмыслить содержание, которое им предстоит изложить, и установить целую систему связей — пространственных (где происходит действие), временных (когда происходит действие), цели (зачем и для чего действовал герой определенным образом), связи последовательности (как разворачивались события, их последовательность), причинно-следственных и др. Когда содержание освоено, внимание детей переключают на овладение речевой формой — им предлагается образец или план рассказа (рекомендации В. И. Логиновой). Совершенствование мышления ребенка обнаруживается в формирующемся умении анализировать свой рассказ, поэтому в методике обучения придумыванию рассказов в подготовительной к школе группе можно рекомендовать следующие приемы, развивающие планирующие функции: запомнить и повторить план рассказа, предложенный воспитателем, обобщить содержание своего будущего рассказа в кратком названии, выделить основную сюжетную линию (сказать, что будет делать герой рассказа), составить план из двух пунктов. Названные приемы применяются дифференцированно в зависимости от умений детей.

Все эти специфические приемы используются наряду с традиционными, общеупотребительными приемами обучения рассказыванию, о которых было сказано выше. Обучение детей придумыванию рассказов осуществляется на различных занятиях, вначале (в старшей группе) — с опорой на наглядный материал.

Придумывание рассказов об игрушке

Для занятий данного вида можно использовать образные игрушки, а также некоторые сенсорные, дидактические: пирамидки, матрешки, флажки, погремушки и др. Первые занятия, как правило, проводят с использованием демонстрационного материала. Педагог, знакомя детей с новым заданием, может использовать образец рассказа, план и другие приемы. Например, показав игрушку, воспитатель предлагает ребятам придумать рассказ про мальчика или девочку, у которых якобы была эта игрушка. Вот наиболее употребительный план такого рассказа: 1) Как оказалась эта игрушка у ребенка? 2) Какая она была? 3) Что он

стал с нею делать? На первых занятиях целесообразно начать с разбора первого и третьего пунктов плана, подсказав детям 2—3 варианта для составления рассказов (игрушку купили, подарили — кто, когда, по какому случаю; с игрушкой мальчик стал играть не один, а с товарищем или принес в детский сад).

По ходу занятия заслушиваются рассказы сначала об одной, а затем о других игрушках, которые поочередно показывает воспитатель. Если дети придерживаются названных вариантов и никто не проявляет творческой инициативы, воспитатель предлагает еще 1—2 варианта развития сюжета (игрушку нашли — кто, где, когда). Новая завязка влечет за собой изменение содержания рассказа. Это задание, как более сложное, дается хорошо рассказывающим детям.

В подготовительной к школе группе приведенный выше план может быть дополнен такими пунктами: долго ли игрушка была у ребенка? Что он делал, чтобы она была целой и красивой? Эти вопросы также побуждают детей творчески подойти к выполнению задания. Во второй половине занятия воспитатель может поставить перед детьми 3—4 игрушки (уже использованные на этом занятии и новые) и предложить придумать рассказы о любой из них на выбор. Целесообразно разрешить во время рассказа взять игрушку в руки, показать некоторые действия с ней.

Если дети легко придумывают короткие рассказы о какой-либо одной простой игрушке, воспитатель предлагает игрушки более сложные, а также две сразу или комплект (плита и холодильник, стиральный набор, конструктор, гараж с машинами и т. д.). Такими занятиями надо пользоваться прежде всего для развития речи отстающих детей, учитывая при подборе материала их интересы и добиваясь от них возможно более подробного, связного рассказа.

В тех случаях, когда дошкольники уже овладели умением придумывать реалистические рассказы и знают много сказок, любят их, можно дать им задание придумать сказку об игрушке. Для начала целесообразно использовать игрушки, изображающие сказочных персонажей (Кот в сапогах, Красная Шапочка, Буратино). План сказки примерно таков: какая игрушка попала ночью в детский сад? О чем она разговаривала с другими игрушками? Сказка включает описание игрушки и диалог игрушек.

Разновидностью указанных занятий, где игрушка статична, являются рассказы-инсценировки, которые придумывают сами дети. Специфика этих рассказов в том, что ребенок одновременно решает три задачи: сочиняет сюжет, двигает игрушки по столу, рассказывает слушателям о действиях игрушек (он и драматург, и режиссер, и актер).

Организация таких занятий должна быть продумана заранее: местоположение стола для показа инсценировки, хранение игрушек, положение рассказывающего. Занятия очень заинтересовывают детей, они с удовольствием слушают и смотрят инсценировки товарищей. На первых порах роль рассказчика затрудняет ребен-

ка, так как требует быстрой реакции, распределения внимания между показом и словом. Поэтому на первом занятии воспитатель применяет образец рассказа, повторив его 2—3 раза и объяснив, как надо рассказывать, например: «Сегодня мы снова будем придумывать рассказы об игрушках, но не так, как раньше. Я пригласю свой стол. Нужно сразу говорить и передвигать игрушку на столе. Посмотрите, вот легковой автомобиль. Послушайте о нем рассказ. Однажды выехал шофер на работу (передвигает автомобиль). Вдруг он вспомнил, что не заправил машину бензином (останавливает машину). Делать нечего, придется повернуть обратно (поворачивает). Набрал он бензина (останавливает машину у края стола) и быстро поехал на работу (быстро передвигает машину)».

Воспитатель повторяет образец еще раз, затем вызывает ребенка (такой рассказ особенно охотно повторяют мальчики).

Следует подчеркнуть, что первый рассказ должен быть кратким и включать лишь несколько действий с игрушкой.

На этом же занятии придумываются рассказы или сказки еще про 2—3 другие игрушки (котенок, матрешка). При появлении игрушки, отличающейся по характеру от предыдущих, целесообразно снова дать образец рассказа, наметив его план (куда шла матрешка, что она по дороге делала). На последующих занятиях с демонстрационным, а затем и с раздаточным материалом можно использовать уже две игрушки, а также элементы декорации (животные, елочки, дом, кукла; кукла, стол, плита, посуда).

Э. П. Короткова разработала подобные занятия с заводными и музыкальными игрушками¹.

Чрезвычайно полезны аналогичные занятия с раздаточным материалом. Воспитатель может раздать детям одинаковые мелкие игрушки, предназначенные для счета (автомобильчики, утята, матрешки). Дети, рассмотрев полученные игрушки, ставят их на свой стол и по предложенному образцу или плану пытаются составить рассказ «про себя», вполголоса.

После такой предварительной работы один ребенок рассказывает вслух, остальные, используя свои игрушки, изображают (молча) называемые им действия (матрешка пошла прямо, посмотрела по сторонам, остановилась, свернула направо). В процессе занятия дети контролируют действия друг друга.

Е. И. Тихеева рекомендовала еще один прием — совместное составление рассказов подгруппками детей. Можно применить этот прием в наиболее легком варианте: двум детям, сидящим за одним столом, предложить один набор игрушек для настольной инсценировки и дать задание вместе отобрать нужные им игрушки, составить рассказ, а затем решить, кто будет его рассказывать ребятам.

На всех занятиях-инсценировках важен неторопливый темп, предоставление детям времени для обдумывания и пробного

¹ См.: Короткова Э. П. Обучение рассказыванию в детском саду. М., 1978, с. 107—110.

проигрывания рассказа «для себя». Очень важно создать условия для использования дошкольниками полученных на занятиях умений в повседневной жизни, например при показе настольного театра игрушек.

Придумывание рассказа по картине В старшей и подготовительной к школе группах дети учатся составлять творческие рассказы по картине. Творческий рассказ по картине включает в себя события, предшествующие изображенному, момент, зафиксированный на картине, и последующие события (или только два из трех названных элементов).

Уже при ознакомлении с картиной задается несколько вопросов, стимулирующих воображение детей, заставляющих думать или о событиях, которые предшествовали тем, что они видят, или о тех, что произошли после (Как вы думаете, откуда приехали эти дети? Что они будут делать в деревне у бабушки и дедушки? — к картине «Радостная встреча» из серии «Картины для детских садов» Е. Радиной и Л. Пеневской).

Воспитателю важно разъяснить детям задание, предложить по своему рассказать о том, что не нарисовано на картине, но о чем можно догадаться. Если в группе проводилось систематическое обучение придумыванию рассказов по игрушкам, дети уже подготовлены к выполнению задания. Поэтому можно, не пользуясь образцом рассказа, дать его план с последующим разбором, что хорошо активизирует детскую инициативу.

Если дети плохо владеют монологической речью, задание можно облегчить: провести придумывание рассказа по частям. Например, по картине «Ждут в гости маленьких друзей» (из серии «Наши маленькие друзья») детям предлагается сначала придумать рассказ на тему «Подготовка к приезду гостей»: как ребята убрали групповую комнату, как подготовили небольшой концерт, какие приготовили подарки. Содержание картины облегчает составление такого творческого рассказа (в вазах на окнах распустившиеся ветки тополя, красочный плакат, красиво расставленные флажки и т. д.). Заслушав 1—2 рассказа на эту тему, педагог предлагает придумать дальше: кто приехал в гости к детям, как одеты гости, когда это было («Первое знакомство»). Завершает рассказ последняя часть — «Гости на празднике»: как приняли дети гостей из далекого Узбекистана, как их развлекали. Затем воспитатель может дать индивидуальное задание: рассказать обо всем сразу, т. е. объединить отдельные части в целое. После придумывания рассказа к одной картине, особенно если интерес к ней уже упал, можно предложить другую, близкую по содержанию первой.

Ребенку легче придумать творческий рассказ, если в его распоряжении имеется серия картин или крупных фотографий, которые служат узловыми сюжетными моментами (ребята готовят украшения к елке — веселятся у елки — получают подарки от Деда Мороза).

В подготовительной к школе группе в III квартале на одном

занятии можно предлагать сразу несколько картин (известных и новых), предоставляя ребенку право выбора одной из них для выполнения задания. Это развивает самостоятельность детей, повышает интерес к занятию, разнообразит его ход.

Умение придумывать рассказ закрепляется на занятиях с раздаточным материалом. В качестве последнего используют детские сюжетные рисунки, фотографии из жизни детей, открытки, мелкие картинки. Творческое рассказывание можно организовать в виде чтения «письма», полученного ребенком. Он рассказывает, кто написал письмо, чем занимались раньше дети, изображенные на фотографии (открытке) (развитие изображенного сюжета). О своем рисунке рассказчик может сказать, что он мог бы нарисовать еще.

**Придумывание
рассказа
на предложенный
сюжет**

Вопросы обучения детей подготовительной к школе группы придумыванию рассказов на предложенную (словесную) тему хорошо освещены в педагогической литературе. Тематика детских рассказов, методика проведения занятий были изучены Е. И. Тихеевой, О. И. Соловьевой, Л. А. Пеньевской. В практике широко распространены темы «Как девочка потеряла варежку», «Как мальчик нашел щенка», «Как дети помогли соседке» и др. Э. П. Коротковой разработаны занятия на темы «Славик стал новоселом», «В детском саду встречают новенькую»¹ и др.

Среди педагогических задач существенное значение имеет обучение дошкольников элементам композиции (как начать, как развить действие, чем закончить) и выразительным средствам раскрытия образа героя (придумать имя, описать лицо, одежду, настроение основных действующих лиц). Для того чтобы рассказы становились разнообразнее, подробнее, нужно учить детей «видеть» обстоятельства сочиняемого ими события — воспитывать умение описывать место действия, пейзаж, погоду.

Для решения этих задач целесообразно на первых ступенях обучения (второе полугодие в подготовительной к школе группе) последовательно предлагать детям отдельные творческие задания: вообразить себе один какой-либо предмет (Как бы ты хотел одеть куклу?), словами «нарисовать» картину (Где больше всего любил герой гулять со своим щенком?).

Более сложно дать ребенку представление о разнообразии вариантов построения рассказов. Наибольшие затруднения обычно вызывает придумывание начала. В этом случае помогает предъявление детям двух-трех образцов рассказов педагога на одну и ту же тему с последующим их разбором и далее коллективное составление нескольких вариантов начала рассказов.

В рассказывании дети склонны к простому перечислению действий, поступков героев, поэтому предварительное обучение ком-

¹ См.: Короткова Э. П. Обучение рассказыванию в детском саду. М., 1978.

позиционным и описательным элементам поможет им более уверенно выполнять творческие задания.

С детьми шести-семи лет педагог может использовать такой прием: придумывание рассказов-миниатюр, объединенных одним героем. Это рассказы с продолжением, которые придумываются на нескольких занятиях. Вот, например, темы для серии миниатюр «Про Лену»: «Какая была Лена?», «Новое платье Лены», «Какая игрушка больше всего понравилась Лене в детском саду?», «Дети показывают Лене свои рисунки» (из опыта Э. П. Коротковой).

Работа над содержательностью и разнообразием творческих рассказов должна идти параллельно с обогащением опыта ребенка наблюдениями, восприятиями, с расширением его активного словаря.

Э. П. Коротковой разработана новая тематика для творческих рассказов в подготовительной к школе группе: дети фантазируют об играх с теми или иными игрушками. Сначала это рассказ ребенка о себе, об использовании игрушки, которую он видит на занятии (Что я буду с ней делать? Как играть?). Затем содержание рассказов расширяется — детям на выбор предлагают комплекты (наборы) игрушек для игр в уличное движение, путешествия и т. д. Важно, что при составлении таких рассказов дети опираются на убедительный реальный мотив — ведь с этими игрушками они действительно скоро будут играть в группе. И наконец еще более сложные задания — рассказать об играх ребят — вымышленных героев: «Серёжа подарил новую игрушку», «Как Лена и Света играли в пчелу»¹ (предлагаются сюжеты игр, бытующих и любимых в данной группе).

Детское словесное творчество не ограничивается теми видами рассказов, о которых говорилось выше. Дошкольники старшего возраста сочиняют сказки, стихотворения. Исследователи отмечают, что в сказках, которые сочиняют дети, заметно влияние фольклора. В большей степени это относится к тематике, содержанию и образам героев детских произведений и в меньшей — к композиции и стилю (исследования А. Е. Шибцкой, О. С. Ушаковой).

Приведем пример сказки, придуманной мальчиком семи лет: «Жила была зеленая травка. Она поднимала вверх головку и завидовала листьям на березе: они высоко, им все видно. Но вот в травке вырос голубой красивый колокольчик на тоненькой ножке. Теперь травка никому не завидовала. Она слушала нежный звон колокольчика и тихонько качалась под эту музыку». (Запись О. С. Ушаковой.)

Важную роль в развитии детского словесного творчества играет позиция воспитателя, его интерес к этому виду деятельности, поощрение детей. Эффективный путь для достижения хороших результатов — развитие поэтического слуха дошкольников. Нужно по возможности создавать такие педагогические ситуации, которые

¹ См.: Короткова Э. П. Обучение рассказыванию в детском саду. М., 1978.

побуждали бы детей к творчеству (ролевые игры, выступления на утренниках, вечера сказок, запись лучших стихов и сказок в рукописный журнал и др.).

Для закрепления умения придумывать рассказы и сказки, так же как и для других видов детского рассказывания, можно использовать словесные дидактические игры. Игры типа «небылицы» развивают чувство юмора, критичность ума, умение кратко, образно построить аналогичное высказывание. Сначала в процессе этих игр педагог учит детей замечать небылицы в сказках, в его шуточных рассказах, а затем сочинять самим, создавая воображаемые ситуации. Методика игр «Кто больше заметит небылиц?», «А если бы...», «Придумай небылицу» разработана А. К. Бондаренко¹.

РУКОВОДСТВО СВЯЗНОЙ РЕЧЬЮ ДЕТЕЙ В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ

Повседневная жизнь предоставляет большие возможности для непланируемого рассказывания детей (рассказы воспитателю и товарищам о событиях дома, рассказы ребенка, вернувшегося в сад после болезни, и др.). Воспитатель должен не только использовать эти случаи, но и создавать условия, побуждающие детей рассказывать.

Рекомендуется использовать такой прием, как поручение: показать товарищу, который был болен, книгу, прочитанную без него, и рассказать о ней; показать высаженные растения или поделки и рассказать по порядку, как их выполняли.

Нужно периодически менять в книжном уголке папки с картинками или рисунками детей; вывешивать крупные картины, так как рассматривание их активизирует разговорную речь и желание рассказывать. В подобных случаях рассказ ребенка бывает обращен к одному-двум слушателям, поэтому он проще для рассказчика, и к тому же легко переходит в диалог. Такое речевое общение имеет не только образовательное, но и воспитательное значение.

Для развития связной речи можно использовать и другие случаи, когда от детей требуется более совершенный рассказ, обращенный к группе слушателей: некоторые ролевые игры (с рассказчиками), развлечения.

Педагог должен знать несколько игр, в которых есть роли рассказчика, например «Кино» (роль киномеханика-чтеца), «Телевизор», «Радио», «Проигрыватель» (роли дикторов), «Телефон» (собеседники), «Магнитофон», «Космос» (роль космонавта, передающего свой рассказ о полете на Землю). Для успешного

¹ См.: Бондаренко А. К. Словесные игры в детском саду. М., 1974, с. 62—71; Подготовительная к школе группа в детском саду /Под ред. М. В. Задужной. М., 1975.

проведения этих игр надо заранее обогатить детей соответствующими знаниями; подготовить оборудование; поддержать их инициативу.

Рассказывание имеет место и в играх «Детский сад», «Школа», «День рождения», а также в играх, отражающих увиденное в жизни. Воспитатель при этом должен следить, чтобы активные роли чаще поручались плохо рассказывающим детям.

В зоне для самостоятельной художественно-речевой деятельности педагог располагает оборудование, предназначенное для свободного использования детьми.

Умение рассказывать закрепляется в играх-драматизациях на литературные темы, при показе кукольного театра самими детьми. Рекомендуется широко использовать для настольного театра, а также для игр с песком обыкновенные игрушки, приучая детей разыгрывать простые инсценировки для кукол, для малышей или товарищей.

Следует включать пересказы, творческие сочинения детей в программы утренников, концертов.

Таким образом, обучение должно дополняться разнообразными формами работы в повседневной жизни.

Знакомство с окружающей действительностью, содержательная жизнь в детском саду — вот основа для формирования такого сложного умения, как рассказывание. Нужно добиться, чтобы каждый ребенок, переходя из детского сада в школу, овладел этим умением в том доступном объеме, который намечен «Программой воспитания в детском саду».

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ВОСПИТАТЕЛЯМИ

Работа по формированию связной речи требует серьезного внимания руководителей дошкольного учреждения. Поскольку содержание ее многообразно, в первую очередь нужно контролировать ритмичность планирования всех четырех основных видов рассказывания (известно, что иногда воспитатели предпочитают всем видам рассказывания пересказ). Методисту следует удостовериться, проводят ли воспитатели в старших группах обучение сравнительным рассказам, формируют ли у детей навыки выразительного пересказа.

Методист должен добиваться, чтобы каждый из видов рассказывания преподносился детям с помощью разнообразных методов и приемов, в том числе новых, еще мало распространенных (с раздаточным материалом, логические задачи и т. п.).

В календарных планах воспитатели должны указывать комплекс приемов обучения рассказыванию, а ведущие из них приводить текстуально (образец, план рассказа и др.).

Тексты образцов рассказов, а также художественный материал — загадки, отрывки и т. п. — воспитатель может писать на кар-

точках, вкладывать их в кармашек тетради с календарным планом и использовать неоднократно (и на других занятиях).

Довольно сложная для методиста задача — помощь воспитателю в изучении уровня развития связной речи детей. Для этого он использует повседневные наблюдения, а также целевое исследование речи. Чтобы контакт с детьми устанавливался более непринужденно, можно придумать игровое оформление заданиям-вопросам, например предложить «прочитать» короткое письмо от детей из другого детского сада, в котором содержалась бы просьба рассказать о рыбках, о книжном уголке, и затем составить ответное письмо, попросить объяснить правила игры, так как текст с инструкцией «потерялся», и т. п.

Желательно, чтобы методист подготовил себе портативный наглядный материал, который можно было бы легко носить с собой и который помогал бы выяснить состояние умений детей описывать и сравнивать предметы, а заодно точность их словаря, например два кукольных коврика из разного материала или бумаги овальной и квадратной формы разного цвета, с равнообразными деталями и украшениями справа и слева, сюжетная картинка для придумывания продолжения рассказа и т. д.

Результаты опроса детей, наблюдения обсуждаются затем с воспитателями. Совместно с педагогами методист оформляет цифровые показатели, особое внимание обращая на то, кто из детей каким программным материалом не овладел. Полезно, если в начале учебного года он составит (со слов воспитателей) сводную таблицу (приводится ниже) и ознакомит с ней всех педагогов. Одновременно методист берет под контроль тех детей, которые отстают в овладении программой.

При подготовке оборудования для педагогического кабинета в первую очередь необходимо уделить внимание подбору комплектов раздаточного материала, а также созданию системы использования технических средств обучения (проектор, магнитофон), в том числе самодельных пособий (для обучения рассказыванию).

Приведем выдержки из плана работы методиста по обучению рассказыванию:

1. Ознакомиться с методикой занятий по обучению рассказыванию: старшая группа — оба воспитателя (сентябрь); подготовительная к школе группа — начинающий воспитатель Д.; творческое рассказывание (октябрь); средняя группа — хронометраж занятий по пересказу (декабрь).
2. Составить представление об уровне умений детей в рассказывании, оформить сводную таблицу (октябрь).
3. При анализе календарных планов за I квартал установить состояние индивидуальной работы с детьми на занятиях по обучению рассказыванию.
4. Наметить очередность форм методической помощи, в том числе провести открытые занятия для воспитателей смежных групп во II квартале с использованием детских неделок и крупных фотографий, оформить

**Сведения об уровне развития у детей умений и навыков рассказывания
(сводная цифровая таблица воспитателя-методиста)**

[illegible]

(в течение года) новый стенд «Использование ТСО в обучении рассказыванию», выяснить, умеют ли новые воспитатели использовать магнитофон, фотоаппарат.

5. Подготовить для родительских уголков постоянную рубрику на тему «Наши дети рассказывают», помочь воспитателям в записи и оформлении детских рассказов для демонстрации их на стенде.

6. Помочь воспитателям в составлении планов самообразования по теме «Методика беседы в подготовительной к школе группе», в организации работы для художественно-речевой деятельности в старшей группе.

В продолжение всего года методист не должен ослаблять внимания к выполнению основной задачи — обеспечению усвоения программы по обучению рассказыванию каждым воспитанником детского сада.

Тема V

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ

Словарная работа в детском саду — это планомерное расширение активного словаря детей за счет незнакомых или трудных для них слов. Известно, что расширение словаря дошкольников идет одновременно с ознакомлением их с окружающей действительностью, с воспитанием правильного отношения к окружающему.

Слово — основная лексическая единица, выражающая понятие. В каждом слове можно выделить его значение или заключенный в нем смысл, звуковой состав (звуковое оформление), морфологическую структуру. Все эти три характеристики слова нужно учитывать при проведении словарной работы в детском саду.

Процесс усвоения детьми значений слов, их семантики был изучен Л. С. Выготским, установившим, что ребенок по мере своего развития переходит от случайных, несущественных признаков к существенным. С изменением возраста изменяются полнота и правильность отражения им в своей речи фактов, признаков или связей, существующих в действительности.

Особенности развития мышления во многом определяют особенности детского словаря. Наглядно-действенное и наглядно-образное мышление объясняет преобладание слов, обозначающих названия предметов, явлений, качеств. Появление словесно-логического мышления вызывает усвоение детьми элементарных понятий.

Языкознание и психология раскрывают такой важный вопрос, имеющий отношение к методике развития речи, как понятие о слове активном и пассивном.

Активный словарь — это слова, которые говорящий не только понимает, но и употребляет (более или менее часто). Активный словарь во многом определяет богатство и культуру речи.

В активный словарь ребенка входит общеупотребительная лексика, но в отдельных случаях — ряд специфических слов, повседневное употребление которых объясняется условиями его жизни. Например, дети, живущие в военном городке, используют слова военной терминологии: *полигон, плац, старшина, капитан, смотр* и др. Дети лесосплавного пункта — *загон, рубка, топчак* и т. п. Значит, определяя содержание работы по развитию активного словаря дошкольников, педагог должен учитывать потребности речевой практики детей, условия их речевого окружения. Нужно также посто-

явно помнить основную цель обучения родному языку: сделать для ребенка язык средством общения.

Пассивный словарь — это слова, которые говорящий на данном языке понимает, но сам не употребляет. Пассивный словарь значительно больше активного, сюда относятся слова, о значении которых человек догадывается по контексту, которые всплывают в сознании лишь тогда, когда их слышат.

Перевод слов из пассивного словаря в активный представляет собой специальную задачу. Введение в речь детей слов, которые они сами усваивают с трудом, употребляют в искаженном виде, требует педагогических усилий. Данные психологии, языкознания, физиологии помогают определить круг слов, затрудняющих детей на различных возрастных ступенях.

Осуществляя словарную работу, воспитатели придерживаются следующих принципов:

1) работа над словом проводится при ознакомлении детей с окружающим миром на основе активной познавательной деятельности;

2) формирование словаря происходит одновременно с развитием психических процессов и умственных способностей, с воспитанием чувств, отношений и поведения детей;

3) все задачи словарной работы решаются в единстве и в определенной последовательности.

ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ

Методика словарной работы в начальной школе предусматривает следующие направления:

1) обогащение словаря, т. е. усвоение новых, ранее неизвестных учащимся слов. Причем установлено, что ежедневно учащийся должен прибавлять к своему словарю на уроках родного языка 4—6 слов;

2) уточнение словаря, т. е. словарно-стилистическая работа, овладение точностью и выразительностью языка (наполнение содержанием слов, известных детям, усвоение многозначности, синонимии и т. п.);

3) активизация словаря, т. е. перенесение как можно большего числа слов из пассивного в активный словарь, включение слов в предложения, словосочетания;

4) устранение нелитературных слов, перевод их в пассивный словарь (просторечные, диалектные, жаргонные)¹.

Совершенно естественно, что эти основные направления существуют и в детском саду. Но содержание словаря, предлагаемого дошкольникам, конечно, своеобразно, оно определяется програм-

¹ См.: Рамзаева Т. Г., Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах, М., 1979, с. 346.

мой детского сада. Рассмотрим подробнее каждое из этих основных направлений.

Обогащение словаря. Осуществлять эту задачу — значит способствовать количественному накоплению слов, необходимых ребенку для речевого общения с окружающими.

Основную часть лексики составляют знаменательные слова (существительные, прилагательные, глаголы, числительные, наречия). Это наиболее полноправные слова: они служат названиями, выражают понятия и являются основой в предложении (выступают в роли подлежащих, сказуемых, определений, дополнений, обстоятельств). Обогащение речи детей должно идти прежде всего за счет знаменательных слов.

Большую трудность для усвоения ребенком представляют числительные, являющиеся наиболее абстрактной частью лексики; они называют отвлеченные числа или порядок предметов при счете. Обогащение речи детей числительными в основном происходит на занятиях по развитию элементарных математических представлений, но закрепление и активизация этих слов должны быть специальным предметом словарной работы на занятиях по развитию речи.

Важную роль играет обогащение речи дошкольников словами, обозначающими качества и свойства предметов, а также элементарные понятия. Эти задачи появляются в средней группе и особенно важное значение приобретают в старших.

Переход к обобщениям возможен тогда, когда ребенок накопил достаточный запас конкретных впечатлений об отдельных предметах и соответствующих словесных обозначений.

В старшей и подготовительной к школе группах детей приучают дифференцировать качества, свойства предметов по степени их выраженности (*кислоленький, кисловатый, кисло-сладкий, кислый-кислый, кислоющий*), а также усвоенные ранее понятия (*посуда кухонная, чайная*). В этих группах, особенно в подготовительной к школе, уделяется внимание ознакомлению детей с разным словарем, синонимами, антонимами, эпитетами, сравнениями.

Дошкольников следует знакомить и со словарем, используемым в фольклорных произведениях (*пригожий, детушки, травушка, матушка, родимая* и др.).

Ребенка дошкольного возраста, особенно старшего, следует приучать воспринимать, т. е. слышать, понимать и отчасти запоминать, и использовать в речи отдельные простые по содержанию, доступные ему выражения из народно-разговорной фразеологии, в том числе устойчивые словосочетания, пословицы и поговорки. Маленькому ребенку трудно усвоить общее значение словосочетания, которое не зависит от конкретного смысла слов, его составляющих (*на седьмом небе* и т. п.). Поэтому воспитатель должен включать в свою речь выражения, смысл которых будет ясен детям при определенной ситуации или при соответствующем объяснении, на-

пример: вот тебе и раз, капля в море, мастер на все руки, уши вянут, водой не разольешь, держать себя в руках и т. п.

Педагогам необходимо систематически обращаться к словарям, используя наиболее ценные сокровища русского языка¹.

Закрепление и уточнение словаря. Эта задача понимается прежде всего как помощь ребенку в освоении обобщающего значения слов, а также в их запоминании.

Прежде всего в специальном закреплении нуждаются слова, трудные для детей: собирательные существительные — *обувь, транспорт* и др., отвлеченные существительные — *красота, тишина, чистота* и т. п., числительные, относительные прилагательные — *городской, пассажирский, железный* и т. д., а также слова, сложные в звуковом или морфологическом отношении (*трогуар, метро, экскаваторщик*).

Наряду с закреплением словаря решается и другая задача: уточнение смысла слова, углубление его значения. Этот процесс происходит на протяжении всего дошкольного возраста. Например, смысл слов *первомайский праздник* маленький ребенок воспринимает лишь эмоционально, они означают для него просто радостное событие. Старший дошкольник уже понимает всенародное значение этого праздника трудящихся.

С течением времени ребенок шире понимает значение слова, учится выделять и обобщать наиболее существенные признаки предметов и обозначать их словом. В многочисленном повторении и закреплении нуждаются слова, обозначающие цвет, материал, пространственные и временные понятия.

Необходимо обращать внимание детей на многозначность слова. Это интересное явление, когда одно и то же слово обозначает разные предметы (*ручка* — принадлежность для письма, *ручка* — фурнитура), привлекает внимание детей, вызывает интерес.

Активизация словаря. Активизация словаря — важнейшая задача словарной работы в детском саду. В процессе этой работы воспитатель побуждает детей употреблять в речи наиболее точные, подходящие по смыслу слова. Специальные приемы активизации словаря должны вызывать у ребенка внимание к выбору слова, формировать точность и ясность речи. В «Программе воспитания в детском саду» специально подчеркнуты требования к активному словарю детей, определены слова, которые они должны не только понимать, но и свободно употреблять, усвоение которых представляет для дошкольников известную трудность (*справа, слева, треугольник, узкий* и т. д.). Следовательно, активизация словаря — это увеличение количества используемых в речи слов, содержание которых точно понимается ребенком.

К. Д. Ушинский так писал об этой задаче: «...Вызов слов и форм языка из детской памяти очень полезен: у детей запас слов и форм

¹ См.: Фразеологический словарь русского языка. М., 1967; Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1973; Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка. М., 1969.

родного языка обыкновенно не мал, но они не умеют пользоваться этим запасом, и вот этот-то навык отыскивать быстро и верно в памяти требуемое слово и требуемую форму есть одно из важнейших условий развития дара слова»¹.

Работа над синонимами (словами, разными по звучанию, но имеющими одинаковое или близкое значение) помогает понимать оттенки значения слова, выбирать наиболее подходящее слово из всего лексического богатства. Антонимы заставляют вспоминать и сопоставлять предметы и явления по их временным и пространственным отношениям, величине, свойствам и т. д. (*холодный — горячий, толстый — тонкий, утро — вечер*).

Устранение нелитературных слов. Своеобразной задачей словарной работы является устранение из речи детей вульгаризмов, просторечных слов (бапка, телок, претя и т. д.).

В языке есть явление табу (запрета) некоторых слов. В детском саду дошкольникам также приходится сталкиваться с этим явлением. Например, мы учим детей заменять слова, обозначающие естественные отправления.

Все задачи словарной работы решаются в единстве с другими задачами развития речи. В то же время каждая из них имеет свою специфику, а следовательно, свои приемы и методы. В учебном процессе в детском саду выделяются занятия, главной целью которых будет решение какой-нибудь одной конкретной задачи словарной работы, а другие задачи (не только словарные) осуществляются попутно.

Содержание словарной работы в различных возрастных группах определяется «Программой воспитания в детском саду». В «Программе» словарная работа строится на основе ознакомления детей с окружающим, поскольку сообщение детям знаний и соответствующих слов происходит в единстве.

Дети знакомятся с окружающим в быту, в труде, в игре, на занятиях. Следовательно, программные требования по ознакомлению с окружающим даны в соответствующих главах «Программы».

Усложнение содержания словарной работы наблюдается в каждой возрастной группе, оно идет по следующим направлениям:

1) овладение словарем в единстве с восприятием предметов и явлений в целом;

2) рост словаря за счет понимания слов, обозначающих качества, свойства, детали предметов и явлений, их отношения. Этот процесс требует способности к расчлененному восприятию, владения такими мыслительными операциями, как анализ, сравнение;

3) введение в лексикон слов, обозначающих элементарные понятия. Этот процесс предполагает наличие у детей умения обобщать предметы и явления по существенным признакам. Следова-

¹ Ушинский К. Д. Собр. соч. М.—Л., 1948, т. 5, с. 353.

тельно, при осуществлении словарной работы необходимо единство речевого и умственного развития детей.

В программе представлений об окружающем можно условно выделить такие крупные разделы: лично-бытовые ориентировки; явления общественной жизни; родная страна; В. И. Ленин — вождь и организатор нашего государства, его соратники; Советская Армия — защитница Родины; труд людей; средства передвижения людей и связь; жизнь природы.

«Программа» предусматривает постепенное усложнение материала по ознакомлению детей с окружающим. С возрастом кругозор детей расширяется — от представлений и элементарных понятий о предметах, с которыми дошкольники сталкиваются в режимных моментах, в ближайшем окружении (в 2—3 года), до понятий общественного характера, событий общественной жизни страны (6—7 лет). Приведем ряд примеров, показывающих усложнение материала, с которым воспитатель согласно программе должен целенаправленно знакомить детей.

Лично-бытовые ориентировки

1-я младшая группа. Детям сообщаются сведения об отдельных предметах домашнего обихода, которые их окружают (одежда, мебель, посуда), их назначении, основных деталях. Дети усваивают элементарные сведения о еде, о частях своего тела в связи с воспитанием гигиенических навыков, учатся выделять некоторые свойства предметов. Каждый ребенок третьего года должен запомнить свое имя и фамилию, имена и отчества воспитателей, родителей.

2-я младшая группа. Детям сообщается значительно больше сведений об их групповой комнате и других основных помещениях детского сада (кабинет заведующей, кухня, зал). Предметы, с которыми знакомят детей, больше детализируются, обобщаются по сходству. Ребенок должен запомнить свой домашний адрес, возраст, имена и отчества няни, медицинской сестры, музыкального руководителя.

Средняя группа. Дети этой группы должны свободно ориентироваться в помещениях детского сада, уметь выделять в предметах качества, сравнивать предметы между собой. Они должны получить сведения о жизни семьи, о труде родителей, родственников дома и на производстве.

Старшая группа. При ознакомлении с предметами дети должны больше узнавать о материалах, из которых они сделаны, об их свойствах, правилах обращения с предметами из этого материала. Дети учатся находить в предметах общее и различное, классифицировать их. Узнают о процессах изготовления некоторых предметов (одежда, мебель и др.). Каждый ребенок этого возраста должен помнить адрес своего детского сада, ориентироваться в ближайшем микрорайоне.

Подготовительная к школе группа. Задача воспитания лично-бытовых ориентировок в этой группе очень важна. Ребенок седьмого года жизни должен иметь подробные сведения об окружающих предметах, правильно пользоваться ими (посуда, умывальные, швейные принадлежности, одежда, постель), свободно ориентироваться в помещениях детского сада. Дети должны твердо усвоить правила поведения в помещении, в общественных местах, на улице.

Таким образом расширяется круг представлений детей об окружающем. Ребенок как бы выходит за пределы своей групповой ком-

наты, детского сада, ближайшей улицы и города и постепенно включается в общую жизнь страны.

«Программа» предъявляет к активному словарю детей определенные требования. Неоднократно подчеркивается, что дети должны не только знать что-то об окружающем мире, но и уметь выразить свои знания в словах, назвать воспринимаемый объект.

В 1-й младшей группе к концу года, т. е. к трем годам, каждый ребенок должен иметь словарь в 1200—1500 слов. Воспитатель учит детей правильно произносить слова (но возможно и облегченное произношение слова), чаще использовать прилагательные. На четвертом-пятом году ребенок должен использовать общеупотребительные слова, обозначающие качества, действия. На шестом году его словарь пополняется обобщающими существительными, прилагательными, обозначающими материал, свойства, состояние предметов. К концу дошкольного периода речь детей должна быть точной. В это время ставится специальная задача: учить ребенка находить точные и выразительные слова, особенно для обозначения величины, цвета, расположения в пространстве, например пользоваться сложными прилагательными — *темно-синий, бледно-зеленый*. Более подробный анализ требований к лексике детей можно найти в статье В. И. Логиновой «Формирование словаря»¹.

Наиболее трудные для детей слова необходимо предлагать им неоднократно, в течение длительного периода, т. е. эти слова должны быть программным материалом многих занятий (по родному языку, развитию элементарных математических представлений, изобразительной деятельности и др.).

Виды занятий

Формирование словаря в первую очередь происходит на специальных занятиях. На них, а также при руководстве другой речевой деятельностью детей воспитатель оперирует специфичными приемами обучения.

Приемы словарной работы

Приемы словарной работы должны помочь детям выделить нужное слово в речи воспитателя, понять его значение, твердо запомнить, а также содействовать употреблению этого слова в их речи. Поэтому в одном и том же методе используется одновременно несколько приемов, ряд из них при этом будет ведущим, основным.

Называть (или образец произношения) нового или трудного слова — активный прием обогащения словаря детей. Педагог должен так произнести намеченное слово, чтобы дети обратили на него внимание, восприняли его без искажений. Это достигается подчеркнуто четкой дикцией, иногда даже несколько утрированной артикуляцией, чтобы ребенок уловил звуковой состав

¹ См. в кн.: Развитие детей дошкольного возраста /Под ред. Ф. А. Сохина. М., 1979, с. 93—98.

слова. Следует предостеречь воспитателей от ошибки, которую они допускают, произнося слово по слогам. Слоговое произношение нарушает нормы литературного произношения, оно не свойственно устной речи. Произносить слово нужно медленно, но орфоэпически правильно.

Можно привлечь внимание детей к нужному слову логическим ударением, интонированием, сменой силы голоса, паузой перед словом, а также прямыми словесными указаниями: «Послушайте еще раз это трудное слово» и т. д.

Называние часто сопровождается показом объекта. «Посмотрите, внутри плиты большая духовка», — говорит воспитатель, открывая дверцу духовки и показывая жестом.

Иногда называние нужно сопровождать толкованием (про-
странным толкованием, заменой знакомым словом или сопоставлением со знакомым синонимом, сравнением со знакомым антонимом), например: «Аквариум — стеклянный ящик, в нем живут рыбки, через стекло нам их хорошо видно».

Очень часто мы используем включение слова в предложение, показ его сочетаний с другими словами. Например, при рассматривании трамвая воспитатель говорит: «В задние двери трамвая пассажиры входят» и т. д.

Для запоминания можно применять повторение слова самим воспитателем неоднократно в течение занятия, отдельными детьми с места, а также повторение хором. Хоровое повторение усиливает речевую активность детей, способствует выделению в их сознании нужного слова.

В некоторых случаях интерес к слову можно усилить объяснением происхождения (этимологии) слова. Этот прием наиболее целесообразно применять в старших группах для углубления понимания слова, развития любознательности, чувства к языку (Ребята, почему так говорят: грузовой автомобиль, грузовик?). Иногда это допустимо и в младших группах. Воспитатель должен поощрять вопросы детей о происхождении слов.

Для активизации словаря хорош такой прием, как вопрос. Напомним, что дошкольникам нужно задавать не только прямые вопросы, но и подсказывающие (Справа или слева матрешка?).

Для словарной работы можно применять как прием некоторые упражнения или дидактические игры. По ходу отдельных занятий по ознакомлению с окружающим можно использовать кратковременные (1—3 мин) упражнения в подборе слова, например: «Кто больше увидит и назовет?», «Выдели и назови части в целом», «Кто больше назовет предметов круглой (овальной, прямоугольной) формы?», словесные игры на классификацию предметов и др. Эти приемы, а также загадки, сравнение предметов (по зрительному восприятию и по памяти) целесообразнее применять в старших группах. Много таких эффективных приемов было разработано Е. И. Тихеевой. Их следует шире использовать в практике работы.

**Занятия,
способствующие
обогащению словаря**

Восприятие какого-либо живого объекта во всем его многообразии (а не восприятие опосредованное, через изображение — игрушку, картинку, слово) в дошкольной педагогике обозначается термином «непосредственное наблюдение». Метод **непосредственного наблюдения** применяется в ряде занятий, проводимых в детских садах: осмотрах помещений детского сада, экскурсиях, рассматривании предметов (одежды, посуды, овощей и т. д.), наблюдениях за каким-нибудь процессом (труд взрослых, уличное движение, кормление животного и т. п.).

При ознакомлении с новым объектом практикуется распознающее наблюдение, направленное на установление сущности нового, его признаков и свойств, его связей с окружающим миром. В процессе такого наблюдения по возможности активизируются разнообразные анализаторы, обозначаются словом отдельные ощущения детей: зрительные, слуховые, обонятельные, кожные (тактильные и температурные), кинестетические.

Восприятие сопровождается работой мышления ребенка: создается суждение об объекте, вычлениаются существенные признаки, объект сравнивается с другими объектами. Процесс наблюдения сопровождается речью воспитателя и детей, существенное в воспринимаемом обозначается словами.

Одна из существенных задач руководства наблюдением детей — обучение их планомерному наблюдению, умению последовательно переходить от анализа одной стороны объекта к анализу другой. Важно научить детей применять различные способы познавательной деятельности, способы обследования предмета (практические действия, сравнение с известным, пробы — эксперименты, вопросы взрослому и др.). На фоне этой познавательной деятельности осуществляются и словарные задачи — преднамеренное введение новых слов, закрепление знакомых.

Готовясь к организации какого-либо наблюдения, воспитатель отбирает из программы ознакомления с окружающим необходимый для одного занятия круг сведений, а также слова, которыми дети должны овладеть в процессе наблюдения. Записывая программу занятия в своем календарном плане, он намечает лишь наиболее характерные, трудные для детей слова, которые будут использованы. Например, в старшей группе экскурсии по улице могут проводиться с разной целью, в зависимости от этого подбирается и словарь для обогащения речи детей: при рассматривании зданий — *балкон, подъезд, витрина, арка, многоэтажный*; при наблюдении за уличным движением — *тротуар, мостовая, посередине, справа, слева*.

Начало занятия — важнейший его этап, который должен проходить в спокойной обстановке. Это нужно учитывать и при проведении занятий, связанных с выходом за пределы групповой комнаты (экскурсия, осмотр помещения). Неправильно сообщать цель занятия на ходу, когда дети одеваются или выходят из детского сада,

так как внимание их в это время не собрано и слышат воспитателя не все.

При первоначальном восприятии объектов нужно дать детям небольшую паузу для свободного созерцания, для обмена первыми, часто произвольными репликами. Затем педагог приступает к активному руководству наблюдением.

Часто во время экскурсии дошкольники знакомятся с предметами на расстоянии. Поэтому здесь особенно велико значение речи воспитателя: нужно точнее и чаще употреблять обозначения величины, пространства (*улица широкая, по краям — деревья, аллея прямая, вдали пруд, направо от детского сада — перекресток и т. п.*).

На протяжении всего занятия педагог применяет различные приемы словарной работы.

Для того чтобы восприятие дошкольников было более точным, следует привлекать детей к активным действиям по обследованию объектов. Например, чтобы нагляднее представить величину грузовика, малыши берутся за руки и окружают его; чтобы отметить высоту колес, они поднимают руки вверх, дотягиваются до кузова. При обозначении длины дети производят движения рукой слева направо вдоль предмета, при обозначении высоты — снизу вверх. В восприятии формы также широко применяются способы обследования: обведение контура руками, обхватывание предмета, скольжение рукой по поверхности, прокатывание. Это позволяет дифференцировать восприятие, вводить в словарь детей слова на основе точного соотнесения их с познаваемыми качествами («Этот коврик круглый, у него нет уголков»). В дальнейшем самостоятельное использование ребенком в активной речи слов, обозначающих качества и свойства предметов, является показателем высокой сенсорной и речевой культуры.

Полезно связывать наблюдение с практически необходимым, жизненным делом — это усиливает интерес детей, например не только посетить библиотеку, но и записаться в нее по всем правилам и взять для чтения первую библиотечную книгу (подготовительная к школе группа).

Для ознакомления с предметным миром В. И. Логинова выделяет следующие три группы занятий: 1) первичное ознакомление с предметами и введение в словарь новых названий предметов и действий; 2) занятия по ознакомлению с качествами и свойствами предметов, в том числе сравнение предметов; 3) занятия по формированию понятий в процессе обобщения.

Наряду с занятиями, где в основном дети знакомятся с предметами и целостными явлениями, в каждой группе следует планировать несколько занятий по ознакомлению с качествами и свойствами предметов и материалов.

Дошкольникам доступны знания о наиболее распространенных материалах (ткань, стекло, бумага, кожа, резина, дерево, металл, пластмасса). Знакомясь с материалами, они убеждаются, что все

вещи изготовляют из материалов, что существуют процессы превращения материалов в вещи (шитье, вырезывание, лепка, склеивание и т. п.). У детей развивается способность видеть в любой вещи ее материал, устанавливать свойства материала некоторыми доступными способами обследования (надавить, согнуть, надорвать, ударить и послушать звук).

Внимание детей привлекают к процессу изготовления предметов. Например, детям показывают куски ткани, которые они внимательно ощупывают и осматривают; затем тут же кроют фартук, с помощью детей его шьют на швейной машине. На следующих занятиях дошкольникам предлагаются сходные вещи из разных материалов, а также разновидности одного и того же материала (кукольное платье из ткани и бумаги; бумага плотная и рыхлая). На этих занятиях широко используются приемы сравнения, а также группировки предметов по определенному признаку.

Наиболее интересна предложенная В. И. Логиновой методика занятий третьего типа. Переход к обобщениям требует специального обучения тому, как надо выделять в разных предметах одни и те же существенные признаки. Так, с детьми четвертого года в основном проводят занятия по формированию видовых понятий. Такие занятия чаще протекают в игровой форме с большим количеством наглядного материала (предметы одного вида, различающиеся несущественными признаками, и предметы близких видов). Важно, чтобы ребенок мотивировал выбор предмета из группы сходных (Как вы узнали чашки? Почему не взяли стакан, бокал? Чего здесь нет? Да, у чашек есть ручки, вот как вы их узнали).

Более сложны занятия по первичному формированию родовых обобщений. Специфичен подбор наглядного материала: это несколько видов предметов, ярко различающихся по несущественным признакам (грузовик, самолет, пароход, автобус, велосипед), и несколько видов, входящих в другие понятия, в том числе и чем-то близких первому (пушка, швейная машина, асфальтовый каток, кресло). Такие занятия имеют особую структуру:

1) краткое рассматривание трех-четырех видов, выделение уже известных детям признаков (последовательное рассматривание изображений грузовика, самолета, парохода). Уточнение вопросов: для чего нужна машина? Кто ею управляет? и др.;

2) работа над понятием. Отделение существенных признаков от несущественных, введение слова, обозначающего обобщение. Ответы детей на вопросы: что разного у всех этих трех предметов? Что у них общего? Обобщение воспитателя и сообщение нового слова: «Все, что служит для перевозки людей и груза, называется *транспорт*». Дети могут повторить это слово и ответить на вопросы: как можно узнать, что это транспорт? и др.;

3) упражнение в подведении видов предметов под понятие на основе учета существенных признаков. Дети классифицируют картинки, отбирая группу «транспорт», и мотивируют свой выбор.

Последующая работа на других занятиях касается закрепления и дифференцировки понятий. Первая часть на этих занятиях может быть опущена, но сохраняются выделение существенного признака и подведение под понятие (*транспорт* — наземный, воздушный, пассажирский, грузовой и т. п.).

Ознакомлению дошкольников с окружающим и обогащению их словаря способствует и другой метод — **показ картины, мало знакомой детям по содержанию**. Специфика его заключается в том, что преобладающее место занимает речь воспитателя — объяснение, толкование новых слов, сравнение их по смыслу с уже известными детям. Благодаря этому методу прежде всего растет пассивный словарь детей, они учатся видеть и понимать картину. Конечно, по ходу связного рассказа педагога о содержании картины встречаются и обращения к опыту детей, приемы активизации слов, уже известных им. Для сравнения отметим, что в другом методе — рассматривании знакомых детям картин — преобладают речь детей, их ответы на вопросы педагогов.

Среди картин для детских садов есть такие, тематика и содержание которых могут быть мало знакомы детям, проживающим в городе или же в сельской местности, и рассматривание которых требует более подробных объяснений взрослого, например для городских детей картины о сельской жизни («Ледоход», «Лошадь с жеребенком», «Свинья с поросятами» и т. п.). Дети обогатят свой словарь, относящийся к видам транспорта, благодаря картинам «Радостная встреча», «У пристани» и др. Им станут понятны слова *перрон, вокзал, станция, рельсы, пассажирский вагон, багажный вагон, пристань, палуба* и т. п.

В таком занятии есть элементы и закрепления сообщаемого словаря, и активизации известных детям слов, так как эти картины чаще всего сюжетные, изображающие людей, действия и состояния которых понятны ребенку.

В дошкольной педагогике и методике изобразительной деятельности установлен перечень репродукций, доступных детям дошкольного возраста¹.

Репродукциями украшается помещение. Их раздают детям для самостоятельного рассматривания, обогащения их эстетических впечатлений. На занятии ребенок учится правильно рассматривать картины и понимать их содержание, характер и средства изображения. Предварительно воспитателю необходимо самому очень внимательно рассмотреть картину (если можно, посмотреть ее в подлиннике в картинной галерее); наметить, с чего начать показ картины, какие слова подчеркнуть, о чем спросить самих детей.

После занятия картины на несколько дней остаются в групповой комнате, воспитатель побуждает детей рассматривать их.

¹ См.: Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию /Под ред. Н. П. Сакулиной, Т. С. Комаровой. М., 1979; Зубарева Н. М. Дети и изобразительное искусство. М., 1969.

Для обогащения словаря большой эффект имеют также следующие методы: **показ кинофильмов и диафильмов, чтение художественных произведений** (см. главу «Методика работы с книгой в детском саду»).

**Занятия,
содействующие
закреплению
и активизации
словаря**

Рассматривание игрушек как метод словарной работы используется во всех возрастных группах. Рассматривание игрушек необходимо отличать от другого метода — дидактической игры, в которой обязательны строгие правила для участников и ведущего, есть свое игровое действие и т. д. Так, рассматривая с детьми куклу и ее одежду, воспитатель вначале может предложить детям самый яркий предмет или самый необычный (например, красную шапочку, муфту). Но в дидактической игре «Оденем куклу на прогулку» воспитатель, согласно правилам этой игры, должен надеть на куклу в первую очередь такую вещь, которую первой надевают на себя и дети, собираясь на прогулку (рейтузы или теплую кофточку). Иногда можно соединять оба эти метода на одном занятии, например рассматривание игрушек-животных и дидактическую игру «Узнай по голосу», рассматривание дидактических игрушек и дидактическую игру с ними «Угадай, что изменилось».

В старших группах содержание словарной работы в процессе рассматривания игрушки шире. Дети называют материал, из которого она сделана, форму отдельных частей, обобщающее слово, классифицирующее данную игрушку. Подобные занятия проходят интересно, так как при этом используется игровая деятельность детей: игрушку трогают, двигают, катают и пр.

Эти занятия важны и с воспитательной точки зрения. Одновременно с развитием словаря ребенка учат правильно обращаться с игрушкой, воспитывают аккуратность, активизируют коллективные игры с игрушками.

Для уточнения и активизации словаря дошкольников полезно **рассматривание картинок** разного типа: предметных, сюжетных. Основа словарной работы при рассматривании картины другая, чем при непосредственном наблюдении. Дети видят изображение предмета, их учат узнавать предмет на картине, т. е. сравнивать его с известным ранее. Чтобы рассмотреть, назвать картину, ребенку надо вспомнить и ранее виденный предмет, и ранее принятое слово.

Задача воспитателя — учить детей воспринимать смысл картины, вести от беспорядочного рассматривания к последовательному, к выделению существенного, так как перечислить все частности не значит понять картину. Общие неконкретные вопросы (Что нарисовано? А что еще можно сказать?) не учат восприятию. Более правильный вопрос для выяснения смысла картины: о чем эта картина? Воспитатель постепенно подводит детей к умению отвечать на этот вопрос, используя такие приемы: сам раскрывает содержание картины в краткой словесной форме, показывает центральный

объект указкой и одновременно спрашивает: «Что, кто это?» (т. е. первый вопрос звучит конкретно); формулировкой вопроса обращает внимание на композицию картины: «На кого смотрят все дети и взрослые в этой групповой комнате?» Старшим детям предлагает взглянуться в картину и придумать ее название (не только в конце занятия, но и в начале его).

Методика занятия по рассматриванию картины подчиняется общим дидактическим требованиям, которые были уже раскрыты, когда говорилось о непосредственных наблюдениях (так же подготавливается внимание детей до момента внесения картины, дается время для первоначального ее созерцания, затем воспитатель предлагает детям рассматривать одну за другой все основные части картины, устанавливая смысловую связь между ними).

Основной словарный прием на этом занятии — вопрос. Употребляются разные формы вопросов:

1. Для выяснения общего смысла картины: о чем картина? Как мы ее назовем? Правильно ли дети встретили новенькую?

2. Для описания предметов: что? Какой? Где? Что делает? На что похож?

3. Для установления связей между частями картины: почему? Зачем? Для чего? Чьи? Чем похожи?

4. Для перехода за пределы изображенного: как вы думаете, что будет потом? Что было до этого? Как ты догадался об этом?

5. Вопросы о личном опыте детей, близком содержанию картины: а у тебя такие игрушки есть? А к нам в группу кто недавно пришел? Как мы встретили новенького?

6. Старшим детям для активизации словаря задается вопрос для подбора синонимов: как еще можно сказать об этом? (Несмелая, робкая, испуганная и др.) Вопросы по форме могут быть не только прямыми и наводящими, но и подсказывающими, особенно в младших группах: это котенок? Это мячик?

В старших группах можно использовать приемы, разработанные Е. И. Тихеевой. Проводятся упражнения типа игры «Кто больше увидит?» Дети называют детали изображенного предмета, не повторяясь. Это важно для развития наблюдательности, внимания и активизации словаря. Хорош прием сравнения картин (Чем похожи и чем не похожи?).

Цель рассматривания картины, цель задаваемых вопросов — выяснить ее основное содержание; при этом надо активизировать не словарь вообще, а определенную группу слов. Поэтому спрашивать следует об основном.

Хорошим наглядным материалом для активизации словаря являются мелкие настольные картинки. Воспитатель должен подбирать для занятий комплекты раздаточных картинок, иллюстраций, открыток. В младших группах рассматривание длится 5—10 мин. За это время ребенок успеет посмотреть и назвать несколько картинок.

Можно предложить иную, чем обычно, организацию занятия.

Дети садятся вокруг сдвинутых вместе столов так, чтобы каждый ребенок был хорошо виден воспитателю. Педагог раздает картинки, затем организует обмен ими, использовав игру «Поехали, поехали!». (Дети кладут картинки изображением вниз и передвигают их по столу друг другу; по сигналу «стоп!» останавливают движение и открывают ближайшую к себе картинку.)

На таких занятиях полезно рассмотреть с детьми картинки новых игр (лото, кубиков, настольно-печатных) до внесения их в игровой уголок. При этом уточняются названия всех картинок, одновременно педагог объясняет правила проведения этих игр, а также их хранения.

В старших группах параллельно с рассматриванием картинок практикуются их классификация, составление загадок и другие более сложные задания.

Еще один метод активизации словаря детей — **дидактические игры**. Каждая дидактическая игра имеет свое программное содержание, например закрепляет знания о цвете, пространстве, времени, счете и т. д. В связи с этим в программное содержание игры входит и определенная группа слов, которую должен усвоить ребенок.

Воспитатель обращает внимание детей на точность их ответов, добиваясь активизации намеченных слов. В дидактической игре можно косвенным путем добиться активности всех ее участников, давать по ходу игры задания (сказать хором, спеть песню, вспомнить загадку о предмете и т. п.). В конце игры особого вывода делать не следует; оценивать то, как она прошла, не обязательно.

Приведем описания нескольких типов дидактических игр с предметами.

«Угадай, что изменилось?». Существует несколько вариантов этой игры (в зависимости от сложности заданий). Самый легкий, применяемый в группах раннего возраста, заключается в том, что к нескольким стоящим перед детьми предметам добавляют новый. Следующий вариант: один из предметов убирают; более сложный вариант: один из предметов заменяют новым или меняют их местами. В этой игре удачно активизируются существительные, числительные, прилагательные, наречия, предлоги, например: *карандаши были в коробке, теперь на коробке; были две длинные ленты, теперь одна длинная, одна короткая; справа сидел зайчик, а теперь справа матрешка; кукла была в шапке, а теперь она в платочке*. Основная задача этих игр — подбор детьми точных слов для ответа. Поэтому воспитатель может использовать ограниченное количество предметов (от двух до пяти) и производить немного изменений и перемещений (1—2).

«Чудесный мешочек». Эта распространенная игра может служить прекрасным методом активизации словаря, особенно у детей младших групп или плохо говорящих. В некоторых вариантах этой игры ребенок молча достает из мешочка предмет, показывает его детям, и все вместе называют его. В этом случае мешочек служит просто атрибутом игры.

Хорошо, если мешочек обыгрывается, он должен быть по-настоящему «чудесным» (с двойной вдержкой), плотно охватывающим руку ребенка¹.

¹ Можно использовать одновременно 2—3 мешочка с одинаковыми комплектами предметов в них, соответственно вызывая для ответа двух-трех детей.

Основное правило: мешочек не откроется до тех пор, пока не назовешь то, что нащупал рукой.

Старший дошкольник может не только назвать предмет, прежде чем достать его из мешочка, но и определить его форму (*круглый, продолговатый*), материал, из которого он сделан (*резиновый, деревянный, металлический, матерчатый*), качество его поверхности (*гладкий, шероховатый, скользкий, холодный* и др.).

Методика игры «Чудесный мешочек» подробно разработана в дошкольной педагогике. Предварительно дети должны внимательно рассмотреть предметы или игрушки, выделить их качества. И в начале игры, до вкладывания игрушек в мешочек, следует еще раз назвать их, привлечь к ним внимание ребят. В старших группах ребенок может добавить к своему ответу рассказ-описание этого предмета, загадку или стихотворение о нем.

Игры с куклой. Эти игры широко распространены в практике детских садов, особенно в младших группах. Они проводятся в виде представления по определенному сценарию, заранее составленному воспитателем. В то же время это не только зрелище, развлечение, но и серьезная умственная деятельность детей, способствующая развитию речевой активности.

Основное дидактическое правило этих игр — закрепление последовательности бытовых процессов, которые сами дети совершают в жизни. Поэтому лучше всего выбирать для каждой игры узкое, конкретное содержание, но раскрывать его достаточно полно и глубоко. Игра «*Встреча новой куклы*» закрепляет правила культуры общения: встречать нового человека, гостя, знакомиться с ним (дети приглашают гостя войти в комнату, здороваются с ним, знакомятся, приглашают раздеться, предлагают стул, развлекают, читают стихи и пр.). В игре «*Угощение куклы*» закрепляется навык культурной еды: дети называют посуду, блюда, действия. В этой игре куклу вносят в комнатной одежде и все внимание детей должно быть сосредоточено на теме игры (называние действий во время мытья рук, предметов сервировки стола и т. д.). Последовательность и правильность игровых действий определяют вопросы воспитателя: «А что вы делаете перед едой? Чем вы моете руки? Покажите, как вы намыливаете руки!» К активным действиям с куклой привлекаются по очереди почти все дети группы. Воспитателю следует добиваться, чтобы дети не ограничивались выполнением действий и односложными ответами, а правильно отвечали на вопросы.

Не следует забывать игры, закрепляющие знания общественного характера, интерес детей к событиям общественной жизни, — «Кто работает ночью», «Путешествия», «Расскажи, кто сделал эти предметы» и др.

«Программа воспитания в детском саду» рекомендует для каждой группы основную тематику дидактических игр, способствующих закреплению словаря. Содержание игр раскрыто в многочисленных сборниках.

Отметим также роль **словарно-логических упражнений** (с предметами, картинками, словесных).

Для детских садов создано специальное наглядно-методическое пособие «Альбом для словарно-логических упражнений на занятиях по родному языку в детском саду» В. А. Кирюшкина и Ю. С. Ляховской (М., 1973). Альбом содержит 204 картинки, предметные и сюжетные, сгруппированные в зависимости от целей словарно-логических упражнений в четыре серии: 1) узнавание и называние предметов; 2) обобщение и группировка; 3) классификация; 4) установление временной последовательности.

Особенно полезны, на наш взгляд, картинки, отражающие новизны обиходных инструментов и машин (пылесосы, термометры, телефон, швейная машина и др.), что помогает детям ориентироваться в бытовой технике.

Альбом предназначен для детей пяти-шести лет. Авторы советуют сочетать использование картинок с использованием натуральных предметов. В методическом руководстве к альбому имеются типовые конспекты комплексных занятий по развитию речи, где одной из частей является работа с картинками из альбома (придумывание сказок по игрушкам и сравнение игрушек на картинках, описательные рассказы об одежде и классификация картинок с изображением одежды).

Для активизации словаря предлагается стройная система словарно-логических упражнений: узнавание и название предметов; выделение признаков и обозначение их словом, сравнение (установление сходства и различия).

Для активизации обобщающих слов в альбоме также дается ряд упражнений: «Назови одним словом» (закончить перечисляемые педагогом слова обобщением), «Продолжи сам» (продолжение перечисления видовых понятий после обобщения педагога), «Что лишнее, в чем путаница?» (исключение лишнего понятия из группировки, исправление обобщений) и др.

Работу с картинками авторы связывают с развитием мышления детей. Так, даже в простейших упражнениях на название предметов предусмотрена постановка следующих вопросов: почему догадался, что это ...? Почему думаешь, что это именно ...? Каким общим словом можно назвать все эти предметы? Чем они отличаются?

Далее даются образцы последовательных упражнений на группировку (показ и разрушение готовых группировок — «Верни каждый предмет на свое место», «Устрани четвертый лишний предмет из готовых разнородных групп и объясни, чем он отличается», «Самостоятельно раздели картинки на группы»).

Большой интерес представляет предлагаемая авторами работа по осознанию временных отношений и введению слов *раньше* — *после этого* и др. Например, выставляется последняя картинка, описывается ее содержание, затем последовательно подбираются картинки, на которых изображено то, что было до этого, еще раньше, например: дети-дежурные убирают посуду со столов; дежурные берут у няни и раздают детям вторые блюда; дежурные накрывают столы; надевают фартучки (комплект картинок «Дежурство во время обеда»).

Кроме дидактических игр и упражнений с наглядным материалом, используются словесные упражнения и игры. Игровая задача словесных упражнений заключается в быстром подборе точного слова — ответа ведущему. Эти упражнения и игры проводят в старших группах. Упражнения должны быть кратковременны (5—10 мин) и составлять лишь

часть занятия по родному языку. На первых занятиях выполнение упражнения протекает в медленном темпе, так как воспитателю приходится часто исправлять ответы детей, подсказывать нужное слово, объяснять.

В дальнейшем упражнение может стать игрой, в которой участники получают фишки за удачный ответ или выбывают из игры. В такой игре можно использовать мяч (или платок), который ведущий бросает по своему усмотрению любому участнику игры, или обманные движения, а также некоторые другие игровые приемы. Роль ведущего сначала выполняет воспитатель, в повторных играх ее можно поручать и детям.

В словесной игре очень важно правильно объяснить ее содержание (объяснение обычно включает 2—3 примера выполнения задания-ответа). Не менее важен полный подбор словаря для игры (задания ведущего и ответы играющих), поэтому педагогу следует составлять подробные конспекты этих игр. Для каждой игры подбирается 5—10 слов с постепенным усложнением словарного материала. В случае необходимости воспитатель может возвратиться к уже известным словам, почему-либо затруднившим детей. Перечень слов для игры следует выучить наизусть — это поможет сохранить нужный ритм при ее проведении. Игровое задание предлагается сразу всем детям, затем выдерживается секундная пауза для обдумывания ответа.

В этих упражнениях каждый ребенок отвечает одним или несколькими подходящими словами. Он должен быть внимательным к ответам товарищей, чтобы не повторяться.

Описанные упражнения и игры не требуют длительной подготовки, они легко включаются в занятия по родному языку, например упражнение «Кто что делает?» (для активизации глаголов): повар *варит, печет, жарит*; врач — *лечит, ставит градусник, осматривает* и т. п. Более трудным является упражнение «Назови два предмета, один из которых выше (ниже, уже, короче) другого». Широкое распространение должно получить упражнение на классификацию предметов (подбор обобщающего существительного): шкаф — *мебель*, пальто — *одежда* и т. п. Для одного упражнения достаточно взять 2—3 обобщающих слова. В методической литературе подробно освещены упражнения на подбор прилагательных (что бывает *деревянным, красным, кислым*), на подбор слов, обозначающих время («Когда это бывает?»), народная игра «Наоборот».

Для активизации словаря и ознакомления с образным строем речи известное значение имеет составление детьми загадок. Загадка — своеобразное образное описание предмета, его характерных особенностей. Сначала дети учатся отгадывать «готовые» — народные, авторские загадки (см. об этом также в теме VIII). Предъявляются загадки двух видов: прямое описание характерных признаков без называния самого предмета (*мягкие лапки, а в лапках цап-царапки*) и метафорическое описание, сопоставле-

ние с другим предметом, чем-то близким загадываемому (*сидит красная девица в темнице, а коса на улице*).

Первоначально на занятиях в старших группах главная задача заключается в том, чтобы учить детей мотивировать свои ответы, представлять доказательства правильности отгадки (Как вы догадались?). На таком занятии дети сначала рассматривают несколько предметов, о которых потом будут предложены загадки, причем педагог подчеркивает только те признаки, которые фигурируют в текстах загадок. Во второй части занятия дети отгадывают загадки об этих же предметах и объясняют свои ответы.

Следующий этап — составление загадок самими детьми. Как правило, на первых порах их загадки представляют собой краткое описание предмета (без его названия). Поощряется ритмичность фраз, использование сравнений, например: «Мое животное летит, как стрела, а любимая его еда — зеленая трава» (лошадь). Такие описания приучают пользоваться образным словарем, находить точные интересные выражения, а затем отыскивать сравнения, уподобления.

Итак, на подобных занятиях дошкольники тренируются в быстром поиске нужного слова, его семантическом и стилистическом подборе.

Активизируется словарь и на других речевых занятиях — в беседе, в рассказе. Но на этих занятиях преобладают другие ведущие задачи — формировать связность и содержательность речи, которые решаются своими специфичными приемами. Все же и здесь педагог помогает детям в поиске точного, удачного слова, закрепляет трудную для них лексику.

ПРОВЕДЕНИЕ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ В РАЗНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

Ознакомление дошкольников с окружающим и расширение их словаря осуществляется не только в процессе обучения. Многие приемы словарной работы, о которых говорилось выше, находят свое применение в других видах детской деятельности. Большие возможности для обогащения и активизации словаря представляет бытовая деятельность (еда, одевание и пр.). Чрезвычайно важна для развития словаря детей их трудовая деятельность, особенно коллективная. Детям становится понятно значение многих слов, потому что они связаны с чувственными восприятиями, а характер трудового общения способствует использованию ребенком приобретенных слов и закреплению их в памяти.

Н. П. Савельевой (г. Киев) было проведено интересное исследование о влиянии трудовых процессов на обогащение словаря детей в таком виде детского труда, как починка книг. Исследование проводилось в двух детских садах. В одном из них дети, как обычно, вместе с воспитателем просто подклеивали книги. В другом та же работа проводилась с использованием приемов обогащения словаря. В результате в рассказах детей о труде выявилась огромная

разница. Дети опытной группы легко оперировали словами *обложка, корешок, отмерить, просушить, страница, название, пресс, сверху, справа, снизу, густо* и другими, потому что на каждое из этих слов в свое время было специально обращено их внимание.

Новые способы нравственного воспитания, разработанные в настоящее время научными сотрудниками, содействуют формированию речевых умений, активизации словаря. Например, при выполнении какого-нибудь коллективного трудового задания рекомендуется разбить детей на небольшие звенья. Выбранный звеньевой рассказывает членам звена о том, как надо работать, а по окончании труда в непринужденной беседе (вне занятий) он отчитывается. Также практикуются краткие отчеты дежурных о своей работе.¹

Эффективное средство словарной работы — игра. В разработанной в дошкольной педагогике теории руководства играми важное место занимают правила поведения детей, многие из которых можно использовать для развития их речи: умение договариваться, распределять роли и обязанности, научить товарища тому, что умеешь сам, и пр. Воспитателю рекомендуется время от времени обновлять сюжеты игр, в том числе бытовых, которые полезны для всестороннего воспитания детей. Например, в игре «Переезд на новую квартиру» содержание обновляется таким образом: устройство новой квартиры, прием гостей, приобретение телевизора и др. В каждой такой игре должны быть правила, обусловленные ее содержанием (гостей встречать приветливо, разговаривать с ними вежливо, тихо и т. д.). Один из путей влияния на игру — целенаправленный подбор оборудования и кукол. Исследованиями установлено, что игры с куклами будут тем богаче по содержанию и разнообразию, чем четче будут представления детей о том, откуда и зачем приехала кукла, где она будет жить и т. д. Это положение вытекает из взгляда советских исследователей на творческую игру как на игру социальную и на кукол как «представителей» людей. Поэтому воспитателю очень важно продумывать пути расширения знаний и словаря детей в игре: организацию игр с куклами, изображающими детей, и куклами в национальных костюмах, приемы руководства игрой, речью детей (чтение и рассказывание детям, вопросы педагога и коллективные разговоры об играх, переписка с куклами и пр.)².

Общие приемы руководства речью используются как в ролевых играх, так и в других видах игр.

Обогащение словаря детей происходит в процессе ознакомления с искусством. Просмотр телевизионных передач, кинофильмов чрезвычайно расширяет кругозор детей, делает понятными новые для них слова благодаря сочетанию зрительных и слуховых восприятий.

¹ См.: Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста. М., 1968, с. 90, 111, 112.

² См. там же, с. 291—295, с. 234—249.

Активизации словаря, особенно образного, способствуют игры-драматизации, показ кукольного и настольного театров, участие детей в утренниках, детских концертах. Итак, словарная работа в детском саду осуществляется с помощью разнообразных средств воздействия на детей.

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ВОСПИТАТЕЛЯМИ

Как и при решении других задач, методист прежде всего должен в начале учебного года помочь воспитателям точнее уяснить, какие знания об окружающем и какой соответствующий словарь должны получить дети в данной группе, что принципиально нового предлагает программа на этой возрастной ступени. Общие требования «привязываются» к местным условиям — обсуждается, что целесообразно показать детям в натуре (виды труда взрослых, достопримечательности и т. д.), какими методами, когда. Методист оказывает прямое содействие в организации экскурсий, поездок, встреч.

Желательно постепенно оформить и затем систематически обновлять краеведческий уголок для детей подготовительных к школе групп (в групповой комнате или комнате труда), где можно экспонировать фотографии, слайды о своем микрорайоне, образцы (доступные детям) продукции предприятия, записи рассказов рабочих, ветеранов и другие материалы, к которым дети имели бы частый свободный доступ. Разговоры на темы жизни и труда близких людей, помимо своего этического значения, важны для закрепления социальной группы словаря.

Больше инициативы методист должен проявлять, помогая воспитателям готовить оборудование для сюжетно-ролевых игр, особенно на современные темы общественного характера, содействуя таким образом процессу активизации соответствующего словаря (*путешествие в космос, почта, мастерская* и т. п.). Он может организовать смотр-конкурс оборудования для новых игр в группах. Необходимо также шире использовать помощь старших школьников в изготовлении нестандартных игрушек, простейших построек для участка.

Ввиду того что количество речевых занятий, особенно по ознакомлению с окружающим, с 1975 г. сократилось, методист должен постоянно контролировать содержательность прогулок, наблюдений, а также ролевых игр с игрушками, которые организуются в их процессе. При этом воспитатель должен намечать в календарном плане по 2—4 новых или трудных слова, к которым будет привлечено внимание детей вне занятий.

При посещении групп методист выясняет, как растет словарь воспитанников, вовлекая детей в непринужденные разговоры или игровые действия. Методику такой проверки следует продумывать самостоятельно и заблаговременно. Некоторые методисты делают краткие выписки в своих тетрадях, касающиеся характерных

новых программных требований для каждой группы (названия формы, цвета предметов и т. п.), которые затем просматривают перед посещением (что проверить), готовят и используют несложное оборудование — бумажные «платочки» разной формы и цвета для игры в «покупателей», фотографии для выяснения названий ближайших зданий, улиц и т. п. (как проверить).

При посещении группы методист старается объединить вокруг себя ребят с разным уровнем развития речи, особенно прислушиваясь к ответам детей с небольшим кругозором. Проведенные им наблюдения и обследования помогают затем уточнить содержание и направленность словарной работы воспитателя с детьми.

Еще один аспект деятельности методиста по данному разделу — содействие обогащению знаний об окружающем самих воспитателей. Желательно чаще организовывать экскурсии и другие мероприятия, в процессе которых воспитатели будут приобретать сведения о производственных предприятиях, которые находятся в их районе, о средствах и темпах современного строительства и др., ведь уровень знаний и потребность в них у детей постоянно растут.

Тема VI

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ

ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ

Термин «грамматика» употребляется в языкознании в двух значениях: он обозначает, во-первых, грамматический строй языка, во-вторых, науку, свод правил об изменении слов и их сочетаниях в предложении. Методика развития речи рассматривает вопросы усвоения детьми в речевой практике именно грамматического строя языка.

При формировании грамматически правильной речи ребенка следует различать работу над ее морфологической и синтаксической стороной. Морфология изучает грамматические свойства слова, его формы, синтаксис — словосочетания и предложения.

Грамматика, по словам К. Д. Ушинского, — логика языка. Каждая форма в грамматике выражает какое-то общее значение. Отвлекаясь от конкретных значений слов и предложений, грамматика получает большую абстрагирующую силу, возможность типизировать явления языка. У детей, усваивающих грамматику чисто практически, одновременно формируется и мышление. В этом величайшее значение грамматики в развитии речи и психики ребенка.

Некоторые особенности становления грамматического строя речи детей дошкольного и дошкольного возраста изучены в психологии; в физиологии установлена условнорефлекторная основа грамматической стороны их речи. Грамматический строй усваивается ребенком самостоятельно, путем подражания, в процессе разнообразной речевой практики. В живой речи дети замечают постоянные значения грамматических элементов-морфем. «На этой основе формируется обобщенный образ отношений значимых элементов в словах и словоформах, что и приводит к складыванию механизма аналогии, являющегося основой языкового чутья, в частности чутья к грамматическому строю языка»¹.

Ребенок трех лет уже пользуется такими грамматическими категориями, как род, число, время, лицо и др., употребляет простые и сложные предложения. Казалось бы, достаточно обеспечить ребенку богатое речевое общение, идеальные образцы для подражания, чтобы он знакомые отношения самостоятельно обозначал уже

¹ Воспитание и обучение в детском саду. М., 1976, с. 484.

усвоенной грамматической формой, хотя словарный материал будет и новым. Но этого не происходит.

Постепенность овладения грамматическим строем объясняется не только возрастными закономерностями нервной деятельности ребенка, но и сложностью грамматической системы русского языка, особенно морфологической.

В русском языке много исключений из общих правил, которые нужно запомнить, на которые нужно выработать частные, единичные динамические речевые стереотипы. Например, ребенок усвоил функцию предмета, обозначаемую окончанием *-ом*, *-ем*: *мячиком*, *камнем* (творительный падеж). По этому типу он образует и другие слова («палочком», «иглом»), не зная, что существуют другие склонения, имеющие иные окончания. Взрослый исправляет ошибки, закрепляя употребление правильного окончания *-ой*, *-ей*.

Замечено, что число грамматических ошибок значительно возрастает на пятом году жизни, когда ребенок начинает употреблять распространенные предложения, у него растет активный словарь, расширяется сфера общения. Вновь усваиваемые слова ребенок не всегда успевает запомнить в новой для него грамматической форме, а при использовании распространенного предложения не успевает контролировать как его содержание, так и форму.

На протяжении всего дошкольного возраста наблюдается несовершенство как морфологической, так и синтаксической стороны детской речи. Лишь к восьми годам можно говорить о полном усвоении ребенком грамматического строя языка: «Достижимый к школьному возрасту уровень овладения родным языком является очень высоким. В это время ребенок уже в такой мере овладевает всей сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в русском языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, а также твердое и безошибочное использование множества стоящих особняком единичных явлений, что усваиваемый русский язык становится для него действительно родным. И ребенок получает в нем совершенное орудие общения и мышления»¹.

Овладение грамматикой как наукой осуществляется в школе. Уже в начальных классах ставится задача сознательного усвоения основных грамматических правил и законов. У детей-школьников формируют ряд грамматических понятий (о составе слова, о частях речи и т. д.), они заучивают и осмысливают определения (имени существительного, спряжения и т. д.), в их активный словарь входят грамматические термины. Появляется новое отношение к своей речи.

В работе над формированием грамматического строя речи можно выделить следующие направления: предупреждать появление у детей грамматических ошибок, особенно в трудных случаях мор-

¹ Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка.— В кн.: Вопросы изучения детской речи. М., 1961, с. 467.

фологии и словообразования, эффективно исправлять ошибки, существующие в речи детей, совершенствовать синтаксическую сторону речи, развивать чуткость и интерес к форме своей речи, действовать грамматической правильности речи окружающих ребенка взрослых.

В соответствии с этим можно наметить (в общей форме) основные задачи работы на каждом возрастном этапе.

В младшем и среднем возрасте главное внимание обращается на усвоение морфологической стороны речи: согласование слов, чередование звуков в основах, образование сравнительной степени прилагательных. Детям помогают осваивать способы словообразования существительных суффиксальным способом, глаголов — с помощью приставок. В старших группах, помимо этого, идет совершенствование, усложнение синтаксиса детской речи, запоминание единичных форм, исключений морфологического порядка, усвоение способов словообразования всех частей речи, в том числе причастий. В этот период важно формирование ориентировки ребенка на звуковую сторону слов, воспитание интереса и критического отношения к образованию словоформ, стремление к правильности своей речи, умение исправить ошибку, потребности узнавать грамматические нормы.

Как определить содержание работы по морфологии? В первую очередь нужно руководствоваться указаниями, содержащимися в разделе «Ознакомление с окружающим» «Программы воспитания в детском саду». Целесообразно закреплять трудные грамматические формы тех слов, с которыми дети знакомятся в данной возрастной группе. Исследованиями и наблюдениями установлено, что чаще всего затрудняют дошкольников следующие грамматические формы:

1. Окончания существительных множественного числа в родительном падеже.

В младшем дошкольном возрасте дети добавляют в родительном падеже множественного числа к большинству употребляемых ими слов окончание *-ов*: «матрешков», «ботинков», «варежков», «кошков» и т. д. В старшем дошкольном возрасте такого типа ошибки сохраняются в основном лишь в некоторых словах. Приведем примеры правильных форм (слова объединены по смыслу) некоторых трудных слов: *апельсинов, баклажанов, мандаринов, помидоров, яблок; гольфов, носков, сандалий, петель, простынь, рейтуз, рукавов, чулок, шаровар, шарфов; блюдца, оладий, тефтелей, тортов; обручей, ружей; рельсов, шоферов.*

2. Образование множественного числа существительных, обозначающих детенышей животных: *гусята, жеребята, львята, ягнята*; склонение существительных, обозначающих животных: *волка, волков, кур, медведей.*

3. Употребление несклоняемых имен существительных (перечисляются в последовательности ознакомления с ними детей): *пальто, кофе, какао, тюре, пианино, кино, радио, желе.*

4. Род существительных, особенно средний: *печенье, яблоко, колесо, мороженое, небо*.

Советуем обратить внимание на род следующих существительных: *жираф (м), зал (м), занавес (м), калоша (ж), клавиша (ж), кофе (м), манжета (ж), мышь (ж), овощ (м), оладья (ж), помидор (м), рельс (м), сандалия (ж), туфля (ж), тюль (м)*.

5. Ударение при склонении существительных:

а) постоянное ударение (его место во всех падежах неизменно): *гра́бли, пё́тля, ту́фли, я́сли*;

б) подвижное ударение (место его меняется при склонении): *во́лк — во́лка — во́лки — волко́в; доска́ — доско́й — до́ску, до́ски — доско́к — доско́м; изба́ — избы́, избы́ — изба́; кру́жево — кру́жева, кружева́ — кру́жев; просты́ня — просты́ни, про́стыни — про́стынь — просты́ням*;

в) перенос ударения на предлог: *на голову, под гору, из лесу, на ноги, на пол*.

6. Образование сравнительной степени прилагательных:

а) простым (синтетическим) способом при помощи суффиксов *-ее(-ей)*, *-е*, особенно с чередованием согласных: *вы́ше, дли́ннее, доро́же, жи́же, звонче, про́ще, ре́зче, сла́ще, су́ше, ту́же*;

б) при помощи других корней: *хоро́ший — лу́чше, плохой — ху́же*.

7. Образование глагольных форм:

а) спряжение глаголов *хотеть, бежать* (разноспрягаемые);

б) спряжение глаголов с особыми окончаниями в личных формах: *есть, дать* (ошибки детей: «едишь булку», «дадишь мне»);

в) настоящее, прошедшее время, повелительное наклонение глаголов с чередующимися звуками, особенно таких: *вы́тереть, же́чь, еха́ть, ездить, лежа́ть, маза́ть, маха́ть, стричь, скака́ть, сте́чь, щипа́ть*.

8. Склонение некоторых местоимений, числительных (ошибки детей: «два утенки», «двое ведров», «по двух стройтесь», «мене дали»).

9. Образование страдательных причастий (ошибки детей: «нарисоватая», «оборватая»).

Наблюдаются и другие, менее распространенные ошибки, характерные в основном для детей младшего дошкольного возраста («домы», «в носе», «ухи»), иногда они носят индивидуальный характер («А Наташа ставится на стул!», «Кисёлю хóчу»).

В отдельных местностях в речи детей могут встречаться ошибки, вызванные грамматическими особенностями диалектов («за грибам», «с флажкам»). Воспитатель должен исправлять эти ошибки.

Морфологическая и синтаксическая сторона речи детей развиваются одновременно. Но синтаксические ошибки устойчивее, чем морфологические, и сохраняются иногда даже к моменту перехода ребенка в школу. Эти ошибки не так заметны окружающим, ввиду того что дети пользуются преимущественно простыми нераспрост-

раженными, а также неполными предложениями, которые вполне допустимы в устной разговорной речи. Воспитатель должен быть знаком с особенностями формирования синтаксической стороны речи дошкольников, знать, какие ошибки могут допускать дети. Например, в младшем и среднем дошкольном возрасте (четвертый и пятый годы) дети могут опускать и переставлять слова в предложении, опускать или заменять союзы; они пользуются в основном предложениями, которые состоят из подлежащего, сказуемого, дополнения, и очень редко употребляют определения или обстоятельства. Даже к концу пятого года ребенок не использует обстоятельства причины, цели, условия.

Однородными членами предложения дети начинают пользоваться постепенно, сначала однородными подлежащими, сказуемыми, дополнениями, затем однородными определениями и обстоятельствами (У Тани в коляске лиса и заяц. Он искупался и вышел на берег. У куклы и мишки есть игрушки. У платья отделка — белая и красная полосы. На ней намотаны белые нитки ровными рядами, машиной).

Сравнительно легко детям дается употребление сложносочиненных предложений. Причем качество их заметно улучшается на пятом году жизни ребенка: простые предложения, входящие в состав сложносочиненных предложений, становятся более распространенными, появляются однородные члены (Он уснул у реки, а коза пришла, разрезала волку брюхо, потом положила кирпичи и зашла).

В сложноподчиненных предложениях дети чаще используют придаточные времени, затем — изъяснительные и значительно реже — определительные.

К пяти годам ребенок может употреблять предложения из 12—15 слов, но по сравнению с младшим возрастом количество синтаксических ошибок возрастает, так как ему трудно следить одновременно за содержанием и формой выражения мысли.

В старших группах у детей формируют умение противопоставлять однородные члены предложения, пользоваться противительными союзами (У меня пластмассовые пуговицы, а не деревянные. Она бросила иголку, а не воткнула — примеры речи детей шестого года жизни). Нужно побуждать ребенка употреблять в своей речи сложные предложения с придаточными разных видов.

Существуют некоторые особенности и в овладении ребенком словообразованием. В русском языке современным способом словообразования является способ сочетания различных по значению морфем. Новые слова создаются на базе имеющегося в языке строительного материала (*под-берез-ов-ик, ракет-чик*). Ребенок прежде всего овладевает словообразовательными моделями, лексическим значением основ слов и смыслом значимых частей слова (приставка, корень, суффикс, окончание). На основе практического сопоставления слова с другими словами происходит выделение значения каждой его части.

Процесс словообразования имеет общую со словоизменением основу — образование динамического стереотипа.

Уже в два года малыш образует «свои» слова, которые являются, по существу, искаженным воспроизведением слов, услышанных от взрослых («акини» — картинки). В среднем дошкольном возрасте наблюдается рост интереса к слову, его звучанию, создание «собственных» слов — словотворчество: «вертоплан» (вертолет), «насупился» (наелся супа), «рогаются» (бодаются).

Советские психологи объясняют создание детьми новых слов растущей потребностью в общении. Темп накопления словаря недостаточно высок, а потребность рассказать и объяснить что-то собеседнику все растет, поэтому иногда, если недостает общепринятого слова, дети образуют новое, пользуясь своими грамматическими наблюдениями, по аналогии: «Ты будешь принимать в игру, будешь принимать». Замечательная чуткость к слову и грамматической форме объясняется сложившимися у ребенка стереотипами, которые он применяет к новым словам в аналогичных ситуациях. Большинство слов укладывается в усвоенные модели, но иногда нужное слово в русском языке имеет словообразовательную особенность, о которой ребенок-дошкольник еще не знает. Так появляются лексические и грамматические ошибки. «Вон голубчики ходят», — увидев голубей, говорит малыш.

Свертывание явления словотворчества к концу дошкольного возраста говорит о том, что ребенок овладевает механизмом словообразования как автоматизированным действием. Желательны специальные упражнения в словообразовании, которые формируют чувство языка и способствуют запоминанию нормативов.

Состояние грамматической стороны речи детей в одной и той же группе может быть различным, оно зависит от нескольких причин:

- 1) общих психофизиологических закономерностей развития ребенка (состояние нервных процессов, развитие внимания, мышления и т. д.);

- 2) запаса знаний и словаря, состояния фонематического слуха и речедвигательного аппарата;

- 3) степени сложности грамматической системы данного языка;

- 4) состояния грамматической стороны речи окружающих взрослых (воспитатели, технический персонал детского сада, родственники детей), степени педагогического контроля за правильностью речи ребенка.

Чем же нужно руководствоваться, определяя содержание работы по грамматике для конкретной возрастной группы? Указанные выше особенности являются типовыми для русских детей дошкольного возраста. Наиболее значимые расхождения в уровнях грамматической стороны речи детей одной группы наблюдаются в области морфологии. Поэтому воспитателю целесообразно намечать для занятий лишь те из названных выше форм, употребление

которых затрудняет воспитанников данной группы. Нет смысла учить детей тому, чем они уже овладели. В начале учебного года педагог должен выяснить, в каких грамматических формах дети допускают ошибки. Для этой цели он может использовать повседневные наблюдения за речью детей, вопросы-задания отдельным детям с использованием картинок, предметов, в словесной форме. Кроме того, иногда можно проводить фронтальные проверочные занятия со всей группой.

Проверочные занятия и индивидуальные задания не ставят целей прямого обучения, поэтому воспитатель не применяет основные приемы обучения, а использует лишь вопросы и, по мере необходимости, исправление, подсказ. На одном таком занятии можно проверить правильность употребления детьми нескольких грамматических форм.

Во время проверочных занятий в старшей и подготовительной к школе группах можно предлагать следующие виды работы:

1) рассматривание картинок из альбома «Говори правильно» О. И. Соловьевой и ответы на вопросы: кто это? Сколько их? (*утенок, утята, поросята, лисята, львята*);

2) игра с картинками «Чего не стало?» (*чулок, носков, блюдец, апельсинов*);

3) упражнение с картинками «Докончи предложение»: Стоит много ... (*кресел*). На вешалке много ... (*полотенец*). Висят детские ... (*пальто*);

4) словесное упражнение «Докончи предложение»: Лента длинная, а скакалка еще ... (*длиннее*). Печенье сладкое, а мед ... (*слаще*). Мой букет красивый, а мамин ... (*красивее*). Одна девочка хочет пить, и все девочки ... (*хотят*);

5) рассматривание картинок: на чем играет девочка? (*На пианино.*) У мамы в кофейнике много ... (*Кофе.*) Что делают эти спортсмены? (*Бегут.*) А этот? (*Бежит.*);

6) игра с игрушечным мышкой «в поручения»: Попросите мышку положить простыню. Мышка, ... (*положи простыню*). Что делает мышка? (*Кладет.*) Что сделал мышка? (*Положил.*) Узнаем, умеет ли мышка лечь? Мышка, ... (*ляг!*). Сможет ли мышка поехать? Мышка, ... (*поезжай!*).

Продолжительность проверочного занятия — 10—15 мин. Подобные занятия можно проводить и в течение года, включая в них проверку правильности употребления других грамматических форм.

Если выявленная ошибка носит индивидуальный характер, воспитатель старается выяснить ее причину, привлекает к исправлению ошибки родителей ребенка, следит за его повседневной речью, обращает его внимание на правильную форму. Если же ошибки типичные (при этом не обязательно, чтобы их делало большинство детей), то целесообразно прибегать к специальным занятиям для исправления этих ошибок в течение года.

Таким образом, конкретное содержание работы по формирова-

нию грамматической стороны речи в дошкольном учреждении определяется нормами русской грамматики, типовыми особенностями усвоения ее в дошкольном возрасте с учетом реального состояния грамматической стороны речи в данном детском коллективе.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИ ПРАВИЛЬНОЙ РЕЧИ

Основным средством формирования грамматически правильной речи является обучение, которое проводится на специальных занятиях. Конечно, на любом занятии воспитатель может и должен исправлять ошибки в речи детей. Но особое значение имеют такие занятия, где осуществляется специальная работа по предупреждению того или иного отрицательного качества детской речи, интенсивно и целенаправленно исправляется уже появившаяся грамматическая ошибка.

На таких занятиях все внимание детей бывает привлечено только к нужной грамматической форме. Слово, его изменение, словосочетание или предложение становятся содержанием их умственной работы. Ребенок начинает осознавать, как надо говорить, стремится сказать правильно, грамотно, красиво. Удобная, деловая обстановка занятия способствует тому, что дети не отвлекаются, все слышат объяснения и указания воспитателя, сознательно следят за качеством речи товарищей.

Обучение грамматически правильной речи носит характер упражнений и дидактических игр с наглядным материалом или без него (в старших группах). Наглядным материалом могут служить натуральные предметы, игрушки, картинки, особенно из специального наглядно-методического альбома «Говори правильно» О. И. Соловьевой.

Заниматься грамматикой следует непродолжительно, так как материал сложен. Играм и упражнениям отводится, как правило, 5—10 мин, таким образом они составляют лишь часть занятия по развитию речи.

Занятия должны проходить непринужденно, живо; воспитателю не следует при объяснении употреблять грамматическую терминологию. В младших группах можно использовать игровые персонажи, особенно при повторении материала (участие в игре Петрушки, Буратино и т. д.). Для того чтобы заинтересовать детей, можно в предлагаемые фразы включать имена присутствующих, давать задания придумать предложения о самих себе.

Для занятия выбирается только одна задача (например, закрепление правильной формы 3-го лица множественного числа глагола *хотеть*, употребление существительных среднего рода, распространение простого предложения и т. д.). Узкое содержание позволит сконцентрировать внимание детей на нужном материале. В работе над грамматикой важно дифференцировать различные формы, чтобы ребенок, сопоставив речевой материал, учился под-

мечать разницу в произношении, улавливать довольно тонкие отличия при изменении слов.

Чтобы ребенок более внимательно следил по ходу упражнения за особенностями грамматических форм, наряду с трудной формой полезно использовать и более легкие, уже твердо усвоенные детьми. Так, например, воспитатель дает задание на составление предложения с глаголом *хотеть* как во множественном числе, так и в единственном или же предлагает сочетать с прилагательным существительные не только среднего рода, но также женского и мужского.

Одно и то же программное содержание повторяется на занятиях до полного исчезновения данной грамматической ошибки в речи детей (в повседневной речи возможна некоторая неустойчивость в употреблении правильных форм). Работа над какими-то двумя-тремя формами может быть программным содержанием занятий в течение месяца; занятия по различным частям речи чередуются.

Важную роль играют активные приемы обучения, предупреждающие появление ошибки, концентрирующие внимание детей на правильной словоформе, словосочетании. На первых занятиях ведущую роль играет образец речи педагога. Особенно подчеркнуто произносится затрудняющая детей часть слова (*ездит, ездим*). Возможно прямое указание, выделяющее трудное слово из контекста, предложение его запомнить, научиться правильно говорить. В старших группах уместно дать мотивировку учебного задания: «Придумайте предложения со словом *пианино*. Напомню вам, что это слово всегда говорится одинаково: *около пианино, два пианино*. Запомните это. Ведь каждый хочет скорее научиться говорить правильно, без ошибок».

В работе над правильной речью находит место и такой эффективный прием, как сравнение (сопоставляются окончания прилагательных разных родов, окончания существительных и т. д.). Сравнение помогает дифференцировать грамматические формы и на основе этой дифференциации вырабатывать условные речевые рефлексy.

Проводя упражнения на закрепление окончаний, на чередование звуков, воспитатель должен подчеркнуто произносить исходную и образуемую формы: *скакать — скачи; мазать — машу; носки — носков, но чулки — чулок*. Возможно хоровое проговаривание трудной формы.

Если ошибка устойчива и ребенок «не слышит» правильной формы, полезно употребить сопряженную речь, а за ней — отраженную.

Находят свое место и такие приемы, как исправление, подсказ.

Поскольку педагог дает развернутые требования к ответу, то к оценке можно привлекать детей («Правильно ли все сказали? Нина сказала так, как нужно?»).

Во всех возрастных группах проводят непродолжительные по времени **упражнения на составление предложений с трудными словами**. Этому помогают картинки, предметы.

Так, например, разнообразные упражнения с рассматриванием картинок и игрушек служат основным средством для исправления ошибок детей в употреблении несклоняемых имен существительных. Эффективность этих упражнений зависит от того, правильно ли сформулированы вопросы: что спереди у пальто? Чем отличается пальто куклы Наташи от пальто куклы Тани? На чем играет девочка? (На пианино.) Около чего стоит мальчик? (Около пианино.) Необходимо добиваться, чтобы дети давали полные ответы на вопросы.

Проводя такие упражнения в младших группах, воспитатель может применять прием отраженной речи, предлагая формулировку вопроса, с которым нужно обратиться к персонажу игры: «Спроси у Наташи: тебе жарко в пальто? Спроси у Сережи: у твоего пальто есть карман? Спроси у Наташи: у тебя два пальто — летнее и зимнее?» И т. д.

Закреплению правильных форм существительных среднего рода (у детей младшего возраста) способствует рассматривание картинок, на которых изображены различные предметы.

Родовую принадлежность существительного ярче выявляет согласованное с ним прилагательное, поэтому воспитатель предлагает в качестве образца предложения из двух слов, в которых существительное согласовывается с прилагательным. Дети, подражая образцу, отвечают двумя словами: «Красный помидор, голубая шапка, голубое ведро».

Для закрепления формы множественного числа глагола *хотеть* в младших и средней группах можно проводить игровые упражнения с куклами: используя образец вопроса воспитателя, ребенок обращается к гостям-куклам: «Оля и Наташа, вы хотите раздеться? Вы хотите сесть на стулья? Вы хотите послушать наши стихи?». И т. д.

В старших группах значительное место занимают словесные упражнения.

Для закрепления умения определять род имен существительных полезны словесные упражнения типа «Назови какой» (воспитатель обращается к детям с вопросами: «Как сказать про поле? Какое оно? Как сказать про снег? Какой он?»).

Более сложными являются упражнения на подбор к прилагательному существительного соответствующего рода. Для этих упражнений целесообразнее использовать прилагательные, в которых ударение падает на окончание: *большой, голубой, меховой*, или притяжательные местоимения *мой, твой*, так как в этом случае лучше слышится окончание. Например, педагог, обращаясь к детям, говорит: «Голубой бант, голубой карандаш». Затем спра-

шивает: «О чем еще можно сказать *голубой*?» (интонационно подчеркивает окончания прилагательных). Далее он предлагает вспомнить: «О чем можно сказать *голубое, голубая*?» И т. д. В дальнейшем дети могут подбирать к существительному сразу несколько определений (*красное спелое яблоко, чистое голубое небо, большой железный кузов*).

Помимо вышеназванных упражнений, можно рекомендовать подсказывающие вопросы-загадки (задавая вопрос, педагог слегка подчеркивает (интонацией) окончания прилагательных: «Голубое, кружевное, нарядное — это платье или кофта?»).

Руководствуясь образцами, предлагаемыми в педагогической литературе, воспитатель с помощью методиста может придумать свои словесные упражнения с разнообразными частями речи. Например, с помощью упражнений типа «Докончи предложение» можно тренировать детей в образовании сравнительной степени прилагательных («Пловец ныряет глубоко, а водолаз — *глубже*; мой цветок красивый, а у Наташи еще *красивее*»), в употреблении существительных в родительном падеже множественного числа («На витрине шарфы и гольфы, но нам сейчас не нужно ни *шарфов*, ни *гольф*ов»), в употреблении глагольных форм («Я *хочу рисовать*, и мы тоже *хотим рисовать*»).

Приведем еще один пример.

Содержание игрового упражнения «Слушай команду!» заключается в следующем. Воспитатель-командир отдает команды, используя неопределенную форму глаголов, в ответы детей должны быть включены глаголы в 1-м лице множественного числа. Легкие и трудные слова чередуются.

- Стрелять!
- Есть, мы стреляем!
- Скакать!
- Есть, мы скачем!
- Ездить!
- Есть, мы ездим!
- Не жечь!
- Есть, мы не жжем! И т. д.

Описанным выше методом аналогичен по своему характеру метод **сюжетного дидактического рассказа**, содержащего **трудные словоформы**. При повторном рассказывании педагога дети заканчивают предложения, вставляя по его указанию пропущенные слова (индивидуально или хором). Примером может служить фрагмент из рассказа «Спорщики».

«Сейчас еще раз послушайте рассказ про двух братьев, — говорит педагог, — но теперь вы мне будете помогать, подсказывать слова там, где я остановлюсь. Жили два брата, такие спорщики! Что ни дает им мама — поделить не могут. Сварила мама какао. Один закричал: «Какао ... (мое)!» А другой ему наперекор: «Мое, не дам тебе этого ... (какао)!» Налила мама каждому по стакану сладкого ... (какао). И спорить стало не о чем.

На другой день мама поставила на стол полнехонький кофейник. Спорщики опять за свое: «Кофе ... (мой), это мне мама сварила кофе!» И стали расхваливать его (индивидуальные ответы с места): «Сладкий, душистый, горячий». Мама говорит: «Этот кофе общий». И налила три чашки ... (кофе)».

Во всех группах проводятся дидактические игры, в том числе сюжетно-дидактические, с участием ведущего игрового персонажа, например «Мишка, сделай!» — игра на закрепление глагольных форм; «Чего (кого) не стало?» — на употребление существительных в родительном падеже множественного числа.

Для игры «Чего (кого) не стало?» следует подбирать существительные разных типов склонения. В младших группах может быть такой подбор слов (предметов или картинок): *матрешки, флажки, грибки, пирамидки, апельсины, яблоки, помидоры, груши*. В старших группах подбирают слова потруднее: *сапоги, туфли, сандалии, тапочки* (предметы объединены по назначению).

До начала игры воспитатель готовит ширмочку — за ней будет производиться перестановка предметов. Игра начинается с того, что дети совместно с воспитателем рассматривают приготовленные предметы, уточняют их названия и правила игры (запомнить, что стоит на столе, угадать, чего не стало). Тут же педагог дает образец правильного ответа с использованием трудных грамматических форм. Для предупреждения возможных ошибок можно заранее поупражнять детей в хоровом или индивидуальном произношении этих слов.

Главная задача этой игры — научить детей употреблять правильные грамматические формы слов. Поэтому количество выставляемых групп предметов должно быть невелико, иначе внимание детей будет направлено не только на правильное употребление слов, но и на запоминание многих названий. Так, в младших группах лучше всего выставлять 2—3 группы предметов, в старших — 3—4. В процессе игры порядок расположения предметов (или картинок) меняют 1—2 раза.

После того как дети отгадают, чего не стало, воспитатель убирает предметы и заменяет их новым набором из нескольких групп предметов.

**Упражнения
на совершенствование
синтаксической
стороны речи**

Учитывая особенности формирования синтаксической стороны речи дошкольников, можно выделить следующие задачи, которые должны решаться с помощью упражнений: контроль за правильным построением пред-

ложения, закрепление умения пользоваться распространенными предложениями с второстепенными и однородными членами (особенно следует обращать внимание на использование определений и обстоятельств), воспитание умения выражать одну и ту же мысль в разной форме. Упражнения проводятся в старших группах.

Для обучения детей распространению простых предложений и построению сложных служат упражнения типа «Один начинает — другой продолжает». В качестве обучающих приемов воспитатель использует образец правильно построенного предложения и различные указания.

Упражнять детей следует в употреблении таких синтаксиче-

ских конструкций, которые, как отмечают психологи, недостаточно распространены в речи дошкольников, например однородных определений. Упражнения на подбор однородных определений на первых занятиях можно проводить с наглядным материалом. Перед детьми последовательно ставят ряд предметов, о которых нужно придумать любое предложение с несколькими определениями. Образцы предложений: *На столе лежит красное спелое яблоко; Я выбрала самое красивое, красное, спелое яблоко.* И. др.

Полезны упражнения в употреблении обобщающих слов перед однородными членами предложения, например: что мы видели в магазине? (*Мы видели много фруктов: яблок, груш, апельсинов; Тетя купила много разных подарков: орехов, печенья, конфет.*)

Кроме составления предложений по образцу, следует практиковать самостоятельное придумывание детьми предложений. Помимо предложений с простыми легкими словами (*Кукла сидит на стуле. На полке стоят игрушки*), можно предлагать детям составлять предложения с трудными для них в морфологическом плане словами: *пальто, метро, радио* и др.

Для формирования грамматического строя речи применяется и такое упражнение, как построение предложений путем полных ответов на вопросы, требующие подбора новых слов или предложений (Почему мы сегодня не ходили гулять? Почему украшены дома в нашем городе?). Воспитатель должен следить, чтобы дети употребляли слова в правильном порядке (*Мы не ходили гулять, потому что шел дождь*).

Иногда педагоги допускают ошибку, требуя от старших детей полных ответов на любом речевом занятии, считая, что это необходимо для подготовки к школе. Однако в методике преподавания русского языка в начальной школе вопрос о полных ответах решается дифференцированно. В устной речи учащихся полные ответы имеют место лишь в некоторых случаях: в определениях, выводах, в упражнениях по построению предложений, позднее при грамматическом разборе. Это приучает детей к нормам письменной речи. Но не во всякой работе уместно требование полных ответов. При рассматривании картины, в беседах и наблюдениях требование полных ответов мешает сосредоточенности в работе, вносит в живой разговор принужденность.

В подготовительной к школе группе больше внимания нужно уделять обучению детей разным способам выражения одной и той же мысли. Педагог приводит несколько вариантов высказывания по одной и той же картинке, затем дети сами пробуют по-разному сочетать слова в предложении: «Девочка села на стул и надевает валенки. Девочка, которая сидит на стуле, надевает валенки. Девочка, сидящая на стуле, обувается. Сидящая на стуле девочка наклонилась к своему валенку и натягивает его на ногу».

Работа над синтаксической стороной речи детей-дошкольников окажет влияние на качество их устной речи, облегчит обучение в школе.

Упражнения на словообразование Много новых слов ребенок образует от усвоенных ранее, опираясь на известные ему значения корня и других морфем (приставки, суффикса, окончания). Законы сочетания морфем он соблюдает сначала инстинктивно, а потом и осознанно.

В настоящее время работа по ознакомлению детей с законами словообразования включена в школьную программу по русскому языку. Она полезна для развития потенциальной возможности узнавать (понимать) новые слова и способности самому активно образовывать слова, требующиеся в момент речевого акта.

Однако первоначальные представления и сведения о словообразовании дети должны получать еще в детском саду. Упражнения по словообразованию в детском саду проводят со следующими целями: формирование у ребенка интереса к звучащему слову, развитие критического внимания к своей речи (Правильно ли я выговорил слово? Так ли я построил слово, как его говорят другие?), поиска среди вариантов словообразовательных моделей единственно верной. Такие упражнения (непродолжительные по времени) организуют 1—2 раза в месяц на речевых занятиях в старших группах. Целесообразно образцы построения слов давать на знакомом детям словесном материале, а в задания включать и малоизвестные слова, чтобы дошкольники сознательно упражнялись в образовании новых для них слов, прибегали к семантическому анализу и синтезу, правильно отыскивая нужные словообразовательные морфемы. Упражнения могут иметь строго дидактический характер (ответ на вопрос, подбор парного слова), а могут носить эмоциональный оттенок (придумывание слов в сказочном сюжетном контексте). Можно использовать задания-шутки по словотворчеству: разбирать детские неологизмы, экспериментировать со словами по типу «все ребята-трулялята, все артисты-трулялисты» (Ю. Тувим).

Во время проведения упражнений обстановка должна быть живой, непринужденной. Дети могут отвечать сидя. Для поддержания нормального темпа работы воспитатель часто прибегает к подсказу, подает детям пример тактичного отношения к ошибкам товарищей. (Ошибки детей пяти лет: «драчуника» — драчуня, «болтовник» — болтун, «горщик» — горнист, «стреляльник» — стрелок, «пчелинник» — пчеловод, «верблюжечий» — верблюжий — наблюдения автора.)

Приведем краткое описание ряда словесных упражнений для старшей группы.

«У кого какая мама».

Цель: учить детей образовывать существительные, обозначающие самку животных, дифференцировать суффиксы.

Воспитатель называет детеныша, а дети называют его маму, самку (*у зайчонка — зайчиха* и др.).

С л о в а р н ы й м а т е р и а л: *волчица, крольчиха, корова, ежиха, утка, медведица.*

Варианты для подготовительной к школе группы: *львица, олениха, свинья, гусыня, тигрица*.

«Мы — спортсмены».

Цель: учить детей дифференцированно употреблять суффиксы существительных мужского и женского рода.

Воспитатель напоминает детям, что недавно они были на стадионе и видели спортсменов. «И в нашей группе,— продолжает он,— есть будущие спортсмены. *Фигуристы* — те, кто занимается фигурным катанием. Лена — и *лыжница*, и *пловчиха* — она учится плавать. Есть очень много названий спортсменов, сейчас посмотрим, какие из них вы знаете. Я начну предложение, а закончит кто-нибудь из вас. Я скажу: катается на лыжах, а вы закончите — *лыжник*; спортсменка, которая прыгает, — *прыгунья*».

Словарный материал: *футболист, бегун, пловчиха, бегунья, прыгун*.

Вариант для подготовительной к школе группы: *пловец, стрелок, шахматист, конькобежец, прыгунья, боксер*.

Аналогичны описанным выше упражнениям «Кто служит в нашей армии?» (*ракетчик, разведчик, трубач, моряк* и т. д.), «Назови профессию» (*часовщик, скрипач, строитель, билетер, пианист*).

На образование слов способом основосложения можно рекомендовать упражнения типа «Назови машину одним словом». Образец: машина, которая чистит картофель, — *картофелечистка*, картофель сажает — *картофеле-сажалка*.

Словарный материал: *кофеварка, кофемолка, овощерезка, соковыжималка, пылесос, полотер, глиномешалка*.

Вариант: «Для чего нужна такая машина, почему ее так называли?» (*Молоковоз, снегоочиститель, вездеход, луноход*).

В подготовительной к школе группе дается больше упражнений на самостоятельное составление слов и объяснение их происхождения. Например, в упражнении «Назови посуду» (*конфетница, супница, солонка, перечница* и др.) ребенок должен объяснить, для чего нужен тот или иной предмет и почему он так называется.

В упражнении «Сложи одно слово» наряду с заданием найти одно слово вместо двух, названных педагогом (с красными щеками — *краснощекий* и др.), дети выполняют и другие: вспоминают слова, где первая часть электро-, объясняют, какие два слова слышатся в словах *овощехранилище, трудолюбивый, быстროходный* и т. п.

Ребенку необходима специальная помощь взрослого в овладении действительными причастиями настоящего времени¹. Воспитатель ставит своей задачей познакомить детей с моделью образования причастий, научить при необходимости употреблять их в речи. Этим целям может служить такой вид работы: дети составляют по картинкам предложения из двух слов (подлежащего и сказуемого), а педагог преобразует их в причастные обороты (*девочка прыгает — прыгающая девочка; заяц бежит — бегущий заяц*). Параллельно даются пояснения, раскрывающие значение или происхождение причастия (*воющий ветер — ветер, который воет; скачущий — от слова скакать, который скачет*).

Рекомендуются и следующие приемы: хоровые и индивидуальные проговаривания словосочетания с причастием, подсказывающие вопросы к причастию (*Это дерево наклонившееся? Этот лист*

¹ См.: Федоренко Л. П., Фомичева Г. А., Лотарев В. К. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М., 1977, с. 130—131.

шуришащий?), придумывание детьми предложений с заданным причастием (*смеющийся, лающий*).

В настоящее время данная работа мало распространена в практике детских садов, но ввиду ее несомненной ценности к ней следует привлекать внимание педагогов.

РАБОТА НАД СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕМ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ ВНЕ ЗАНЯТИЙ

Формирование грамматической стороны речи ребенка — постоянный непрерывный процесс. Это соответствует психофизиологическим основам развития грамматического строя детской речи. Таким образом, следить за речью детей нужно не только на всех занятиях, но и в процессе их повседневной жизни.

Неисправленная грамматическая ошибка — лишнее подкрепление неправильных условных связей не только у говорящего ребенка, но и у других детей, слышащих его в данный момент.

Работа вне специальных занятий — это в основном исправление ошибок детей. При этом внимание ребенка должно быть остановлено на правильной форме. Исправлять ошибку нужно доброжелательно, тактично и не в моменты эмоционального состояния, творческого подъема ребенка. Не следует повторять ошибку, — лучше неоднократно произнести правильную форму. Исправление ошибки будет более эффективным, если воспитатель дает ребенку аналогичные примеры.

Повторение ребенком подсказанного педагогом слова или предложения уместно на занятиях по развитию элементарных математических представлений, в дидактической игре, в то время как в процессе рассказа, беседы достаточно, если ребенок только услышал поправку. Исправление на занятиях делается громко, чтобы его восприняли все дети. Иногда (особенно в старших группах) вместо подсказа бывает достаточно замечания («Ты опять сказал неправильно!»), вопроса-напоминания («Ты забыл, как нужно говорить слово «пальто?»), укоризненного взгляда или жеста. Желательно, чтобы воспитатель объяснял детям, что не нужно обижаться на товарищей, которые поправляют ошибку, ведь они хотят помочь научиться говорить правильно, красиво.

Иногда педагогу приходится сталкиваться с влиянием на ребенка неправильной речи кого-то из его родных («А моя мама говорит: «Склизко». У нас все говорят: «Красивше»). В этом случае воспитатель может поговорить с родителями малыша, убедить их в правильности своих требований, попросить объяснить дочери (сыну), что им в детстве не удалось правильно выучить это слово и теперь они будут учить его вместе и т. д.

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ВОСПИТАТЕЛЯМИ

Формирование грамматической стороны речи — раздел работы, наименее освоенный в практике и поэтому требующий особо-

го внимания со стороны методиста. Необходимо ежегодно устраивать тематическую выставку литературы и рукописных пособий. Если в детском саду нет альбома «Говори правильно», следует принять меры к созданию аналогичного наглядного материала (фотокопии, рисунки, картинки).

В обязанности методиста входит участие в обследовании грамматической стороны речи детей, в первую очередь контроль за усвоением трудных словоформ в пределах обиходной лексики. Желательно, чтобы он имел планы учетно-проверочных занятий в каждой группе, — помогал воспитателям фиксировать типичные ошибки детей. Идя на проверочное занятие, методист в своей тетради может заранее столбиком написать словоформы, подлежащие проверке, а затем отметить правильность ответов детей (знаками «+», «—» и т. п.). Попутно он возьмет на заметку детей, говорящих менее правильно. При анализе результатов занятия методист обсуждает с воспитателем пути фронтальной и индивидуальной работы.

Особенно бережно нужно отнестись к имеющемуся лучшему опыту работы по данному разделу программы, проанализировать причины грамотной речи детей в отдельных группах, распространять достижения педагогов. Тех из них, кто работает творчески, следует смелее привлекать к созданию новых игр и упражнений.

Работа по формированию грамматической стороны речи детей оказывается самым тесным образом связанной с борьбой за культуру речи окружающих. Полезно на одном из педагогических совещаний заслушать сообщение о трудных случаях русской грамматики, привести примеры наиболее распространенных речевых ошибок. Следует также систематически проводить обзоры статей, печатающихся в журнале «Дошкольное воспитание» под рубрикой «Говорите правильно».

На родительских собраниях можно рассказать об ошибках в речи детей и назвать ряд форм, которые затрудняют иногда и взрослых. Необходимо использовать и приемы наглядной агитации: систематически на видном месте вывешивать небольшие таблички правильных грамматических форм (5—10 слов). В библиотеке детского сада обязательно должен иметься орфографический словарь.

Тема VII

ВОСПИТАНИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

Понятие «звуковая культура речи» широко и своеобразно. Оно включает собственно произносительные качества, характеризующие звучащую речь (звукопроизношение, дикция и т. д.), элементы звуковой выразительности речи (интонация, темп и др.), связанные с ними двигательные средства выразительности (мимика, жесты), а также элементы культуры речевого общения (общая тональность детской речи, поза и двигательные навыки в процессе разговора). Составные компоненты звуковой культуры — речевой слух и речевое дыхание — являются предпосылкой и условием для возникновения звучащей речи.

Звуковая сторона языка усваивается ребенком постепенно. К началу дошкольного возраста речевой аппарат ребенка сформирован (он лишь незначительно отличается от речевых органов взрослых), функционирует и фонематический слух. В то же время в каждом возрастном периоде у детей имеются свои недостатки в звуковой культуре речи, которые рассматриваются в педагогике как неразвитое умение воспроизведения речи.

У детей дошкольного возраста отмечаются неправильное произношение отдельных звуков, особенно шипящих, перестановка или пропуск звуков и слогов в слове. У некоторых детей наблюдается быстрая, нечеткая речь, при которой ребенок недостаточно открывает рот, слабо артикулирует звуки. Эти особенности речи не являются патологическими, они объясняются медленным развитием моторики речедвигательного аппарата. При движениях органов речедвигательного аппарата особенно важна тонкая координация мелких мышц, точность и быстрота этих движений, а такие качества формируются постепенно. Есть свои особенности и у речевого дыхания детей: оно поверхностное, с шумными частыми вдохами, без пауз. Эти особенности присущи в основном младшим дошкольникам, в старшем же дошкольном возрасте они встречаются значительно реже.

Недостатки звуковой культуры речи неблагоприятно отражаются на личности ребенка: он становится замкнутым, резким, неусидчивым, у него падает любознательность, может возникнуть умственное отставание, а впоследствии и неуспеваемость в школе.

Особенно важно чистое звукопроизношение, так как правильно слышимый и произносимый звук — основа обучения грамоте, правильной письменной речи.

ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ВОСПИТАНИЮ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

Задачи воспитания звуковой культуры речи выдвигаются в соответствии с основными аспектами понятия «звуковая культура». Содержание работы строится на основе данных фонетики, орфоэпии, искусства выразительного чтения, при этом необходимо учитывать возрастные особенности речи детей.

Можно выделить следующие задачи:

1. Формирование правильного произношения звуков. Звук речи — минимальная, нечленимая речевая единица. Звуки как материальные знаки языка выполняют две функции: доведения речи до восприятия слухом и различения значимых единиц речи (морфем, слов, предложений). Интересно, что у ребенка сначала формируется речевой слух, т. е. различение звуков речи, а их произношением он овладевает позднее. Постановка правильного звукопроизношения тесно связана с выработкой лучшей координации органов артикуляционного аппарата детей. В связи с этим в содержание указанной задачи входит следующее: совершенствование движений органов артикуляционного аппарата — артикуляционная гимнастика, которая проводится во второй младшей, средней и старшей группах; последовательная работа над четким произношением уже усвоенных детьми гласных и простых согласных, а затем над сложными согласными, затрудняющими детей (к концу пребывания детей в средней группе, т. е. к пяти годам, они должны уметь правильно произносить все звуки родного языка); закрепление правильного произношения звуков в контекстной речи (во всех группах).

2. Выработка дикции. Дикция — внятное, четкое произношение слов и их сочетаний. Работа над дикцией производится в соответствии с «Программой» детского сада начиная со второй младшей группы (в основном в процессе пения и чтения стихотворений), а в старшей группе выработка внятности произношения выдвигается специальной задачей занятий по развитию речи. Для ее решения в старших группах используют специальные методы и приемы обучения.

3. Работа над правильным словопроизношением и словесным (фонетическим) ударением. Своеобразие речи дошкольника, особенно младшего, диктует необходимость выдвинуть формирование правильного словопроизношения как отдельную задачу. Иногда ребенок четко произносит все звуки и имеет хорошую дикцию, но допускает ошибки в произношении отдельных слов.

Воспитатель должен знать типичные особенности в словопроизношении детей: в младшем возрасте — сокращение слов

(«весипед» — *велосипед*), перестановка и пропуск звуков и слогов («чевряк» — *червяк*, «коричвенный» — *коричневый*, «бритвочка» — *бритво́чка*), добавление звуков («реблята» — *ребята*, «иржавая» — *ржавая*, «игруша» — *груша*). Знание этих особенностей поможет быстрее исправить ошибки словопроизношения детей.

В старшем возрасте нужно обратить внимание на правильность произношения некоторых трудных слов (ошибки детей: «кофий», «морква», «савдали», «какава», «синитарка», «тролебус», «кокей» — хоккей и др.).

Ребенка иногда затрудняет постановка словесного ударения. Ударение — выделение силой голоса из группы слогов одного слова. Наш язык характеризуется нефиксированным, разноместным ударением: ударение может быть на любом слоге, даже уходить за пределы слога: *нога́, но́жка, на́ ногу, но́ги*. Требуем внимания постановка детьми ударения в некоторых существительных в именительном падеже (ошибки детей: «а́рбуз», «п́ростыня», «све́клá», «шо́ффер»), в глаголах прошедшего времени мужского рода единственного числа (ошибки детей: «отда́л», «отня́л», «поло́жил», «приня́л», «продáл»). Внимание детей седьмого года жизни можно обратить на то, что с изменением места ударения иногда меняется и значение слова: *кру́жкий* — *кру́жки*, *дома́* — *до́ма*, *высыпа́ть* — *высы́пать*.

Ударение в русском языке является средством различения грамматической формы. При формировании грамматического строя детской речи воспитатель должен также следить за правильной постановкой ударений: *ко́са* — *ко́су*, *ко́ни* — *коне́й*, *ко́ням* и др.

4. Работа над орфоэпической правильностью речи. Орфоэпия — совокупность правил образцового литературного произношения. Орфоэпические нормы охватывают фонетическую систему языка, а также произношение отдельных слов и групп слов, отдельных грамматических форм. В детском саду необходимо создать благоприятные условия для формирования литературного произношения, активно устранять отступления от орфоэпических норм в речи детей. Легче в детстве сформировать правильное литературное произношение, чем потом взрослому человеку исправлять ошибки подобного рода. Особое значение приобретает эта задача в тех областях, где распространено диалектное произношение.

В младшем возрасте ребенок усваивает орфоэпические нормы исключительно практически, в силу подражания. Воспитатель должен предоставить детям образцы устной речи. В старших группах эта задача является составной частью обучения родному языку. Внимание детей этого возраста можно привлекать к сознательному усвоению некоторых правил (произношение отчеств, отдельных иноязычных слов: *пионер, музей, шоссе, ателье* и др.).

5. Формирование темпа речи и качеств голоса. Легко воспри-

нимаемая, приятная речь характеризуется такими качествами: средним темпом, ритмичностью, умеренной силой и средней высотой голоса. Они могут выступать как постоянные, привычные качества, которые определяют в целом индивидуальность речи. В то же время темп речи и качества голоса должны быть достаточно подвижны и гибки, чтобы выражать отдельные состояния и чувства, т. е. нужно уметь говорить и шепотом, и громко, и медленно, и быстро, и т. д.

Внимание к этим сторонам речи требуется на всех возрастных этапах. Нужно научить детей согласовывать силу своего голоса с окружающими условиями, беречь его: это имеет большой педагогический и гигиенический смысл. Воспитатель должен приучать детей в групповой комнате говорить негромко (средняя сила голоса), предупреждая появление излишнего шума, в спальне, в общественных местах (в вагоне, аптеке, в кабинете врача и т. д.) — вполголоса или шепотом. В то же время он воспитывает у детей умение усиливать голос при ответах на занятия перед группой детей, на утреннике перед слушателями-гостями, учит подавать команду или речевой сигнал в игре или во время гимнастики.

Ребенок, особенно младшего возраста, склонен к быстрой речи, делает короткие и неуместные паузы. Воспитатель должен учить детей говорить неторопливо, ритмично, останавливаться в конце фразы, заканчивая интонационно мысль.

Начиная со старшей группы эти задачи несколько усложняются. Педагог учит детей использовать качества голоса как средство выразительности не только в свободной речи, но и при передаче чужих мыслей, авторского текста. Для этого, используя специальные упражнения, развивают гибкость детского голоса, учат ребенка говорить тихо и громко, медленно и быстро, высоко и низко (в соответствии с естественной высотой голоса).

6. Воспитание выразительности речи. Говоря о воспитании выразительности речи, мы имеем в виду две стороны этого понятия: 1) естественная выразительность повседневной детской речи; 2) произвольная, осознанная выразительность при передаче заранее обдуманного текста (предложения или рассказа, составленного самим ребенком по заданию воспитателя, пересказа, стихотворения).

Выразительность речи дошкольника является необходимой характеристикой речи как средства общения, в ней проявляется субъективность отношения ребенка к окружающему. Выразительность возникает тогда, когда ребенок хочет передать в речи не только свои знания, но и чувства, отношения. Выразительность является следствием понимания того, о чем говорится.

Эмоциональность проявляется прежде всего в интонациях, в подчеркивании отдельных слов, паузах, мимике, выражении глаз, в смене силы и темпа голоса.

Непринужденная речь ребенка всегда выразительна. В этом заключается сильная, яркая сторона детской речи, которую мы должны закрепить и сохранить.

Более сложно сформировать выразительность произвольную. Н. С. Карпинская отмечает, что, сохраняя непосредственность исполнения, следует постепенно и осторожно развивать у детей способность к произвольной выразительности, т. е. к выразительности, возникающей в результате сознательного устремления, волевых усилий. В младших группах у детей рекомендуется поддерживать простоту и непосредственность исполнения. В средней группе дети по заданию могут научиться передавать интонацию вопроса и ответа, наиболее яркие чувства (радость, удивление, недовольствие), которые они многократно пережили в своем опыте. В старших группах требования возрастают: дети должны уже выражать более разнообразные и тонкие чувства (нежность, тревогу, печаль, гордость и др.).

Очень важная задача — развитие у ребенка самостоятельности, творческой инициативы при чтении наизусть и пересказе.

У детей старшего возраста одновременно с собственной эмоциональностью речи следует формировать умение слышать выразительность речи других, т. е. анализировать на слух некоторые качества речи (как было прочитано стихотворение — весело или грустно, шутливо или серьезно и т. д.).

7. Воспитание культуры речевого общения. В это понятие входят общий тон детской речи и некоторые навыки поведения, необходимые в процессе речевого общения. С младшего возраста воспитатель должен формировать у детей ласковый, приветливый тон в разговоре со сверстниками и взрослыми. Необходимо вести борьбу с отрицательными интонациями — капризными, грубыми, плаксивыми.

В «Программе» подчеркивается, что в старших группах основные навыки культуры поведения в процессе речи должны быть уже сформированы. Необходимо, чтобы ребенок умел разговаривать тихо, смотреть в лицо говорящему, держать руки спокойно, вежливо и без напоминания здороваться и прощаться, знать, что, здороваясь со старшими, не следует первым подавать руку.

Больше внимания нужно обращать на выработку правильной позы ребенка в момент публичной речи: отвечая на занятия, он должен повернуться к детям лицом, не загромождать собой пособий, о которых идет речь; выступая со стихотворением или рассказом, не делать лишних движений (не раскачиваться, не переминаться с ноги на ногу, ни на что не облокачиваться и т. д.).

Все эти навыки должны быть прочными.

8. Развитие речевого слуха и речевого дыхания. Ведущим анализатором в усвоении звуковой стороны речи является слух. С развитием ребенка постепенно развиваются слуховое внимание, восприятие шумов и звуков речи. У ребенка старшего дошкольного

возраста нужно развить и более высокую ступень речевого слуха — фонематическое восприятие, т. е. умение вычленять звуки в слове, определять их порядок и количество.

Речевое дыхание — одна из основ голосообразования и речи (речь представляет собой озвученный выдох). Задача воспитателя — помочь детям преодолеть возрастные недостатки их речевого дыхания, научить правильному диафрагмальному дыханию. Особое внимание уделяется длительности и силе выдоха в процессе речи и бесшумному глубокому вдоху перед произнесением фразы.

В каждой возрастной группе в том или ином объеме решаются все названные задачи. В связи с этим необходимо отметить, что в «Программе воспитания в детском саду» лишь прослеживается нарастание ведущих задач работы: от формирования звукопроизношения и дикции во второй младшей и средней группах к формированию фонематического слуха, выразительности речи в старшей и подготовительной.

Воспитателю-методисту нужно следить, чтобы педагоги не сужали объем работы, руководствовались дополнительными методическими пособиями, где достаточно конкретно, с учетом возрастных особенностей раскрываются содержание и методика формирования звуковой культуры речи детей.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

Для решения многих задач звуковой культуры речи ведущими являются фронтальные формы работы. В первую очередь к ним относятся занятия. Чаще всего это еженедельная (1—2 раза в неделю) работа на речевых занятиях, занимающая от 2 до 10 мин.

Один раз в месяц можно проводить комплексное занятие, целиком посвященное звуковой культуре речи. Такие занятия особенно нужны во второй младшей группе, где очень велик объем работы по звукопроизношению. В подготовительной к школе группе это позволяет делать достаточное количество речевых занятий в неделю.

Большая часть времени на таком занятии отводится работе над произношением одного звука или группы родственных звуков (в подготовительной к школе группе — дифференцировке пар звуков, близких по акустическим признакам: *з — ж*, *с — съ* и др.). Остальное время уделяют воспитанию других качеств речи (двух-трех).

Таким образом, существующая в детских садах система занятий для первой и второй младших, а также средней группы позволяет воспитателям оказывать детям планомерную квалифицированную помощь в овладении всеми звуками родного языка (этот процесс должен заканчиваться к пяти годам).

Большое значение имеют другие формы фронтальной работы, которые осуществляются вне занятий: игры-драматизации, хороводы, праздники и развлечения и др.

В младших и средней группах эффективна речевая гимнастика (1—2 мин артикуляционных упражнений в конце утренней гимнастики, 2—3 раза в неделю).

Широко практикуется и работа с подгруппками детей в удобное для педагога время (дидактические игры, шутки-чистоговорки и др.). Таким образом, в календарном плане почти на каждый день предусматривается работа по звуковой культуре речи.

Какие же методы типичны для воспитания звуковой культуры речи? Это дидактические игры («Чей домик?», «Оркестр»), подвижные или хороводные игры с текстом («Лошадки», «Каравай»). Очень полезны дидактические рассказы с включением учебных заданий детям (повторять слова с трудным звуком, менять высоту голоса и т. п.). В младших и средней группах они часто сопровождаются показом картинок на фланелеграфе или демонстрацией игрушек. На столе воспитателя можно с помощью игрушек устроить инсценировку, по ходу которой повторяется учебный материал (звукосочетания, чистоговорки-песенки)¹.

Для формирования выразительности речи эффективны занятия по пересказу, заучиванию стихотворений. Отдельные элементы интонации (просодемы), речевой слух и дыхание отрабатываются также и методом упражнений: заучивание и повторение знакомых скороговорок, игровое упражнение «Подуем на пушинки» и др.

Пользуясь указанными методами, воспитатель применяет разнообразные приемы, непосредственно влияющие на произносительную сторону речи детей.

Бедущим приемом является образец правильного произношения, выполнения задания, который дает педагог. Если педагог применяет образец на первоначальной ступени обучения, то зачастую он подкрепляет этот прием кратким или развернутым объяснением демонстрируемых качеств речи или движений речедвигательного аппарата («Вы, дети, слышите, что я не просто говорю слово со звуком *p*, но специально выделяю этот звук, произношу его долго, протяжно: а-р-р-р-буз...»). При формировании фонематического слуха, звуко- и словопроизношения рекомендуется специфичный прием — утрированное (с подчеркнутой дикией) произношение или интонирование звука (ударного слога, искажаемой детьми части слова).

В младших группах часто используется образное называние звука или звукосочетания (ззз — песенка комара; туп-туп-туп — топает козленок).

¹ См.: Гербова В. В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада. М., 1978, с. 31, 77 и др.

Показ и объяснение артикуляции в этих группах часто включается в игровой сюжет ('Сказка Веселого Язычка')¹. Активным приемом являются хоровые и индивидуальные повторения. Именно они обеспечивают тренировку речедвигательного аппарата детей, так важную в формировании звуковой культуры речи. Особенно полезны негромкие проговаривания звуков (звукосочетаний) небольшими подгруппами, когда дети могут прислушаться к ответам товарищей.

Повышает качество ответов такой прием, как обоснование необходимости выполнить задание педагога. Оно дается или в эмоционально-шутливой форме («Давайте поучим индюка петь веселую песенку!»), или в деловой («Надо крепко-крепко запомнить, как произносится слово *шофе-е-ер*, *шофёры*, а иначе говорить просто неграмотно, некрасиво — кому же хочется попасть в смешное положение?»).

Примыкает к этому и другой прием — индивидуальная мотивировка задания, индивидуальное указание перед ответом ребенка («Мне кажется, что колыбельная особенно хорошо получится у Сережи — он умеет быть ласковым, заботливым»).

В случае ошибочных ответов возможны такие активные приемы, основанные на имитации, как совместная (сопряженная) речь ребенка и воспитателя, а также отраженная речь (незамедлительное повторение ребенком речи-образца).

В процессе отработки и закрепления произносительных умений ребенка ценен пример правильной речи его сверстников. Этот фактор надо использовать не только на занятиях, но и в свободно организуемых играх и упражнениях, к которым привлекаются как дети, не овладевшие каким-то умением, так и те, кто говорит правильно, четко.

Традиционны такие приемы, как оценка ответа или действия и исправление. Следует предостеречь педагогов от назойливого, слишком частого, использования исправлений и подсказов (звукопроизношения, темпа и т. д.), так как это нервирует ребенка.

На занятиях может употребляться и такой специфичный прием — образная физкультурная пауза, которая благодаря сочетанию движений детей с произнесением отрабатываемых звуков или звукосочетаний (игровая ситуация) служит одновременно и отдыхом, и закреплением учебного материала (выйти из-за столов, походить, присесть и показать, как квохчут курочки).

Как уже упоминалось выше, в процессе работы над звуковой культурой речи уместны и наглядные приемы — показ артикуляционных движений, демонстрация игрушки

¹ См. там же.

или картинки. В играх и упражнениях часто фигурирует дополнительное оборудование — «волшебная» палочка для подачи сигнала к началу или окончанию ответа, фишки и другой раздаточный материал, служащий для обозначения звуковой структуры слова.

**Формирование
правильного
произношения звуков**

Для четкого произношения звука необходимы правильное положение и движение органов речи (артикуляция). Задача воспитателя — развивать у детей подвижность языка (умение поднимать язык вверх, отодвигать в глубь рта и т. д.), губ (умение их открывать, вытягивать вперед и т. д.), регуляцию движений нижней челюсти. Решается она одновременно с формированием звукопроизношения.

Если у ребенка овладение произношением звуков идет нормально, своевременно преодолевается возрастное физиологическое косноязычие, то и тогда специальная работа по звукопроизношению и дикции необходима.

Специальные двигательные упражнения для мышц речевого аппарата необходимы так же, как общая гимнастика необходима для нормального развития организма. Поэтому работа по звукопроизношению и дикции не должна рассматриваться в детском саду как логопедическая. Ее следует проводить со всеми детьми, а не только с теми, которые имеют какие-нибудь отклонения в произношении звуков.

Для детей с дефектами речи создана логопедическая система постановки и закрепления звуков. Она неприемлема к нормально развивающимся детям. Поэтому воспитателю нужно критически относиться к буквальному перенесению в свою практику системы упражнений по звукопроизношению из логопедических сборников.

В системе работы с детьми младшего дошкольного возраста, предложенной В. В. Гербовой, А. И. Максаковым, М. Ф. Фомичевой, существует положение о том, что, хотя большинство детей третьего года жизни уже правильно выговаривают гласные и простые согласные звуки (*м, н, б, ф, в* и др.), на первых этапах необходимо уточнение и закрепление именно данных звуков. Это важно для развития артикуляционного аппарата и подготовки к произнесению более сложных звуков. И для первой и для второй младшей группы В. В. Гербовой, М. Ф. Фомичевой, А. И. Максаковым установлена последовательность работы, которая опирается на возрастную последовательность овладения ребенком звуками (в онтогенезе): гласные *и, у, э, о, а*; затем губно-губные *м, н, б*; далее губно-зубные *в, ф*; переднеязычные *н, д, т, з, с*; заднеязычные *к, г, х*; йотированные *је, ју, ја, јо*. В средней группе основное внимание уделяется отработке переднеязычных *пёбно-зубных ш, ж, щ, ч, р* и зубного *л*. Этим заканчивается большой этап овладения детьми произношением всех звуков родного языка. В старшем возрасте основное содержание работы по звуковой культуре речи

сводится к дифференциации звуков, наиболее часто смешиваемых детьми: шипящих и свистящих (*ш — с, ч — ц*), звонких и глухих (*в — ф, ж — ш*), твердых и мягких (*д — дь, л — ль*). Детей знакомят с различительными особенностями этих звуков по акустическим и артикуляционным признакам. (Распределение учебного материала по месяцам дается в главе «Планирование и учет работы по развитию речи»).

Формирование звукопроизношения осуществляется в три этапа: 1) подготовка артикуляционного аппарата; 2) уточнение произношения изолированного звука; 3) закрепление звука в слогах, словах и фразовой речи. Первый этап — подготовительные артикуляционные движения — может осуществляться на ежедневной утренней гимнастике, в виде коротких упражнений на любых занятиях, а также и в рамках однотемного занятия по звуковой культуре речи. Все три этапа могут осуществляться или на одном и том же занятии, или на двух с перерывом в 1—5 дней.

Таким образом, типичная структура процесса изучения одного звука такова:

1. Показ, объяснение артикуляции звука (или группы родственных звуков), многократное произнесение звука педагогом (в образной форме).

2. Произношение изолированного звука детьми с одновременным упражнением в речевом дыхании (длительность выдоха) и выразительности речи.

3. Проговаривание детьми слогов, звукоподражаний с воспроизведением изменяющихся силы, высоты голоса, темпа речи.

4. Упражнение в произношении звука в словах и фразовой речи (шутки-чистоговорки, инсценировки рассказов, дидактические и подвижные игры, чтение стихотворений).

Как видно, особенность этой работы заключается в многократном повторении одного и того же звука. Следовательно, воспитатель должен обеспечивать интерес детей к занятиям, разнообразия приемы обучения и речевой материал. Кроме того, нужно стремиться к максимальной речевой активности детей, к живому темпу и высокой плотности занятия.

В старших группах, где преобладают иные задачи, комплексное занятие по звуковой культуре речи может включать, помимо артикуляционных и дикционных упражнений, дидактические рассказы и игры, особенно на развитие фонематического слуха детей.

В этих группах необходимы индивидуальные дополнительные занятия с теми детьми, которые имеют недостатки звукопроизношения. В индивидуальной работе с такими детьми воспитатель использует логопедические приемы. Целесообразно для индивидуальных занятий объединять детей (внутри одной группы), имеющих общие недостатки в звукопроизношении. Занятия проводят 2—3 раза в неделю в удобное для воспитателя время. К работе

по исправлению дефектов речи у детей педагогу следует привлекать и родителей. При тяжелых нарушениях речи воспитатель организует консультацию логопеда. Иногда возникает необходимость в пребывании ребенка в специализированном логопедическом детском саду для детей с нарушением речевого развития.

Выработка дикции Формирование звукопроизношения тесно связано с выработкой хорошей дикции. Известно, что у многих дошкольников наблюдается смазанная, неясная речь. Это следствие вялых, неэнергичных движений губ и языка, малой подвижности нижней челюсти, из-за чего у ребенка недостаточно открывается рот и нерасчлененно звучат гласные. Четкость же произношения слов зависит в первую очередь от правильного произношения гласных, а затем от энергичного тонуса и точной координации движений речедвигательного аппарата при образовании согласных звуков.

Для формирования дикции у дошкольников младшего возраста можно использовать ряд игр на звукоподражание, несколько изменив при этом требования к детям.

Показывая образец произношения звукосочетания, воспитатель делает очень четкие движения ртом, гласный звук слегка протягивает (но говорит его легко, неударно). Дети в сопряженной и отраженной речи непроизвольно подражают речевой манере воспитателя. Хорошо, если в одной игре сочетается несколько звукоподражаний с разными гласными, требующими различного раствора рта. Например, в играх или рассказах могут быть объединены такие звукоподражания: кря-кря (утка), пи-пи-пи (утята), ав-ав-ав (собака), та-та-та (барабан), ду-ду-ду (дудочка).

Аппарат дикции значительно легче формируется именно в младшем возрасте (четвертый-пятый год), когда дети учатся делать активные правильные движения губами, открывать рот в процессе речи. В старшем возрасте бывает значительно труднее приучить к хорошей дикции ребенка с малоподвижными губами, который говорит сквозь зубы, поскольку нужно устранить уже сложившийся неправильный двигательный речевой навык.

Для совершенствования дикции используются чисто- и скороговорки. Чистоговорка — ритмичный речевой материал, содержащий сложные сочетания звуков, слогов, слов, трудных для произношения. Для детей младшего и среднего дошкольного возраста более всего подходят небольшие шутки-чистоговорки с применением игрушек, картинок: «Му-му-му, молока кому?», «Ко-ко-ко, не ходите далеко!», «У зайки Бубы заболели зубы». Скороговорка — труднопроизносимая ритмичная фраза или несколько рифмующихся фраз с часто встречающимися одинаковыми звуками. Скороговорки, а также более сложные чистоговорки используются в старших группах. Например, полезны чистоговорки, построенные на дифференциации звуков: «Собака Том сторожит дом», «Цу-чу-цу-чу-чу, на ракете я лечу».

Цель использования скороговорки — тренировка дикционного

аппарата — определяет методику преподнесения ее детям на занятиях. Новую скороговорку воспитатель произносит наизусть в замедленном темпе, отчетливо, выделяя часто встречающиеся звуки. Читает ее несколько раз негромко, ритмично, с немного приглушенными интонациями. Он может поставить перед детьми учебную задачу — послушать и посмотреть внимательно, как произносится скороговорка, постараться запомнить, поучиться говорить ее очень отчетливо. Затем дети самостоятельно вполголоса проговаривают ее (если текст очень легкий, этот момент можно опустить).

Для повторения скороговорки педагог сначала вызывает детей с хорошей памятью и дикцией. Перед ответом повторяет указание: говорить медленно, четко. После индивидуальных проговариваний скороговорка произносится хором: всей группой, по рядам, небольшими подгруппами, а затем вновь отдельными детьми и самим воспитателем.

На повторных занятиях со скороговорками или, если текст легкий и дети сразу им овладели, можно разнообразить задания: предложить произнести заученную скороговорку громче или тише, не меняя темпа, а когда она уже правильно заучена всеми детьми, можно менять и темп. Если скороговорка состоит из нескольких фраз, ее интересно повторять по ролям — подгруппами, например:

Первая подгруппа. Расскажите про покупки!

Вторая подгруппа. Про какие про покупки?

Все вместе. Про покупки, про покупки, про покупочки мои!

Все эти приемы активизируют детей, развивают у них произвольное внимание.

При повторении скороговорок детей следует периодически вызывать к столу воспитателя, чтобы остальные видели их артикуляцию, мимику. Оценивая ответ, педагог должен указать на степень отчетливости произношения, иногда обратить внимание детей на правильность движений губ ребенка.

Работа
над словопроизноше-
нием,
ударением
и орфоэпией

Особое значение эта работа имеет в младших группах, где дети искажают слоговой состав слова. Для сохранения правильной структуры слова важен неторопливый темп речи, плавность выговаривания. Эти качества хорошо воспитываются у детей в хороводных играх с напевным текстом, при замедленном чтении простых потешек. Для работы над словопроизношением используются дидактические игры («Поручения», «Магазин», «Что это?»). При проведении их с малышами желательно сначала использовать такие игрушки, названия которых дети выговаривают легко (двусложные слова с ударением на первом слоге: *кубик, киска, зайчик* и др.), а затем и более сложные.

Трудные для произношения слова можно включать в такие игры, как «Угадай, что я сказала?», «Переключка», «Телефон». В

старших группах, помимо названных видов работы, проводят словесные упражнения-соревнования «Кто лучше скажет?». В соревновании участвуют сразу два звена (2—3 ребенка в каждом). Одно звено произносит трудные слова и словосочетания: *горячий кофе, в аквариуме, на эскалаторе, пластмассовый*; другое внимательно слушает, затем — наоборот.

Если старшие дети искажают трудные слова, например такие, как *бидон, дурилаг, противень, конфорка, крыжовник* — полезно включать этот материал в другие словесные игры и упражнения («Докончи предложение»), в короткие дидактические рассказы.

У детей дошкольного возраста наблюдаются разнообразные ошибки в постановке ударения: в существительных в именительном падеже (*гусеница, крапива, щавель* и др.), в существительных в родительном падеже (*волка, гуся, ежа*), в глаголах прошедшего времени (*взяла, дала, отняла, поняла*) (даны с правильной расстановкой ударений).

Приводим слова, в которых дети часто допускают ошибки в ударении (даны с правильной расстановкой ударений): *комбайнер, столяр, чистильщик; баловаться, брыкаться, блеять; кладовая, курьонный, мусоропровод, черпать; берёста, верба, зайндеветь, юрчить*.

Степень развития слухового сосредоточения у детей старшего дошкольного возраста достаточна, чтобы привить им чуткость к слоговой структуре слова, сформировать твердые орфоэпические навыки в правильной постановке ударения.

Эта работа трудна для ребенка, поскольку он должен перейти от привычного произношения слов к нормативному путем образования слухоречевых дифференцировок. Часто обычное исправление ошибок не приводит к желаемым результатам — ребенок продолжает ставить ударение неправильно, хотя его много раз поправляли, побуждали произносить слово правильно.

Какова причина этого явления? Когда ребенок о чем-нибудь живо рассказывает, он захвачен содержанием разговора и не сосредоточивает свое внимание на звучании слова. Кроме того, поправка, которую делает в этот момент воспитатель, касается лишь единичного случая произнесения слова, что приводит к разрыву между анализирующей и синтезирующей деятельностью ребенка. Необходимо показать ребенку правильное произношение на разных формах одного и того же слова. Следует при этом использовать начальные формы произвольного внимания, запоминания, лишь тогда у ребенка возможно качественно новое отношение к своей речи и появляются условия для анализа и синтеза речевого материала.

Для закрепления ударения в косвенных падежах существительного можно предложить детям короткий дидактический рассказ (из трех-четырех фраз), в который нужно вставить недостающие слова, например: мальчик гонит к пруду ... (*гуся*); гусыня идет вперевалочку за ... (*гусем*) и т. д.

Для повышения интереса детей к этим упражнениям используют игрушки, картинки, инсценировки с персонажами-игрушками, игровые действия. Например, в игре «У кого кубик?» ведущий задает этот вопрос кому-нибудь из детей, а тот передает кубик товарищу и отвечает: «Я отдал его Свете», «Я отдала его Нине».

В целом орфоэпическая правильность детской речи формируется путем подражания речи взрослых. В устной речи имеются две разновидности произносительного стиля: стиль разговорный, или неполный, и стиль публичной речи, полный. Разговорный стиль — обычная речь, в которой отсутствует тщательная артикуляция и существуют отдельные отступления от орфоэпических норм. Полный стиль характеризуется безупречным произношением, несколько замедленным темпом речи и четкой дикцией.

Речь воспитателя в силу педагогической направленности является по характеру публичной речью, которую дети без затруднений воспринимают и на которой они учатся, поэтому она должна быть всегда орфоэпически выдержанной.

В старших группах для закрепления детьми отдельных орфоэпических норм можно рекомендовать дидактические игры и упражнения, аналогичные играм и упражнениям на расстановку ударений. Например, в играх «Магазин», «Библиотека» и других «посетители» могут обращаться к ведущему по имени и отчеству (для упражнения в произношении отчеств, особенно типа *Ильинична*); в упражнение «Докончи предложение» можно включать слова с сочетанием *чи* (*скучно, яичница, скворечник*), с сочетаниями *эж* и *жж* (*вожжи, ежду*).

В старших группах педагог должен систематически организовывать для детей слушание радиопередач, пластинок, магнитофонных записей, просмотр телепередач (на занятиях и вне их). Он обращает внимание детей на правильное и красивое произношение выступающих. Нужно также чаще организовывать встречи дошкольников с людьми, владеющими литературным произношением.

Формирование темпа речи и качеств голоса

Важно приучать детей к речи среднего темпа, плавной, без лишних остановок. В этом воспитателю помогут индивидуально направленные приемы: замечания («Я не поняла, что тебе дать, скажи помедленнее!»), сопряженная речь («Давай вместе побаяюем твою куклу: Баю-баю! Баю-бай! Спи, Танюша, засыпай!»). Лучший прием — проведение хороводов, подвижных игр с напевным текстом, и при этом — сопровождение речи движениями. Например, ребенок читает знакомое стихотворение от лица мишки, который медленно, вперевалку, шагает по столу, и эти движения помогают рассказчику соразмерить темп речи. Малышу, который привык говорить торопливо, можно предложить прочитать какое-либо стихотворение, содержание которого связано с действиями, например потешку «Расти, коса, до пояса, не вырони ни волоса...» (чтение сопровождается поглаживанием куклы по голов-

ке). Со старшими детьми организуют хоровой счет предметов в заданном темпе, выполнение заданий на смену темпа в знакомой скороговорке. Для всех групп прекрасным средством воспитания темпа речи является пение.

У нормально развивающихся детей не наблюдается резких нарушений в ритме речи. Эти нарушения чаще всего бывают вызваны несовершенством дыхания, неумением сразу же подобрать необходимое слово. Подражая выразительному чтению воспитателя, дети учатся чувствовать, различать ритмы художественных произведений: плавный ритм сказки, энергичный ритм марша и др.

Перечисленные приемы эффективны и при формировании у ребенка различных качеств голоса — силы, высоты. В младших группах воспитатель в основном воздействует на речь детей в их повседневной жизни: в игровых ситуациях, при чтении художественных произведений и т. д. Он объясняет, почему в данном случае нельзя говорить громко, примером подкрепляет свои требования — обращается к детям вполголоса, в спальне говорит очень тихо.

Для формирования силы и высоты голоса можно использовать подвижные игры, в которых требуется проговаривание вполголоса. Например, в игре «Кот на крыше» дети негромко произносят: «Тише, мыши, тише, мыши...»

В старших группах проводят тренировочные упражнения, развивающие гибкость голоса (проговаривание скороговорок, игры «Переключка», «Ауканье», «Эхо»).

Можно предложить детям дидактическую игру «Как позвали мишку» (с одной демонстрационной игрушкой, а затем с различными мелкими игрушками). Ведущий (сначала сам воспитатель) неоднократно обращается к мишке, спрятанному за ширмой, с простой фразой: «Мишка, покажись», последовательно меняя голос. В зависимости от того, как произнесена эта фраза, мишка выполняет разные действия: если тихо — он ложится, спит; если громко — пляшет; медленно — бредет вперевалку; быстро — скачет. Затем роль ведущего выполняют дети (по одному или все вместе — хором). Игра развивает слуховое внимание, тренирует силу голоса.

У детей старшего возраста вызывают интерес задания, выполняющие которые они учатся менять высоту голоса. Например, рассматривая игрушки или картинки, изображающие животных и их детенышей, дети произносят звукоподражания с различной высотой голоса.

Шире нужно использовать и дидактические рассказы со звукоподражанием. Они отражают реальные, знакомые детям события, и смена темпа, силы и высоты голоса является осознанной, понятной ребенку. Некоторые темы рассказов («Гроза в лесу», «Утренние голоса в деревне», «У пруда», «Экскурсия на большую стройку») дают большой простор для подбора звукоподражаний, смены темпа, силы и высоты голоса.

**Воспитание
выразительности
речи**

Педагог имеет большие возможности для влияния на интонационную выразительность детской речи. Очень важно воспитывать интонации, которые будут необходимы ребенку

в его повседневной жизни. Нужно показать ему, как приветливо и радушно встречают и приглашают гостей, дружелюбно просят о чем-то товарища, ласково уговаривают малыша поиграть вместе со всеми. Организовывая какое-нибудь мероприятие (приглашение гостей, посещение другой группы, совместный утренник), воспитатель тактично, иногда в шутливой вопросительной форме напоминает детям о том, как надо разговаривать. В таких играх, как «Телефон», «Встреча куклы», «Магазин», «Почта», во время экскурсий закрепляются не только слова вежливых обращений, но и их звуковая форма («Поздоровайтесь негромко, приветливо», — напоминает воспитатель перед входом в библиотеку и заботливо спрашивает у сотрудников, не помешали ли им, извиняется за доставленное беспокойство).

Есть ряд игр и хороводов, где текст, чаще всего фольклорный, произносится с особенно яркими интонациями: «Коршун и наседка», «Ладушки», «Идет коза рогатая».

Путем кропотливой повседневной работы решаются и такие задачи, как воспитание мягкого приветливого тона разговора. На всех занятиях педагог следит за тем, чтобы во время ответа ребенок обращался к слушателям, принимал спокойную позу, объясняет, почему это важно. В младших группах можно использовать игровое упражнение, которое заключается в том, что кукла выполняет необходимые действия: правильно берет указку, становится к картине боком, громко называет изображенное на картине и др. (игровые действия с игрушкой выполняет воспитатель). В старших группах используется такой прием: включение показа отдельных навыков речевого общения в игру «Так или не так?». Правильные действия дети оценивают красной фишкой, поднимая ее, чтобы видели все, неправильные — черной.

О культуре поведения ребенка в процессе речи полезно сделать сообщение на родительском собрании, обратив внимание взрослых на необходимость воспитания у детей навыков поведения в общественных местах (в транспорте, в гостях и т. д.).

На занятиях (пересказ, заучивание и чтение стихотворений, драматизация) и в самостоятельной художественно-речевой деятельности дошкольников воспитатель прибегает к специфичным приемам руководства выразительными качествами детской речи.

Исходным приемом является образец выразительного чтения. Но чтобы дети не копировали его бездумно, чтобы формировать творческую индивидуальность чтения, образец должен сопровождаться рядом других активных приемов. Их назначение — помочь ребенку осознать особенности исполнения данного произведения, заблаговременно потренироваться, поучиться читать его, особенно

сложные места. Фронтально направленные активные приемы, в первую очередь требующие проговаривания, важны еще и потому, что на занятии далеко не все дети смогут поупражняться в громкой речи, в чтении вслух.

Образец чтения дополняется объяснениями и указаниями воспитателя к выразительности речи детей. Используется напоминание сходного случая, яркого представления из жизни детей, оживляющее пережитые ранее чувства.

В старших группах преобладают приемы, рассчитанные на творческое использование их детьми. Например, воспитатель вместе с детьми дает элементарную характеристику персонажам, что помогает ребенку подыскивать подходящие интонации («Лиса хитренькая, тоненько говорит, ласково, но она притворяется»). Более сознательно отнестись к выбору выразительных средств помогают детям вопросы. Очень важно, чтобы они были конкретными (Какой голосок у Маши? С каким чувством говорит эти слова Катя? Объясните, что сейчас переживает Надя? Каким бы голосом вы передали ее слова? Почему одни и те же слова сказки нам приходится говорить разным голосом?)

Во всех группах оправдано применение подсказывающей формы вопроса, особенно если это касается выбора интонаций, так как такой прием облегчает ребенку поиск выразительного средства, помогает найти наиболее точное определение, например: как правильное прочитать начало — медленно или быстро? Какое стихотворение — веселое или грустное? Как звучат слова Васи — ласково или грубо?

Возможны оценочные вопросы (Что бы ты хотел исправить в своем пересказе?).

В целях формирования выразительности речи нужно шире использовать прием словесных упражнений. Для этого можно предлагать детям повторять (хором или индивидуально) отдельные строчки из произведений, обращать их внимание на неверную постановку логических ударений, на нечеткую смену темпа или силы голоса.

В театрализованной деятельности ребенок использует еще и другие средства передачи сценического образа — мимику, жест, позу, походку. Ряд приемов способствует поиску детьми разнообразных средств передачи образа, причем передачи не подражательной, а своей, индивидуальной, связанной с пластической характеристикой. Активный прием — творческие задания. Варианты таких заданий разработаны Л. С. Фурминой: подойти к товарищу и попросить у него игрушку так, чтобы остальные могли определить, как ее попросили (вежливо, обидчиво, резко и т. п.); перейти «ручей» по камешкам от лица любого персонажа и объяснить, как и почему он так идет и др.¹

¹ См.: Художественное творчество в детском саду /Под ред. Н. А. Ветлюгиной. М., 1974, с. 143—146.

Примеры разнообразных заданий можно найти в пособии С. С. Бухвостовой «Формирование выразительной речи у детей старшего дошкольного возраста» (Курск, 1976).

Очень эффективен прием — чтение в лицах (по ролям). Материалом могут служить короткие стихотворения, потешки, шутки, например: «Ножки, ножки, где вы были? — За грибами в лес ходили». В младших группах чтение сопровождается игровыми действиями и движениями детей, способствующими естественности, как бы произвольности интонаций. Например, движения ребенка руками при словах: «Шу, полетели! На головку сели!» — вызывают у него радость в голосе, улыбку; движение пальчиками, изображающими рога, помогает появлению интонации шутливой угрозы в голосе и соответствующей мимики (сказка «Коза рогатая»). Живости и естественности интонации способствует включение в текст потешки (стихотворения) имени кого-либо из детей, присутствующих на занятии.

Как всегда, велика роль оценки. Следует поощрять желание ребенка исправить, улучшить свой ответ, прочесть по-другому. Если в детском саду есть магнитофон и чтение можно записать, то старших детей можно привлекать к самооценке чтения, к самостоятельному объективному поиску успехов и неудач в исполнении. Дополнительные приемы — пример выразительного чтения кого-либо из детей, совместное с воспитателем договаривание ребенком строки и другие — также способствуют повышению качества чтения.

Для старших дошкольников полезным стимулирующим приемом оказывается индивидуальная цель заучивания или чтения (для выступления перед малышами на празднике; для подарка маме, бабушке и т. д.). Реальная перспектива выступить с чтением мобилизует силы ребенка, вызывает желание прочесть особенно хорошо, по-своему.

Приемы формирования выразительности чтения и пересказа очень разнообразны. Как правило, на одном занятии используется одновременно несколько приемов.

Формирование речевого слуха	Речевой слух — понятие широкое. Оно включает в себя способность к слуховому вниманию и пониманию слов, умение воспринимать и различать разные качества речи: тембр (Узнай по голосу, кто тебя позвал?), выразительность (Послушай и угадай, испугался или обрадовался мишка?).
--	--

Развитый речевой слух включает в себя и хороший фонематический слух, т. е. умение дифференцировать все звуки (фонемы) родного языка — различать смысл слов, близких по звучанию (*уточка — удочка, дом — дым*).

Речевой слух начинает развиваться рано. У ребенка в возрасте двух-трех недель отмечается выборочная реакция на речь, на голос; в 5—6 месяцев он реагирует на интонации, несколько позднее — на ритм речи; примерно к двум годам малыш уже слышит

и различает все звуки родного языка. Можно считать, что к двум годам у ребенка бывает сформирован фонематический слух, хотя в это время еще существует разрыв между усвоением звуков на слух и их произнесением.

Наличия фонематического слуха достаточно для практического речевого общения, но этого мало для овладения чтением и письмом. При овладении грамотой у ребенка должна возникнуть новая, высшая степень фонематического слуха — звуковой анализ или фонематическое восприятие: способность установить, какие звуки слышны в слове, определить порядок их следования и количество. Это очень сложное умение, оно предполагает способность вслушиваться в речь, держать в памяти услышанное слово, названный звук.

Работа по формированию речевого слуха проводится во всех возрастных группах. Большое место занимают дидактические игры на развитие слухового внимания, т. е. умения услышать звук, соотнести его с источником и местом подачи. В младших группах в играх, которые проводят на речевых занятиях, используются музыкальные инструменты и озвученные игрушки, чтобы дети учились различать силу и характер звука. Например, в игре «Солнце или дождик?» дети спокойно гуляют, когда воспитатель звенит тамбурином, и убегают в дом, когда он стучит в тамбурин, имитируя гром; в игре «Угадай, что делать?» при громких звуках тамбурина или погремушки дети машут флажками, при слабых звуках — опускают флажки на колени¹. Широко распространены игры «Где позвонили?», «Угадай, на чем играют?», «Что делает за ширмой Петрушка?»².

В старших группах слуховые восприятия у детей развивают не только в процессе игр, аналогичных описанным выше, но и путем прослушивания радиопередач, магнитофонных записей и т. д. Следует чаще практиковать кратковременные «минуты тишины», превращая их в упражнения «Кто больше услышит?», «О чем говорит комната?». По ходу этих упражнений можно предлагать отдельным детям с помощью звукоподражаний воспроизвести то, что они слышали (капает вода из крана, жужжит беличье колесо и т. д.).

Другую категорию составляют игры на развитие собственно речевого слуха (для восприятия и осознания звуков речи, слов). В настоящее время для воспитателей выпущен сборник игр³, посвященный работе с детьми над звуковой стороной слова, развитию речевого слуха. В сборнике предлагаются игры для каждой возрастной группы (продолжительностью 3—7 мин), которые же-

¹ См.: Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения. М., 1981.

² См.: Сборник игр к «Программе воспитания в детском саду» /Сост. Е. Г. Батурина. М., 1974.

³ См.: Максаков А. И., Тумакова Г. А. Учите, играя. М., 1979.

лательно проводить с детьми 1—2 раза в неделю на занятиях и вне их. Методист, рекомендуя воспитателям данное пособие, должен подчеркнуть новизну замысла этих игр, — ведь это ознакомление детей не со смысловой, а со звуковой (произносительной) стороной слов.

Уже в младшей группе детям предлагается вслушиваться в звучащую речь, различать на слух ее разнообразные качества, «отгадывать» их (слово говорят шепотом или громко, медленно или быстро). Так, например, игра «Угадай, что я сказала?» побуждает ребенка вслушиваться в речь педагога и сверстников. Этому способствует игровое правило, которое сообщает воспитатель: «Я буду говорить тихо, вы внимательно прислушивайтесь и угадывайте, что я сказала. Тот, кого я вызову, громко и четко скажет, что он услышал». Содержание игры можно сделать более насыщенным, если включать в нее для отгадывания трудный для детей материал, например в средней группе — слова с шипящими и сонорными звуками, в старших — многосложные слова или слова, трудные в орфоэпическом отношении, близкие друг другу по звучанию (*сок-сук*), а также звуки.

Средний возраст — пора совершенствования слухового восприятия, фонематического слуха. Это своеобразная подготовка ребенка к предстоящему затем овладению звуковым анализом слов. В ряде игр, которые проводят в этой возрастной группе, ставится задача повышенной сложности — из слов, называемых педагогом, на слух выделять те, в которых есть заданный звук (например, *з* — песенка комара), отмечая их хлопком в ладоши, фишкой. Слуховое восприятие облегчает замедленное произнесение слова или протяжное произнесение звука в слове.

В старших группах, естественно, продолжают совершенствование речевого слуха; дети учатся выделять и определять различные компоненты речи (интонацию, высоту и силу голоса и др.). Но основная, наиболее серьезная задача — подведение ребенка к осознанию звукового строения слова и словесного состава предложения. Воспитатель учит детей понимать термины «слово», «звук», «слог» (или часть слова), устанавливать последовательность звуков и слогов в слове.

Эта работа сочетается с воспитанием интереса, любопытства к слову и речи вообще. Она включает в себя самостоятельную творческую работу ребенка со словом, требующую речевого и поэтического слуха: придумывание слов с заданным звуком или с заданным количеством слогов, близких по звучанию (*пушка — мушка — сушка*), договаривание или придумывание рифмующегося слова в стихотворных строчках. В старших группах в процессе упражнения и игр детей сначала знакомят с выделением в речи предложений, а также слов в предложениях. Они составляют предложения, договаривают слова к знакомым стихотворным строкам, правильно расставляют разрозненные слова в одну законченную фразу и т. д.

Затем приступают к звуковому анализу слова. Упражнения и игры для этой цели можно расположить примерно в такой последовательности:

1. «Вспомним разные слова, поищем похожие слова» (по смыслу и звучанию: *птичка — синичка — певичка — невеличка*).

2. «В слове есть звуки, они идут один за другим. Придумаем слова с определенными звуками».

3. «В слове есть части-слоги, они, как и звуки, следуют один за другим, но звучат по-разному (ударение). Из каких частей состоит заданное слово?»

Часто такие упражнения носят игровой характер (перепрыгнуть через скакалку столько раз, сколько звуков в названном слове; найти и опустить в «чудесный мешочек» игрушку, в названии которой второй звук — *у* (кукла, Буратино); «купить в магазине» игрушку, название которой начинается со звука *м*).

Так, в процессе обучения звуковому анализу слова речь впервые становится для ребенка предметом изучения, предметом осознания.

Воспитание речевого дыхания

Неречевое дыхание характеризуется тем, что выдох по продолжительности равен вдоху, они следуют ритмически друг за другом; за один прием выдыхается весь воздух из легких, вдох делается через нос, голосовая щель открыта. Когда же мы говорим, то вдыхаем во время пауз через рот и нос, а затем выдыхаем постепенно отдельными толчками, экономно. Вдох производится сравнительно быстро, он значительно короче выдоха. Лучший тип речевого дыхания — диафрагмально-нижнереберное (при вдохе диафрагма опускается, нижние ребра отходят в стороны, плечи при этом не поднимаются). Правильное речевое дыхание обеспечивает звуко- и голосообразование, хорошее звучание голоса. Своевременный вдох и длительный выдох нужны для плавного звучания речи.

Задача воспитателя — научить ребенка правильно дышать в процессе речи, устранить возрастные недостатки речевого дыхания. Прежде всего у детей нужно развивать бесшумный, спокойный вдох без поднимания плеч. Длительность выдоха должна соответствовать возрасту ребенка: двух-трехлетнему малышу выдох обеспечивает произнесение фразы в 2—3 слова, ребенку среднего и старшего дошкольного возраста — фразы из трех — пяти слов. Постепенно дети приучаются к более сильному выдоху. При этом нужно следить, чтобы у ребенка была правильная поза, чтобы не наступило напряжение или утомление.

Для работы над речевым дыханием используются некоторые гимнастические упражнения («Дровокол», «Насос»), а также игровые (поддувание бумажных птичек, шариков и т. д.)¹.

Большое значение имеет правильное, развернутое объяснение

¹ Описание ряда игр см.: Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения. М., 1981.

педагогом требований к дыханию детей с воспроизведением образа вдоха и выдоха.

Таким образом, работа по воспитанию звуковой культуры речи представляет собой целую систему, осуществляемую с первых дней пребывания ребенка в детском саду. Без специального внимания взрослых развитие звуковой стороны речи детей задерживается, могут сложиться отрицательные речевые привычки, которые очень трудно бывает изжить.

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ВОСПИТАТЕЛЯМИ

В начале года на консультациях, которые проводит методист с педагогами, целесообразно обсудить (или повторить) основные принципы работы по звуковой культуре речи, используя, например, статью «Звуковая культура речи» А. И. Максакова и М. Ф. Фомичевой¹ (в ней достаточно четко указаны особенности звуковой стороны речи ребенка на каждом возрастном этапе), определить первоочередные задачи.

Для организации правильной работы с детьми методист должен помочь каждому педагогу в анализе звуковой культуры речи воспитанников группы и в определении устных характеристик речи. Следует привлечь внимание педагогов к такому сложному вопросу, что в данной группе, у данного ребенка считать нарушением речи (недостатком, дефектом) и что несовершенством (возрастным физиологическим косноязычием). Например, в 3—4 года ребенок может смягчать согласные, звуки *р* и *л* заменять звуками *ль* или *ј* («люка» вместо рука, «йодочка» вместо лодочка) — это допустимое возрастное несовершенство, которое при систематическом педагогическом руководстве исчезнет. Если же в 5—6 лет ребенок не произносит звук *р* — это недостаток, исправление которого часто требует вмешательства логопеда.

В результате повседневных наблюдений у взрослых складывается общее представление о речи каждого ребенка. Оно дополняется медицинскими сведениями о состоянии органов речи и слуха, а также результатами преднамеренной проверки. Например, во время чтения наизусть любимого ребенком стихотворения фиксируется состояние речевого дыхания, темп, артикуляция и дикция, выразительность, пантомимика. Если воспитатель не выявил при этом состояние звукопроизношения, он дополнительно использует сюжетные и предметные картинки из приложений к пособиям М. Ф. Фомичевой «Воспитание у детей правильного произношения» (М., 1971; 1981), В. И. Рождественской и Е. И. Радиной «Воспитание правильной речи у детей дошкольного возраста» (М., 1968).

¹ См. в кн.: Развитие речи детей дошкольного возраста /Под ред. Ф. А. Сохина. М., 1979.

Таблица учета звуковой культуры речи детей
детского сада № _____ в 19 _____ учебном году

Группа	Количество детей	Сроки про- верки	Звукопроизношение				Дикция		Темп			Сила голоса			Вырази- тельность		Приме- ча- ние
			Норма (все звук.)	р, а	Не произносят		Норма (чет- но, внятно)	Нечеткая	Норма (сред- ний подыж- ный)	быстро	медленно	Норма	гром- ко	тихо	Норма	Недостаточ- ная	
					шипящие	другие звук.											
2-я младшая		сент. янв. май															
Средняя		сент. янв. май															
Старшая		сент. янв. май															

И т. д.

Важно, чтобы методист обсудил с воспитателями каждой группы характеристики речи детей и затем обобщил их в цифровые показатели. Целесообразно отразить полученные сведения в сводной таблице, которая наглядно представит картину состояния звуковой культуры речи, поможет сопоставить показатели в разновозрастных группах. Это дает возможность своевременно установить причины наиболее распространенных отклонений, оказать педагогам методическую помощь. Особенно серьезно анализируется состояние речи детей в подготовительных к школе группах. Ведь воспитание звуковой культуры речи — та задача, которую почти полностью решает детский сад.

Сводную таблицу можно поместить на стенде методического кабинета детского сада и в течение года дополнять новыми сведениями.

Параллельно обобщению материала по речевым характеристикам методист должен взять под контроль детей, имеющих существенные недостатки произношения, проверять, в должной ли мере занимаются с ними воспитатели, оказывается ли им специализированная помощь. Как правило, еще дважды в течение года (январь, май) проводят дополнительные обследования речи детей, особенно звукопроизношения; результаты сопоставляются с первоначальными и фиксируются в сводной таблице.

Наряду с традиционными формами работы в методическом кабинете детского сада методисту полезно совместно с воспитателями создавать небольшие рукописные пособия — перечни чистоговорков на учебный год (из расчета 1—3 в месяц) для разных возрастных групп, с учетом их нарастающей трудности¹. Этот материал следует использовать не только на занятиях, но и на вечерах досуга, литературных утренниках. Хоровые проговаривания, соревновательные упражнения активизируют детей, разнообразят их досуг.

Следует предусмотреть открытое занятие для родителей с использованием нескольких коротких словесных игр и упражнений, интересных и доступных для повторения дома, а в дальнейшем для этой же цели в уголке для родителей систематически публиковать тексты одной-двух простых рифмовок, скороговорок.

Как уже говорилось, методисту в этой работе желательно опираться на педагогов — общественных помощников, например для создания фонотеки звучащих пособий по звуковой культуре (образцов чтения потешек, фрагментов занятий и т. п.).

Другая специфическая задача методиста в области воспитания звуковой культуры речи — оказывать содействие в совершенствовании

¹ По данному вопросу см.: Максаков А. И. Чистоговорки и скороговорки в воспитании звуковой культуры речи дошкольников. — Дошкольное воспитание, 1979, № 12.

вании речи сотрудников детского сада, в первую очередь воспитателей. Знакомясь с работой педагогов, методист должен целенаправленно анализировать и фиксировать качество всех компонентов произносительной стороны их речи — доброжелательности тона, темпа, выразительности и др. Нужно ориентировать воспитателей на самоанализ речи, помогать, если нужно, постановке индивидуальных самообразовательных задач (улучшение дикции, борьба с акцентом и др.). Заведующая и методист должны быть постоянными поборниками культуры речи в своем дошкольном учреждении, с первых дней учебного года предъявлять четкие требования к стилю речи всех сотрудников.

Тема VIII

МЕТОДИКА РАБОТЫ С КНИГОЙ В ДЕТСКОМ САДУ

ЗАДАЧИ ДЕТСКОГО САДА ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ ДЕТЕЙ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ

Значение художественной литературы в воспитании детей определяется ее общественной, а также воспитательно-образовательной ролью в жизни всего нашего народа.

Искусство слова отражает действительность через художественные образы, показывает наиболее типичное, осмысливая и обобщая реальные жизненные факты. Это помогает ребенку познавать жизнь, формирует его отношение к окружающему. Художественные произведения, раскрывая внутренний мир героев, заставляют детей волноваться, переживать, как свои, радости и горести героев.

Детский сад знакомит дошкольников с лучшими произведениями для детей и на этой основе решает целый комплекс взаимосвязанных задач нравственного, умственного, эстетического воспитания.

Процесс развития эстетического восприятия очень заметен в дошкольном возрасте. Понять, что художественное произведение отражает типичные черты явлений, ребенок может уже в 4—5 лет. Исследователи отмечают такую особенность художественного восприятия ребенка, как активность, глубокое сопереживание героям произведений. У старших дошкольников появляется способность мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах, как бы становиться на место героя. Например, вместе с героями сказки дети испытывают чувство страха в напряженные драматические моменты, чувство облегчения, удовлетворения при победе справедливости.

Художественное произведение привлекает ребенка не только своей яркой образной формой, но и смысловым содержанием. Старшие дошкольники, воспринимая произведение, могут дать сознательную, мотивированную оценку персонажам, используя в своих суждениях сложившиеся у них под влиянием воспитания критерии поведения человека в нашем социалистическом обществе. Прямое сопереживание героям, умение следить за развитием сюжета, сопоставление событий, описанных в произведении, с теми, что ему приходилось наблюдать в жизни, помогают ребенку сравнительно быстро и правильно понимать реалистические рассказы, сказки, а к концу дошкольного возраста — перевертыши,

небылицы. Недостаточный уровень развития отвлеченного мышления затрудняет восприятие детьми таких жанров, как басни, пословицы, загадки, обуславливает необходимость помощи взрослого.

Исследователями установлено, что дошкольники способны к овладению поэтическим слухом и могут понимать основные различия между прозой и поэзией.

Дети старшего дошкольного возраста под воздействием целенаправленного руководства воспитателей способны увидеть единство содержания произведения и его художественной формы, найти в нем образные слова и выражения, почувствовать ритм и рифму стихотворения, даже вспомнить образные средства, использованные другими поэтами.

Задачи детского сада по ознакомлению детей с художественной литературой строятся с учетом рассмотренных выше возрастных особенностей эстетического восприятия.

В настоящее время в педагогике для определения речевой деятельности, имеющей ярко выраженную эстетическую направленность, принят термин «художественно-речевая деятельность детей». По своему содержанию это деятельность, связанная с восприятием литературных произведений и их исполнением, включающая развитие начальных форм словесного творчества (придумывание рассказов и сказок, загадок, рифмованных строк), а также образности и выразительности речи¹.

Ясно видно, что в данное понятие входят и формирование связной речи, словарная работа и др. Однако мы будем сейчас касаться только задач, связанных с ознакомлением детей с литературными произведениями.

В соответствии с «Программой» педагоги должны знакомить детей в каждой возрастной группе с большим количеством произведений детской художественной литературы. Обеспечить усвоение ребенком содержания произведений, правильное их понимание — важная задача.

Воспитатель формирует у детей умение воспринимать литературное произведение. Слушая рассказ (стихотворение и др.), ребенок должен не только усвоить его содержание, но и пережить те чувства, настроения, которые хотел передать автор. Важно также учить детей сопоставлять прочитанное (услышанное) с фактами жизни.

В детском саду у ребенка формируют также некоторые элементарные умения анализировать произведение (его содержание и форму). К моменту поступления в школу каждый ребенок должен уметь определить основных героев (о ком говорится в произведении), высказать свое отношение к ним (кто нравится и почему), определить жанр произведения (стихотворение, рассказ, сказка), уловить наиболее яркие примеры образности языка (определения, сравнения и др.).

¹ Эстетическое воспитание в детском саду. /Под ред. Н. А. Ветлугиной. М., 1978, с. 36.

Часть программных произведений дети должны выучить наизусть (стихотворения, малые фольклорные жанры), часть — уметь передавать близко к тексту (пересказывать). Кроме того, ребенок овладевает способами исполнения ролей в инсценировке, в игродраматизации по литературным сюжетам.

Одна из важных задач — формировать самостоятельность детей в художественно-речевой и театрально-игровой деятельности, развивать их творческие способности.

Нужно также воспитывать у детей избирательное отношение к художественным произведениям, умение ориентироваться в мире книг. Необходимо выработать правильное отношение к книге и чтению; воспитывать навык совместного слушания, умение организованно отвечать на вопросы и спрашивать о прочитанном, внимательно рассматривать иллюстрации, соотносить их со знакомым текстом; воспитывать навыки аккуратного обращения с книгой.

В дошкольной педагогике и в детской литературе на основе общих положений марксистско-ленинской эстетики разработаны требования к художественным произведениям для детей (тематика, содержание, язык, объем) и оформлению книг, а также принципы составления репертуара для чтения детям.

В «Программе воспитания в детском саду» помещены списки литературы для каждой возрастной группы, в которых представлены устное народное творчество (сказки, песенки, потешки народов СССР и зарубежных стран), произведения русских, советских и зарубежных писателей. Весь рекомендуемый материал равномерно распределен по кварталам учебного года с учетом воспитательно-образовательной работы, которая проводится на каждом временном отрезке. В «Программе» указываются методы ознакомления детей с этими произведениями. Предлагаемые списки художественной литературы облегчают отбор текстов, но не исчерпывают его¹.

Воспитателям нужно знать, с какими произведениями знакомились дети в предыдущих возрастных группах, чтобы постоянно закреплять их. В начале года нужно просмотреть программу предыдущей группы и наметить материал для повторения.

МЕТОДИКА ЧТЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ

**Методы
ознакомления
с произведением**

Самый распространенный метод — чтение воспитателя, т. е. дословная передача текста. Произведения, которые невелики по объему, воспитатель читает детям наизусть, при этом достигается наилучший контакт с аудиторией. Большая же часть произведений читается по книге. Бережное обращение

¹ Помимо произведений, рекомендованных программой, воспитатель найдет тексты для дополнительного чтения в кн.: Хрестоматия для маленьких /Сост. Л. Н. Елисеева. М., 1972, 1978; Хрестоматия для детей старшего дошкольного возраста /Сост. Р. И. Жуковская, Л. А. Пеньевская. М., 1972, 1976, 1981.

воспитателя с книгой в момент чтения является примером для детей.

Следующий метод — **рассказывание**, т. е. более свободная передача текста (допускаются сокращение текста, перестановка слов, включение пояснений и т. д.). Таким способом детей знакомят со многими сказками, некоторыми познавательными рассказами, газетными или журнальными материалами (в подготовительной к школе группе). На занятиях проводят также различного рода инсценировки, помогающие детям полюбить то или иное произведение, усвоить его. Метод **заучивания наизусть** применим к небольшим стихотворениям.

Часто на одном занятии используют различные методы. Основой же всех методов ознакомления с художественной литературой является выразительное чтение воспитателя. Оно требует серьезной предварительной подготовки: разбора произведения и тренировочного чтения вслух¹, длительных тренировочных упражнений.

Чтение часто сопровождается показом разнообразного наглядного материала. В этом случае воспитателю нужно заблаговременно потренироваться, добиваясь четкой связи текста и показа наглядного материала (расстановка силуэтов или игрушек в настольном театре, смена кадров диафильма и т. д.).

Для закрепления усвоенного очень полезны такие методы, как **дидактические игры на материале знакомых произведений** (проводят начиная со средней группы), **литературные викторины** (проводят как итоговые квартальные занятия или вечерние развлечения). Примерами дидактических игр могут служить игры «Один начинает — другой продолжает», «Отгадай мою сказку», «Откуда я?» (описание литературных героев) и др. Их можно проводить, используя наглядный материал или в словесной форме.

Построение занятия Методисты, изучавшие вопрос о занятиях по художественной литературе (Е. А. Флерипа, Н. С. Карпинская, М. М. Кониная и др.), считают, что на одном занятии следует сочетать несколько произведений. Е. А. Флерипа отмечала, что произведения для дошкольников в основном небольшого размера, и одно такое произведение, прочитанное на занятии, как правило, не удовлетворяет познавательных интересов ребенка. Она считала, что объединять произведения для чтения на одном занятии нужно по принципу *тематического единства*. Например, можно объединить ряд произведений о зиме, о зверятах, об одном и том же сказочном персонаже, а также произведения, посвященные одному нравственному понятию (честности, смелости, любви к матери, скромности и др.).

Важно продумать логическую связь преподносимых детям произведений, избежать вытеснения одних образов другими, сочетать новые картины или образы с уже известными, осмысленными

¹ См.: Дмитриева Е. Д. Выразительное чтение. М., 1975.

ранее. Можно объединять произведения, различные по форме: сказку, рассказ, прибаутку, стихотворение, басню и т. д. Вот пример объединения произведений на одном занятии: Е. Пермяк, «Торопливый ножик»; Я. Аким, «Неумейка»; Л. Квитко, «Ахахи» (повторно).

Сочетание произведений, в которых изображены контрастные характеры или поступки, помогает лучше понять положительное или отрицательное качество.

Для занятий по художественной литературе характерно наличие более развернутой подготовительной части, вынесенной за рамки собственно занятия (подготовка воспитателя к выразительному исполнению произведения и подготовка детей к восприятию произведения).

На самом занятии традиционна вступительная часть, облегчающая последующее восприятие произведения: показ обложки, картинки, напоминание аналогичного сюжета, в старших группах иногда краткая вводная беседа, подводящая к пониманию идеи, припоминание знакомых произведений данного автора или подобного жанра и т. д. Далее следует основная часть — чтение художественного произведения, использование различных приемов, облегчающих его понимание детьми (повторное чтение, рассматривание иллюстраций и т. п.). В старших группах, где занятие бывает целиком посвящено художественной литературе, после работы с новыми произведениями идет закрепление знакомых в виде повторения их детьми, дидактических игр, викторин, рассматривания детских работ, инсценировок, кроме того, проводятся упражнения на образный словарь или на выразительность речи.

В настоящее время имеется опыт (НИИ дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР) разработки комбинированных занятий, включающих работу с художественным произведением и изобразительную, а также музыкальную деятельность детей.

Нужно учесть, что часть программных произведений читается детям на других занятиях — по ознакомлению с окружающим, изобразительной деятельности и других.

**Приемы
формирования
восприятия
произведений**

Художественное произведение ценно своим непосредственным воздействием на ребенка. Создавая его, автор, безусловно, предусматривает возможность самостоятельного усвоения ребенком содержания, добываясь эмоциональности и понятности повествования, где мораль естественно вытекает из действий и поступков героев. Поэтому назначение многих методических приемов состоит в том, чтобы облегчить детям процесс слушания и понимания (помочь запомнить произведение, глубже пережить его). Конечно, приемы способствуют и лучшему усвоению текста, более глубокому восприятию его в целом.

Этим целям соответствует прежде всего такой прием, как вы-

разительность чтения. Сущность выразительного чтения по сравнению с деловым, логическим чтением в его эмоциональной насыщенности. Выразительное чтение — первая ступень профессионального искусства художественного чтения, которое характеризуется наибольшей глубиной и яркостью передачи чувств и настроений, отраженных в тексте. Каждый воспитатель должен овладеть этой первой ступенью и стремиться постичь мастерство художественного чтения.

Следующий прием — **повторность чтения.** Небольшое произведение, которое вызвало интерес детей, целесообразно повторить тут же еще 1—2 раза. Из большого произведения повторно можно зачитать отрывки, наиболее значимые и яркие. Необходимо повторение этого материала и на других занятиях, чтобы достичь наиболее глубокого восприятия, предотвратить забывание. М. М. Кониная, изучавшая влияние художественной литературы на нравственное воспитание старших дошкольников, пишет: «Эпизодическое чтение художественных произведений не дает воспитательного эффекта, даже если они оказывают на детей сильное воздействие при непосредственном восприятии. Когда чтение ценного в воспитательном отношении произведения не подкрепляется чтением других, близких ему по нравственной идее, первоначальное влияние произведения снижается, вытесненное другими впечатлениями, и работу нужно начинать вновь, опять пробуждая в ребенке те морально-эстетические чувства, которые были у него на начальной ступени и в известной степени угасли без соответственного подкрепления»¹.

Один из приемов, способствующих лучшему усвоению текста, — **выборочное чтение** (отрывков, песенок, концовок).

В старших группах выборочное чтение может преподноситься детям игровым путем, в виде загадок, викторин (Из какого произведения этот отрывок? Чем закончился этот рассказ, сказка? Из рассказа или сказки этот отрывок?).

Если после первого чтения произведение уже понято детьми, воспитатель может использовать ряд дополнительных приемов, которые усилят эмоциональное воздействие рассказа (стихотворения и пр.), — показ игрушки, иллюстрации, картинки, элементы инсценирования, движения пальцами, руками (в младших группах эти приемы употребляют чаще); можно рекомендовать и словесные приемы, например напоминание сходного случая из жизни. В старших группах вспоминают произведения, близкие данному по тематике, педагог задает вопросы: «Кто тебе больше всех понравился? Почему? И др.».

Зачастую детям бывают непонятны некоторые слова или выражения. В таких случаях надо давать им возможность понять

¹ Вопросы нравственного и эстетического воспитания детей дошкольного возраста. — Ученые записки Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина, № 196. М., 1963, с. 248.

новое слово, строй фразы путем осмысления ситуации. Так мы увлекаем их в активную работу над языком произведения. Само же художественное произведение никогда не должно превращаться в средство освоения новых слов.

Как правило, не следует прерывать чтение объяснением отдельных слов, особенно в стихах, так как это нарушает восприятие художественного образа и ритма. Как исключение это допускается при чтении познавательных книг, если непонятные слова затрудняют понимание основной мысли отрывка или всего произведения. Иногда новые слова объясняют до чтения.

Часто воспитатели обращают внимание лишь на усвоение детьми содержания произведения или на доведение до сознания маленьких слушателей его морали, забывая об эстетическом воздействии художественной литературы. С. Я. Маршак отмечал, что очень часто педагоги оценивают произведение только со стороны темы, требуют, чтобы весь текст, все слова и обороты речи были понятны ребенку, а это чаще всего ведет к зализанности и приглатыванию, к вытравливанию личности писателя из произведения. Он подчеркивал, что люди с юности должны приучаться к тому, что художественные образы не летят сами, как гоголевские галушки, в рот, а иногда требуют от читателя сосредоточенного внимания и активности. Понимание детьми значения слова надо развивать и воспитывать.

В старших группах необходимо обращать внимание детей на образность, выразительность языка (определения, сравнения, фразеологизмы), на умение писателя нарисовать образ героя зримо, выпукло (одни слова показывают качества личности, другие — поступки, переживания), на зависимость заглавия от содержания художественного текста. Дошкольников учат вслушиваться в диалоги литературных героев, самим находить точные, меткие слова. Например, на занятии по заучиванию стихотворения «Береза» С. Есенина в подготовительной группе воспитатель ставит перед собой такие задачи: помочь детям почувствовать образный язык стихотворения; привлечь их к выполнению творческого задания: самим придумать, с чем можно сравнить снег, подобрать эпитеты к словам «снег», «береза», «лес» (из опыта О. С. Ушаковой).

Широко распространенным приемом, усиливающим воздействие текста и способствующим лучшему его пониманию, является рассматривание иллюстраций в книге. Иллюстрация — рисунок, относящийся к определенной части текста, поясняющий какой-то момент. Она может быть полностью понята, если известно содержание соответствующего отрывка. В большинстве случаев иллюстрации показывают детям в той последовательности, в которой они размещены в книге, но после чтения текста.

У этого общего правила показа иллюстраций есть несколько исключений. Так, например, для активизации детского внимания можно иногда перед чтением показать красочную обложку. Если книга состоит из отдельных произведений и каждое проиллюст-

рировано, чтение можно сопровождать показом рисунков: воспитатель демонстрирует картинку, полностью прочитывает текст на этой странице и затем повторно показывает рисунок. Так читаются «Разноцветная книга» С. Маршака (рисунки В. Лебедева), стихотворение «Чем пахнут ремесла?» Д. Родари (рисунки Ю. Коровина), книга «Игрушки» А. Барто (рисунки В. Конашевича).

Нужно учить ребенка внимательно, долго рассматривать иллюстрации, узнавать на них героев прочитанных книг и т. д.

Начиная со старшей группы детям задают вопросы, направляющие их внимание на средства выразительности в рисунках (жест, расположение фигур, цвет). Показывая какую-либо иллюстрацию, нужно вновь обратиться к тексту, повторно прочитать эпизоды, в которых описывается изображенное на рисунках. Таким образом осуществляется взаимосвязь между восприятием текста и иллюстрации.

С детьми пяти — семи лет можно проводить сравнительное рассматривание иллюстраций к одному и тому же произведению, выполненных разными художниками или разными полиграфическими способами (черно-белые, цветные). В старших группах в течение года нужно провести несколько занятий с раздаточным материалом: все дети получают одинаковые книги с уже знакомым текстом. Под руководством воспитателя они рассматривают книги, одновременно переворачивая страницы. Попутно активизируются некоторые слова (*страница, лист, обложка, автор, название, иллюстрация, строчка, правая и левая страница* и т. д.). На таком занятии закрепляются правила обращения с книгой.

Заканчивая разговор о рассматривании иллюстраций, следует еще раз подчеркнуть, что основная задача состоит в том, чтобы научить детей понимать художественное произведение с его специфическими словесными изобразительными средствами, воспринимать на слух без дополнительных наглядных средств. Переключение ребенка на зрительное восприятие по ходу чтения, остановки в процессе первоначального знакомства с произведением могут тормозить развитие художественного восприятия, мешать усвоению текста. Это указывает на необходимость правильного, тактичного применения наглядных приемов при ознакомлении с художественной литературой.

Следующий специфичный прием — беседа по произведению. Это комплексный прием, часто включающий в себя целый ряд простых приемов — словесных и наглядных. Различаются вводная (предварительная) беседа до чтения и краткая разъяснительная (заключительная) беседа после чтения¹. Не следует, однако, делать эти приемы обязательными. Работа над художественным произведением может протекать и следующим образом.

¹ Напомним, что есть и обобщающая беседа о книгах (проводится 1—2 раза в год) — метод, применяемый в подготовительных к школе группах.

После первого чтения рассказа (стихотворения и др.) дети обычно находятся под сильным впечатлением от услышанного, обмениваются репликами, просят почитать еще. Воспитатель поддерживает непринужденный разговор, напоминает ряд ярких эпизодов, затем читает произведение вторично и рассматривает с детьми иллюстрации. В младших и средних группах такой работы по новому произведению часто бывает достаточно.

Есть ряд произведений повышенной сложности, где рассказывается об объектах, далеких от опыта детей данного возраста (явления природы, жизнь животных и растений), или содержится тонко завуалированная мораль (рассказы В. Осеевой, Е. Пермяка). Чтобы правильно осмыслить содержание таких произведений, ребенку нужна помощь взрослого, например заблаговременное наблюдение аналогичного явления, предварительное рассматривание картин, вводная беседа перед чтением. Цель вводной беседы — обеспечить правильное понимание идеи произведения, поступков героев, вызвать интерес к слушанию.

Цели разъяснительной беседы более разнообразны. Иногда важно акцентировать внимание детей на моральных качествах героев, на мотивах их поступков.

В беседах должны преобладать такие вопросы, ответ на которые требовал бы мотивации оценок: почему неправильно поступили ребята, забросав шапками утят? (М. Пришвин, «Ребята и утята».) Чем тебе понравился дядя Степа? Хотел бы ты иметь такого друга и почему? (С. Михалков, «Дядя Степа».)

В старших группах нужно привлекать внимание детей к языку произведения, включать в вопросы слова и словосочетания из текста, использовать выборочное чтение поэтических описаний, сравнений. Э. П. Короткова рекомендует активизировать высказывания и собственные вопросы детей следующими заданиями: подумайте, о ком вам хочется поговорить прежде всего и почему (выделение главного героя)? Какое место вам бы хотелось послушать еще раз? Чем взволновал вас этот рассказ? Какие слова запомнились «сами» и их хочется повторить?

Как правило, не бывает необходимым выявлять в процессе беседы сюжет, последовательность действий персонажей, так как в произведениях для дошкольников они довольно просты. Излишне простые, однообразные вопросы (Что делал герой? Куда пошел? И т. д.) не вызывают работы мысли и чувства.

Интересные примеры вопросов по прочитанным произведениям можно найти в книгах В. В. Гербовой¹. Например, по стихотворению «Путаница» К. Чуковского (в средней группе): как называется книжка? Почему Корней Иванович так ее назвал? Какая это книжка — грустная, веселая? А кому какой зверь в этой книж-

¹ См.: Гербова В. В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада. М., 1978; она же. Занятия по развитию речи во второй младшей группе детского сада. М., 1981.

ке особенно поправился? Далее воспитатель читает по выбору детей отрывки, после чего следует чтение концовки сказки, сопровождаемое хоровыми звукоподражаниями детей.

Использовать прием беседы нужно особенно тонко и тактично, не разрушая эстетического воздействия литературного образца. Воспитатель не должен забывать слова Е. А. Флериной о том, что художественный образ говорит всегда лучше, убедительнее, чем все его толкования и объяснения. Это должно предостеречь педагога от увлечения беседами, от излишних объяснений и в особенности от морализирующих выводов.

На занятиях по художественной литературе применяются и **технические средства обучения**. В качестве приема может быть использовано прослушивание в грамзаписи исполнения артистом знакомого детям произведения (или фрагмента), записей на магнитной пленке детского чтения. Повышает качество учебного процесса показ диапозитивов, слайдов или коротких диафильмов на сюжеты произведений.

МЕТОДИКА ЗАУЧИВАНИЯ СТИХОТВОРЕНИЙ

При заучивании стихотворений с детьми воспитатель ставит перед собой сразу несколько задач: вызвать интерес к стихотворению и желание знать его, помочь понять содержание в целом и отдельных трудных мест и слов, обеспечить запоминание, научить выразительно читать перед слушателями, воспитывать любовь к поэзии. Все эти задачи определяют построение занятий и выбор основных приемов для лучшего усвоения и заучивания детьми текста.

При отборе стихотворений для заучивания учитывается их объем: 1—2 строфы для младших групп, несколько больше — для старших. Списки произведений, рекомендованных «Программой воспитания в детском саду», обеспечивают подбор произведений для заучивания их детьми. Кроме того, воспитатель может сам подбирать стихи из вновь вышедших, учитывая интересы детей. В среднем дети заучивают в течение месяца 1—2 стихотворения (на занятиях). Некоторые произведения (потешки, считалки, песенки) запоминаются детьми произвольно, в процессе игр, прогулок.

С теми, кто хочет, воспитатель может заучивать стихотворения сверх программы. Разученные стихи дети могут прочитать на утреннике, что будет сюрпризом для группы. Воспитателю нужно интересоваться также тем, какие стихи дети выучили дома; некоторые можно прослушать на занятиях, вечерах досуга.

Процесс заучивания стихотворений довольно сложен и для детей, так как им приходится неоднократно обращаться к одному и тому же тексту, и для воспитателя, который должен учитывать индивидуальные и типологические свойства их памяти. Педагог должен знать, кто из детей запоминает быстро, кто медленно, кто

прочно, кто непрочню, кому помогает проговаривание текста вслух и т. д.

Структура занятия по заучиванию стихотворений имеет много общего со структурой занятий по пересказу, где дети также учатся выразительно передавать прослушанный текст. Вначале желательно подготовить детей к восприятию стихотворения: провести кратковременную вводную беседу. Воспитатель обращается к образной, эмоциональной памяти детей, помогает припомнить созвучный образ (картины веселого праздника, золотую осень). Можно показать предмет, игрушку, картинку, близкие теме стихотворения. Затем педагог выразительно читает стихотворение и повторяет его. В старших группах перед повторным чтением детей предупреждают о том, что стихотворение нужно будет заучить (такая установка повышает качество запоминания), и проводят небольшую разъяснительную беседу о самом стихотворении, о форме его чтения.

За беседой вновь следует чтение воспитателя. Это способствует целостному восприятию произведения, особенностей исполнения. Затем стихотворение читают дети.

Стихотворение заучивается целиком (не по строкам или строфам), что обеспечивает осмысленность чтения и правильную тренировку памяти. Дети повторяют стихотворение индивидуально, а не хором; только так сохраняются самостоятельность ребенка в подборе средств выразительности и естественность последних. В начале занятия, обеспечивая многократное прослушивание текста, повторение поручают тем детям, которые быстро запоминают. По ходу чтения воспитатель подсказывает текст, допускает договаривание строки детьми с места, повторяет свои указания и разъяснения по поводу характера чтения. Иногда дает развернутую оценку некоторым ответам.

Если дети читают невыразительно, педагог может вновь предложить образец чтения. Он вызывает для ответа и тех, кто запоминает медленно, старается, чтобы они произнесли весь текст ритмично, без длинных пауз (активно подсказывает им, поощряет). Как в процессе разъяснительной беседы, так и при заучивании проводится большая работа по формированию выразительности и непосредственности детского чтения¹.

Закончить занятие следует наиболее ярким исполнением: вызвать выразительно читающего ребенка, внести любимую детьми игрушку, которой желающие могут прочитать новое стихотворение, и т. д.

Обычно заучивание не занимает всего времени, отведенного на занятие. Оставшееся время посвящают другой деятельности, учитывая принцип тематического единства: дети повторяют выученные ранее стихи, слушают еще раз какое-либо прозаическое произве-

¹ Специальные приемы были рассмотрены в главе «Воспитание звуковой культуры речи», с. 143—145.

дение, можно провести знакомое им упражнение или организовать игру по технике речи.

Психологи отмечают, что для заучивания стихотворения требуется 8—10 повторений, но желательно делать это не на одном и том же занятии, а на нескольких. «Чтобы поддержать интерес детей к запоминаемому и, следовательно, улучшить результаты запоминания, очень важно менять и форму повторения»¹. На занятии заученное стихотворение можно читать по частям, в лицах, включать в игру «Угадай, кто читает?»; в дальнейшем его повторяют при подходящих обстоятельствах (на других занятиях, на праздниках, в быту, в игре). В результате стихотворение сохраняется в памяти ребенка надолго, легко воспроизводится им, используется в устной речи.

ФОРМЫ РАБОТЫ С КНИГОЙ ВНЕ ЗАНЯТИЙ

В работе с детьми по данному разделу программы вне занятий проявляются два направления: первое, когда педагог целенаправленно организует дошкольников для восприятия произведений, и второе — самостоятельное использование произведений детьми по их собственной инициативе при косвенном участии взрослого.

В содержание активной деятельности педагога вне занятий входят чтение и рассказывание детям произведений художественной литературы, а также организация зрелищ и развлечений (инсценировки, литературные утренники, показ диафильмов и т. д.).

Чтение и рассказывание детям
Вне занятий хорошо читать произведения о природе, лирические стихи, потешки, прибаутки и т. д. Иное произведение, прочитанное не на занятии, а в определенной ситуации, окажет более сильное воздействие на ум и чувства детей. Такое чтение можно предусмотреть и наметить в календарном плане, например прочитать во время прогулки стихи Е. Серовой. Повседневное в речи воспитателя должны звучать отрывки из художественных произведений, например из стихотворения «Круглый год» С. Маршака, а также пословицы, загадки и т. д.

В недельном расписании предусматривается также день и час повторения заученных на занятии стихов. Такие повторения педагог организует для детей со слабой памятью, которым недостаточно фронтальной работы на двух-трех общих занятиях.

В педагогической литературе достаточно подробно освещен вопрос об использовании пословиц, поговорок, загадок в воспитании детей старшего дошкольного возраста (Е. И. Тихеева, А. П. Усова, Р. И. Жуковская), поэтому здесь остановимся на нем лишь коротко.

Прежде всего надо сказать об умелом отборе пословиц и поговорок: с учетом их доступности детям по содержанию и языку.

¹ Люблинская А. А. Воспитателю о развитии ребенка. М., 1972, с. 223.

Пословицу не следует заучивать с детьми — нужно неоднократно употреблять ее к месту. Не стоит объяснять ее переносный смысл. Иногда целесообразно подчеркнуть ее меткость, образность.

Методика работы с загадками иная. Загадка — краткое образное описание предмета или явления в несколько отвлеченном или иносказательном виде. Это представляет для ребенка определенные трудности, в связи с чем загадки вводят обычно в старших группах.

Задача воспитателя состоит не в том, чтобы дети запомнили как можно больше загадок или научились быстро их отгадывать, а в том, чтобы, отгадывая, ребенок учился активно мыслить, сопоставлять, сравнивать.

Сначала дошкольники отгадывают загадки, опираясь на восприятие самых простых знакомых предметов. Воспитатель подбирает предметы и располагает их перед детьми. После того как предметы будут рассмотрены, педагог загадывает о них загадку, например: «Два конца, два кольца, посередине гвоздик». Далее воспитатель еще раз рассматривает с детьми ножницы, поясняет загадку.

Помимо народных загадок, доступных детям дошкольного возраста, используют и авторские. Когда ребенок научится отгадывать загадки о знакомых предметах ближайшего окружения, ему дают загадки по представлениям.

Целесообразно загадывать детям загадки в соответствующей ситуации. Например, загадку К. Чуковского о сосульке лучше предложить на зимней прогулке:

Растет она вниз головою,
Не летом растет, а зимою.
Но солнце ее припечет —
Заплачет она и умрет.

Воспитатель должен поощрять детей, которые самостоятельно пытаются составлять загадки, помогать им в этом, подсказывать нужные слова, фразы.

Чтобы выбрать ведущего для подвижной игры, разрешить какой-либо спор детей, воспитатель может прибегнуть к считалке. Дети должны знать несколько народных или авторских считалок.

А. П. Усова отмечала, что в дошкольной педагогике оказалась забытой очень содержательная часть детских игр — игровая прелюдия, или игровой зачин (считалки, игровые жеребьевки, припевки), — ее заменило простое распределение ролей взрослыми. Между тем игровой зачин служит самоорганизации детей, помогает становлению поэтического слуха, является прекрасной традицией. Нужно стремиться к тому, чтобы дети усвоили и полюбили именно песенно-ритмическую сторону народных игр, использовали по своему желанию игровые зачины¹.

¹ См.: Усова А. П. Русское народное творчество детскому саду, М., 1972, с. 37, 40.

Зрелища,
развлечения

Другая группа методов и средств использования литературы вне занятий — развлечения, праздники, где художественные произведения

преподносятся как в неадаптированном виде, так и в виде обработок, инсценировок.

На праздниках бытового характера (день рождения, вечер развлечений) дети могут выступать с пересказом прозаических произведений, в том числе и с пересказом по частям. Нужно отметить, что в практике детских садов на праздниках проза звучит явно недостаточно. Для некоторых праздников в старших группах (день сказок, праздник весны, лета, день птиц и др.) рекомендуется подбирать произведения различных жанров: стихи, загадки, рассказы, отрывки из сказок, а также пословицы, поговорки, которые в соответствующей ситуации употребит ведущий.

В подготовительных к школе группах используются своеобразные формы работы с художественной литературой: литературные утренники и самодеятельные литературные концерты не только для детей шести-семи лет, но и для более младших.

Утренник может быть посвящен юбилею или творчеству любимого детьми писателя. Тема утренника может быть и такой: «Русские народные сказки», «Советские поэты — детям», «Зарубежные сказки» и т. д.

Структура утренника имеет много общего со структурой любого праздника: торжественное открытие, вступительное слово ведущего (в данном случае оно может быть более развернутым), осмотр праздничного оформления, выставки, концертные номера, связанные между собой объяснениями и рассказами ведущего, которые должны быть интересны и доступны детям.

Можно пригласить на вторую половину утренника (после «антракта») детей старшей группы, в заключение преподнести всем присутствующим памятные подарки, посмотреть более подробно выставку (дать детям возможность подойти к стенду, взять книжку и т. д.).

Дети шести-семилетнего возраста могут устраивать своими силами концерты для малышей. Старшим желательно поручать роль организаторов и ведущих. Они сами составляют программу, распределяют роли, проводят репетиции, готовят помещение. Такой концерт продолжается 10—15 мин. Программа его может быть самой разнообразной: чтение известных младшим детям потешек, стихов (желательно с использованием наглядного материала — игрушек, предметов, картинок), пересказ знакомой «гостям» сказки, чтение новых для малышей стихов или потешек, настольный театр сказок, игра-драматизация или кукольный театр. Дети, ведущие концерт, могут предложить зрителям-малышам выступить (по желанию) с чтением стихов, хором произнести звукоподражание и т. д.

К зрелищным видам развлечений относятся спектакли, театрализованные представления, концерты, которые осуществляются

силами взрослых, школьников (или старших воспитанников детского сада).

Старших дошкольников желательно познакомить и с профессиональным исполнительским искусством: воспитателю следует рекомендовать родителям побывать с детьми на детских спектаклях в драматических и кукольных театрах.

Ребенку старшего дошкольного возраста доступны для восприятия и такие виды инсценировки, как балет и опера на сюжеты детских художественных произведений, создаваемые профессиональными артистами. Так, например, в 1964 г. в Москве открылся первый в мире детский музыкальный театр, создателем и руководителем которого стала Н. И. Сац. Некоторые спектакли этого театра рассчитаны на детей дошкольного возраста, например опера М. Раухвергера «Красная Шапочка».

В детском саду можно организовать прослушивание радиоинсценировок, методически правильно подготовив к нему детей. Много художественных произведений инсценировано для дошкольников средствами кино (диафильмы, мультфильмы, кинофильмы). Например, неоднократно экранизировалась «Сказка о Военной Тайне...» А. Гайдара, созданы мультфильмы по произведениям «Мойдодыр» К. Чуковского, «Усатый-полосатый» С. Маршака и др.

В методике показа диафильмов (он наиболее часто встречается в детских садах) важна предварительная подготовка детей к просмотру: чтение экранизированной сказки или другого произведения, близкого к ней по теме, рассматривание картин, близких по содержанию фильму, беседа с детьми. Эту работу проводят за несколько дней до показа. Перед демонстрацией диафильма желательно вступительное слово воспитателя. Рекомендуются различные приемы показа: речевое сопровождение сеанса (оно будет различным при демонстрации художественных и документальных фильмов, новых и повторных), повторный показ в сочетании с детским рассказом. В работе с детьми седьмого года жизни используют такой прием, как придумывание маленьких рассказов к отдельным кадрам фильма при вторичном его просмотре (первый раз диафильм показывается без речевого сопровождения). Эффективностью зрелища будет выше, если воспитатель закрепит полученные впечатления в процессе рисования, лепки, в игре, беседе и т. д.

Каждый воспитатель должен владеть техникой и методикой показа детям кино и театральных спектаклей, твердо знать гигиенические нормы их проведения (длительность, посадка детей), соблюдать правила безопасности¹.

Показ театральных представлений и кинофильмов можно осуществлять в зале, в групповых комнатах, летом на участке, иногда

¹ Инструкцию по организации показа диапозитивных фильмов в детских садах см. в кн.: Справочник по дошкольному воспитанию. М., 1980, с. 137—140.

объединяя одновозрастные группы. В зависимости от последнего устанавливают и время показа. В разных группах его лучше проводить в течение одного-двух дней, чтобы сэкономить время на установку ширмы, экрана, подготовку реквизита.

С инсценировками дети знакомятся, также слушая грамзаписи. Восприятие инсценировки на слух сложнее. Как и просмотр диафильмов, оно требует подготовительной работы (вступительное слово, напоминание и т. п.).

В настоящее время дошкольники широко знакомятся с литературным искусством благодаря телевидению. Подробно вопросы методики просмотра телепередач в детском саду рассматриваются в пособии «Эстетическое воспитание в детском саду» (под ред. Н. А. Ветлугиной. М., 1979).

Самостоятельная деятельность детей В самостоятельной художественно-речевой деятельности ребенка отражаются разнообразные впечатления от прочитанных книг, просмотренных кинофильмов и спектаклей, а также художественные умения, приобретенные на занятиях.

Одно из условий развертывания такой самостоятельной деятельности — оснащение группы нужным оборудованием и пособиями, наличие мест для хранения и пользования ими. В каждой возрастной группе организуются зона для литературно-художественной деятельности и зона для театрализованных игр. Наиболее существенные разряды оборудования — различные ширмы и наборы кукол, театральных костюмов, сценическая площадка для настольного театра, настольно-печатные игры, портативные диаскопы и фильмоскопы для старших детей.

Большое место в детском саду занимают книги, картинки, книжки-самodelки, детские работы на литературные сюжеты.

В каждой возрастной группе в пределах литературно-художественной зоны или отдельно, если позволяют условия, устраивается **уголок книги**. Его обязательная деталь — полочка-витрина, где выставленные книги выполняют информационно-ориентировочную роль, привлекают внимание детей. Помимо этого в свободном распоряжении детей должно иметься достаточное количество книг (в ящичке, в секрете или детском книжном шкафу-секции). Наряду с книгами должно быть несколько тематических папок с картинками, фотографиями, детскими рисунками (по 8—10 в каждой) и несколько альбомов для свободного рассматривания детьми. В подготовительной к школе группе добавляется рубрика для детских журналов, газет (или оборудуется газетница).

Существуют разнообразные формы работы с детьми в книжном уголке. Основные из них воспитатель намечает в еженедельном плане (рассматривание и обсуждение книг, участие в разборе и систематизации книг и картинок, починка и т. п.).

Особенно разнообразны формы работы с книгой в подготовительной к школе группе. Комплексное использование этих форм показано в исследовании Р. И. Жуковской, наиболее подробно ею

разработаны устройство детьми групповой библиотечки и организация игры «в библиотеку»¹.

Один — два раза в год в этой группе устраивается выставка книг. Первую — в середине учебного года — целесообразно посвящать любимым книгам ребят. Нужно постараться, чтобы желание каждого ребенка было удовлетворено. Вторая выставка может быть тематической: книги о природе, о нашей Родине, о технике, сказки и т. д. Желательно приурочить ее к Всесоюзной неделе детской книги, проводимой в нашей стране в дни школьных весенних каникул. Наряду с вышеперечисленным педагог осуществляет большую работу текущего характера, которая не фиксируется в плане.

Во всех группах дети выполняют поручения такого рода: показывают новичку книги, рассказывают о них, смотрят с малышами знакомые им книги, рисунки, картинки (для старших детей).

Следует подчеркнуть необходимость контроля воспитателя за поведением ребят в уголке книги, а также индивидуальной работы с некоторыми детьми (можно использовать подбор книг по любимой ребенком тематике, поощрение интереса к книге или журналу и т. д.).

Инсценировка как игровая деятельность детей. Педагоги и методисты по родному языку (В. М. Федяевская, А. П. Усова) отмечают существенную разницу в инсценировке как театральном представлении, которое дети показывают зрителям-сверстникам или взрослым, и инсценировке как игровой деятельности (игра-драматизация, игры с куклами, «в театр», «в кино»).

В театральном представлении, которое показывается детьми, возможны предварительное заучивание ролей, репетиция, более широкое использование костюмов, декораций, музыкального сопровождения. Такая инсценировка занимает в жизни дошкольников сравнительно небольшое место.

Более популярны в педагогическом процессе игры-драматизации, или театрализованные игры, т. е. игры на темы прослушанных произведений. От обычной ролевой игры они отличаются тем, что проходят по готовому сюжету. Детям заранее известны герои будущей игры, ход ее действия (даже если инсценируется не все произведение, а один эпизод). В то же время они остаются активными действующими лицами.

Дошкольники могут инсценировать лишь хорошо известные им произведения (сказки, рассказы, стихи), в которых большое место занимает диалог (при разыгрывании они превращаются в маленькие пьески или сценки).

Необходимое условие для самостоятельной театрализованной деятельности детей — правильная организация предметно-пространственной среды в группе и на участке.

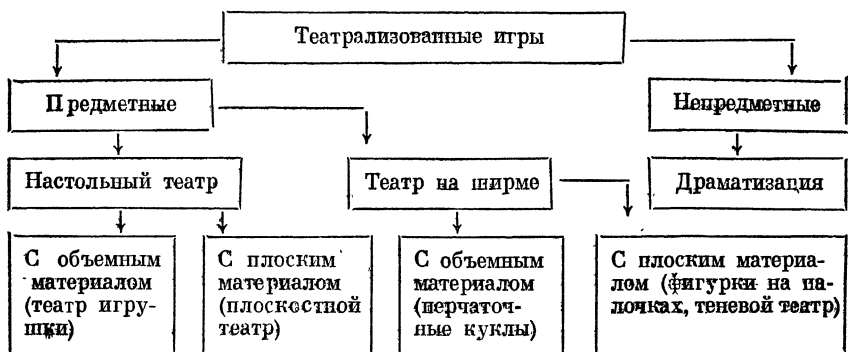
Рекомендации к оформлению зоны для театрализованной дея-

¹ См.: Жуковская Р. И. Воспитание интереса и бережного отношения к книгам. — В кн.: Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста. М., 1968, с. 218—234.

тельности даются в пособии «Эстетическое воспитание в детском саду» (под ред. Н. А. Ветлугиной, М., 1978, с. 174—178).

Формы театрализованных игр и их классификация представлены на схеме, которая приводится ниже¹.

Театрализованные игры отличаются главным образом тем, что в них воссоздаются конкретные образы, используются такие средства выразительности, как интонация, мимика, жест, поза, походка, приемы вождения куклы. Творчество детей в театрально-игровой деятельности проявляется в трех направлениях: «...как продуктивное (сочинение собственных сюжетов или творческая интерпретация заданного сюжета), исполнительское творчество (речевое, двигательное) и оформительское (обстановка игр, декорации, костюмы и т. д.)»². Характерная особенность такой деятельности —



большие возможности для импровизации, свободное — по желанию — участие детей, самостоятельная переработка драматургического материала, игра не для зрителей.

Для того чтобы могла возникнуть театрализованная игра, необходимо многократно повторить произведение, вызвать у детей интерес к нему путем рассматривания иллюстраций, бесед. Вначале роль ведущего исполняет воспитатель, активно помогая детям распределять роли, подсказывая реплику, очередной эпизод. Он показывает детям некоторые способы художественно-образной выразительности, например как можно передавать содержание произведения своими словами, использовать прямую речь героев, демонстрирует приемы вождения кукол, возможные варианты размещения декораций на столе и т. п.

Во время игры не следует исправлять неудачные выражения, обращаясь к детям с вопросами о выразительности речи персонажей и т. д. — это может нарушить ритм игры, ее непринужденность. Если такие игры проходят не вполне удачно, воспитатель может

¹ См.: Фурмина Л. С. Возможности творческих проявлений старших дошкольников в театрализованных играх. — В кн.: Художественное творчество и ребенок. М., 1972, с. 98.

² Там же.

чаще использовать драматизацию как прием обучения на занятиях, обдуманно объединяя детей для выполнения похожих ролей, массовых сцен, смелее выдвигая робких, заинтересовывая их введением новых красочных атрибутов и другими приемами.

Когда игра-драматизация проходит с участием воспитателя, он может более смело регулировать количество ее участников. В некоторых играх может быть занята вся группа. Такое массовое участие в игре рекомендует Р. И. Жуковская, отмечая, что, хотя участие в драматизации одновременно всей группы может быть кратковременным, воспитательная ценность игры от этого не снижается. Она предлагает следующие инсценировки для таких игр во второй младшей и средней группах: сказки «Волк и семеро козлят» (один ребенок исполняет роль волка, второй — козы, все остальные — козляток), стихотворения «Перчатки» С. Маршака (воспитатель читает от автора, ребенок исполняет роль кошки, вся группа — роли котят).

Кроме игр-драматизаций, где в основном сохраняются сюжет и язык произведения, в детском саду распространены ролевые игры на сюжеты художественных произведений, особенно современных. Такая игра может содержать лишь элемент произведения (имя героя, черты его характера, отдельный эпизод), а в целом развиваться произвольно по замыслу детей.

Игры на сюжеты художественных произведений имеют свою ценность — они воспитывают положительные черты личности, разнообразят детскую игру, формируют фантазию, влияют на словарь и выразительность речи ребенка.

Для возникновения игр на темы прочитанных литературных произведений воспитатель может использовать метод косвенного предложения: внесение игрушек и материалов, связанных с содержанием произведения, постройка по заданию воспитателя, совет или рассказ об аналогичной игре.

Воспитателю нужно стараться приохотить к инсценировкам и играм каждого из детей, подбирая подходящие мотивы: подготовить самую главную роль в спектакле, выступить в параллельной старшей группе, где у тебя есть друзья, научиться очень четко и медленно говорить за волка, чтобы зрители-малыши сумели понять, какой это злой обманщик, а то в предыдущий раз они смеялись, когда появился волк, и т. д. Педагог постепенно привлекает к игре ребенка, который не решается выступить перед зрителями, усложняя его действия: сначала этот ребенок подает соответствующие фигурки, меняет декорации, поднимает и опускает занавес, затем выполняет несложные роли и т. д.

Итак, пути ознакомления дошкольников с художественной литературой многообразны. Важно связывать художественные образы с повседневной жизнью детей, не ограничиваться эпизодическим чтением книг, больше доверять эмоциональной и этической действительности художественного произведения.

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ВОСПИТАТЕЛЯМИ

Работа с книгой требует разнообразного оборудования и наглядного материала, который в систематизированном виде должен иметься в педагогическом кабинете детского сада. В первую очередь необходимо наличие библиотеки детской художественной литературы с каталогом. Предусматриваются и комплекты раздаточного материала — одинаковые книги, разнообразные иллюстрации и открытки, рисунки детей по сюжетам детских книг. Воспитателю-методисту следует заботиться о своевременном ознакомлении педагогов с новинками детской литературы.

В педагогическом кабинете детского сада должны быть собраны сценарии для театральных представлений (для кукольного, теневого, настольного театров), материалы для тематических детских концертов, утренников. Все это упорядочит и облегчит работу воспитателя. Методисту детского сада необходимо установить связь с ближайшим книжным магазином, где продается детская художественная литература, советовать родителям, какие новые издания нужно приобрести, что читать детям дома.

В педкабинете следует организовать фонотеку и фильмотеку, которыми могли бы пользоваться все воспитатели. Если количество технических средств и театральных атрибутов недостаточно, руководитель детского учреждения составляет недельный график их использования разными группами.

Внимания методиста требуют вопросы техники безопасности при показе детям зрелищ (персональное ознакомление педагогов с соответствующими правилами и инструкциями, контроль и взаимопомощь, наглядная пропаганда правил).

Сравнительно новый вопрос, требующий внимания и помощи со стороны методиста, — организация в группах и на участках зон для самостоятельной художественно-речевой деятельности детей и обеспечение подлинной активности и инициативы детей.

Каждый воспитатель должен владеть навыками выразительно-го чтения, уметь анализировать и оценивать исполнение свое и своих товарищей. Поэтому, помимо индивидуальных тренировок, педагогу полезно чтение в коллективе товарищей по работе, где он может проверить правильность собственного исполнения, учиться анализировать чтение других. Для этого следует запланировать на весь год систематические консультации по выразительному чтению, посвященные подготовке программных художественных произведений. Для участия в консультациях целесообразно объединять воспитателей одновозрастных или смежных групп, чтобы они могли проанализировать нужные им тексты. Проведение таких консультаций можно поручить воспитателю, хорошо владеющему навыками выразительного чтения.

Методисту полезно провести хронометраж чтения отдельных произведений и привлечь к этому педагогов. Это поможет реально

планировать содержание предстоящих занятий, предвидеть длительность отдельных его частей.

Хорошо, когда в коллективе есть воспитатели, любящие театральное искусство, умелые организаторы детских праздников. Показ и обобщение их опыта, привлечение к роли консультантов для своих коллег — забота руководителя.

Художественная самодеятельность воспитателей и детей — яркое средство педагогической пропаганды, показа достижений учебно-воспитательного процесса в детском саду.

Методист помогает росту эстетической культуры педагогов. Он — организатор экскурсий на выставки книг, встреч детских писателей и художников-иллюстраторов с активом воспитателей, которые устраиваются при библиотеках, центральных методических кабинетах и т. д.

С целью формирования эстетических интересов педагогов воспитатель-методист устраивает посещение концертов чтецов, прослушивание пластинок, по возможности шире включает художественное чтение и рассказывание в программу детских утренников, вечеров самодеятельности сотрудников.

Тема IX

ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ К УСВОЕНИЮ ГРАМОТЫ

Вопросы подготовки воспитанников детских садов к школе приобретают все большее значение. Особенно актуальны они в настоящее время, когда изменилось содержание начального обучения. Школа заинтересована в том, чтобы дети, поступающие в первый класс, были хорошо подготовлены к обучению грамоте, т. е. имели бы развитый фонематический (речевой) слух, хорошую устную речь, правильно поставленные первоначальные навыки в составлении и анализе предложений, в делении слов на слоги, умели держать карандаш и различать строчки в тетради. Дети, получившие такую подготовку, легко и свободно овладеют в школе процессом чтения и письма.

По наблюдениям психологов и педагогов дети дошкольного возраста рано начинают проявлять интерес к учению. Даже если в детском саду и в семье детей не учат читать, некоторые из них все же овладевают чтением, узнают отдельные буквы. Обучаясь самостоятельно, дети нередко начинают читать по буквам, а не по словам. Так называемое побуквенное чтение крайне нежелательно. Оно затрудняет понимание прочитанного, замедляет темп чтения, ведет к ошибкам на письме.

В настоящее время «Программа воспитания в детском саду» предусматривает подготовительную работу к усвоению грамоты, не связанную с заучиванием букв алфавита¹.

Академией педагогических наук СССР проводится большая исследовательская работа по обучению детей шести лет.

Идея обучения детей грамоте в детском саду возникла давно. Психологами и педагогами проводилась в этом направлении большая экспериментальная работа. На основе исследований таких ученых, как Л. С. Выготский, Л. И. Божович, А. П. Усова, методистов дошкольного воспитания Е. И. Тихеевой и Ю. И. Фаусек, был сделан вывод: в детском саду обучать грамоте вполне возможно. В 1956—1959 гг. известный советский методист А. И. Воскресен-

¹ Об упорядочении подготовки к школе детей шестилетнего возраста. Циркулярное письмо Министерства просвещения РСФСР от 30 апреля 1970 г., № 161—М. «Справочник по дошкольному воспитанию». М., 1980, с. 265.

ская провела большую экспериментальную работу, на основании которой разработала методические указания к занятиям по обучению грамоте в детском саду¹.

Однако пока детские сады не будут в состоянии охватить своей сетью каждого дошкольника, пока они не будут располагать высококвалифицированными специалистами, владеющими научной методикой обучения детей грамоте, вряд ли целесообразно ставить эту задачу.

При существующих условиях обучение грамоте является прямой обязанностью школы. Но детский сад должен взять на себя определенную работу по подготовке детей к школе. В связи с этим воспитателям детских садов нужно знать, чему учат детей в школе и как подготовить воспитанников детских садов к успешному усвоению программы начальной школы.

Ребенок начинает практически пользоваться родным языком с раннего детства, но он не осознает тех способов, с помощью которых осуществляется его речь. С началом обучения грамоте он приступает к анализу своей речи и узнает, что она состоит из предложений, которые в свою очередь состоят из отдельных слов, слова — из слогов, слоги — из звуков. Звуки при письме обозначаются буквами. С психологической точки зрения начальный период обучения грамоте — это формирование у ребенка нового отношения к речи. Предметом познания становится сама речь, ее внешняя звуковая сторона². Поэтому в период обучения грамоте большое место отводится развитию фонематического слуха, умению различать в речевом потоке отдельные слова, звуки в слове.

Чтобы научиться читать и писать, ребенок должен понять, что речь рождается из слов, он должен усвоить звуко-слоговое строение слов русской речи и обозначение звуков буквами.

Огромное внимание учитель на занятиях по обучению грамоте уделяет практическому изучению детьми звуков речи и способов их буквенного обозначения. Дети постепенно запоминают изображения букв, соединяя каждое из них с определенным звуком, учатся соединять их в слова и соотносить слова и предложения письменной речи с соответствующими словами и фразами устной речи. Обучение грамоте осуществляется в теснейшей связи с работой по развитию речи, по уяснению детьми смысла слова и его звукослоговой структуры.

Под развитием речи понимается работа над произношением, словом, предложением и связной речью. Занятия по обучению грамоте, таким образом, связываются с занятиями по изучению родного языка. Конкретные восприятия и представления детей являются основой для формирования у них правильных понятий и умений выражать свои впечатления и мысли в речи.

¹ См.: Воскресенская А. И. Грамота в детском саду. Краткие методические указания. М., 1965.

² См.: Соловьева О. И. О готовности детей к школьному обучению. — В кн.: Воскресенская А. И. Грамота в детском саду. М., 1965, с. 8.

ИЗ ИСТОРИИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

В настоящее время обучение грамоте в школах осуществляется **звуковым аналитико-синтетическим методом**. В основе его лежит изучение *звуков* живой речи; метод предполагает разделение *связной речи* на предложения, предложений — на слова, слов — на слоги, слогов — на звуки (анализ); наряду с разложением предложений на слова, слов — на слоги, слогов — на звуки осуществляется соединение звуков в слоги, слогов в слова и т. д. (синтез). Обучение грамоте этим методом в условиях школы занимает 3—3,5 месяца.

В прошлом процесс обучения грамоте был длительным и механическим. Наиболее древними методами обучения грамоте являются синтетические методы — буквослагательный и слоговой.

Буквослагательный метод пришел к нам из древней Греции и Римской империи и стал известен на Руси с возникновением письменности. Обучение грамоте по этому методу часто продолжалось до двух лет. Сначала детей заставляли заучивать названия букв, а каждая буква имела свое название: *а* — аз, *б* — буки, *в* — вежи, *г* — глагол, *д* — добро и т. д.

Затем переходили к складыванию слогов и заучиванию слогов в 2—4 буквы. Сначала называлась каждая из букв, входивших в состав слога. Слоги заучивали так: *буки-аз* — *ба*, *рцы-аз* — *ра*, *мыслете-аз* — *ма* и т. д. Таким образом нужно было заучить около 500 разных слогов. Ученику трудно было постичь, почему, например, из *мыслете-аз* получается слог *ма*, а из *буки-аз* — *ба*.

Дальше шли упражнения в чтении слов по складам с называнием букв каждого слога в отдельности. Например, слово *рама* читали так: *рцы-аз* — *ра*, *мыслете-аз* — *ма*, *рама*. Наконец, переходили к чтению слов «по верхам», т. е. без называния букв и складывания слогов. В качестве текстов для чтения употреблялись тексты различных молитв, правоучений, заповедей.

Недостатки этого метода ясны: механическое заучивание букв и слогов, заучивание, которое опиралось только на зрительные впечатления. Называние букв затрудняло улавливание звука, обозначавшегося данной буквой. Дети зачастую не постигали механизмов слитного чтения слога; буквослагательный метод не учитывал возраста учащихся: им предлагалось чтение церковных текстов, весьма трудных по содержанию. Срок обучения чтению был длительным. Обучение письму не было связано с обучением чтению. Не каждый мог овладеть письмом. Обычно из десяти мальчиков, отданных дячку в учение, писал лишь один.

В начале XVIII в. были упрощены названия букв, они стали называться так, как и в настоящее время. Однако значительных изменений в методике обучения грамоте это не внесло.

Сроки обучения грамоте несколько сократились, когда начали пользоваться слоговым методом. По этому методу учащиеся сначала заучивали буквы, потом слоги, не называя отдельных букв. Этот метод был близок к буквослагательному.

Более поздняя разновидность этого метода устраняла предварительное заучивание названий букв. Ученики повторяли за учителем сначала двухбуквенные слоги без предварительного знакомства с образующими их буквами — *ба*, *ва*, *га*, заучивали их и упражнялись в слитном чтении слогов, т. е. к зрительным восприятиям букв и слогов добавлялись слуховые и речедвигательные упражнения. Для первых упражнений давались отдельные слова, состоящие из знакомых слогов. В букварях была введена система постепенного чтения слов из трех, четырех, пяти слогов.

При обучении этим методом учащиеся не получали необходимых представлений не только о звуковом, но и о слоговом строении слов, не было

упражнений на разложение слов на слоги и звуки. В основе этого метода также лежало механическое усвоение элементов грамоты на основе зрительных восприятий. Обучение письму по-прежнему оставалось оторванным от обучения чтению. Тексты для чтения были очень сложны.

Если исходной основой в обучении грамоте по буквослагательному и слоговому методам являлась буква, то в звуковых методах такой основой становится звук.

Существует несколько разновидностей звуковых методов. В звуковом аналитическом методе к звуку идут делением фразы на слова, слов на слоги, слогов на звуки, т. е. обучение строится аналитическим путем. В звуковом синтетическом методе от звука идут к слогу, от слогов — к словам, потом к предложениям. При обучении грамоте используется и аналитико-синтетический метод, когда аналитическая и синтетическая работа сочетаются.

Известный писатель и педагог В. Ф. Одоевский первым из русских деятелей народного просвещения сделал реальный шаг к внедрению в школу звукового метода обучения грамоте. В конце 30-х годов прошлого столетия он опубликовал «Таблицу складов для детских приютов» и наставление к ней. Исходным моментом в обучении грамоте он считал знакомство со звуком и его буквенным обозначением. Далее звуки сливали в слоги, а последние — в слова. Таким образом он разработал звуковой синтетический метод обучения грамоте.

Такого же плана метод выдвинул в конце 60-х годов прошлого столетия прогрессивный русский педагог Н. А. Корф.

Обучение грамоте у него начиналось с изучения отдельных звуков и букв. После ознакомления с несколькими звуками и буквами начиналась синтетическая работа — соединение звуков в слоги и слова: *ам, ум, ма, му, ма-ма, му-му*.

В 40-х годах прошлого века В. А. Золотов и Ф. Д. Студитский распространили метод, впервые примененный в 30-х годах французским педагогом Ж. Жакото. Это был аналитический вариант звукового метода. Обучение начиналось с показа учащимся ряда слов, составленных из букв разрезной азбуки. Ученики запоминали их начертание, затем под руководством учителя делили («раздвигали») слова на слоги, запоминали их по порядку и вразбивку, находили эти слоги в других словах, упражнялись в разложении слогов на звуки, наконец, узнавали обозначающие их буквы и запоминали последние.

В 1872 г. появилась «Азбука», а в 1875 г. — «Новая Азбука» Л. Н. Толстого. Они были составлены на основе слоگو-слухового метода, в котором большое значение придавалось слуховым упражнениям в разложении слогов на звуки и соединении звуков в слоги. Это помогало ученикам овладеть анализом и синтезом.

Все эти методы обучения грамоте не решали в должной мере проблему обучения детей чтению и письму. В 1864 г. было опубликовано «Родное слово» К. Д. Ушинского, где содержалось науч-

ное обоснование звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте. «Звуковая метода, — писал К. Д. Ушинский, — способствует умственному развитию дитяти, тогда как прежняя останавливала и замедляла это развитие и, кроме того, надоедала детям»¹.

К. Д. Ушинский так определяет задачи занятий по звуковому методу обучения грамоте: 1) приучать глаз и руку ребенка к письму элементов букв, слух — к нахождению отдельных звуков в слове, язык — к отчетливому произношению звуков; 2) приучать детей к тому, чтобы их внимание останавливалось на словах и звуках, чтобы они умели различать и складывать слова; 3) вместе с тем упражнять все способности ребенка, возбуждать его самостоятельность.

Разработанный К. Д. Ушинским метод известен под названием метода «письма — чтения»: письмо, основывающееся на звуковом анализе слов, предшествовало чтению; чтение осуществлялось прежде всего синтетическим путем, т. е. путем соединения звуков в целые слова, и следовало за письмом.

Изучение звуков и букв К. Д. Ушинский строил не в алфавитном порядке: сначала ребенок изучал гласные, потом знакомился с согласными на основе выделения их из слова, в котором все звуки, кроме одного, были ему знакомы.

Ознакомившись с первыми звуками и буквами, ученики писали слова и даже предложения, состоящие из этих букв, например: *осы, усы, у осы усы*. Смысл написанных слов детям был ясен, и они их свободно прочитывали. Через 10—15 уроков вводился печатный шрифт, и дальше обучение грамоте велось с использованием двух шрифтов — печатного и письменного.

К. Д. Ушинский показал, что в обучении грамоте письмо и чтение органически взаимосвязаны, дополняют друг друга и сообща помогают детям овладевать грамотой.

К. Д. Ушинский показал, что в процесс обучения грамоте необходимо включить анализ живой речи детей. Он разработал конкретные методические приемы, позволявшие детям выполнять звуковые аналитико-синтетические упражнения.

Звуковой аналитико-синтетический метод сделал процесс обучения грамоте актом сознательной деятельности учащихся.

Свой метод обучения грамоте К. Д. Ушинский обосновал данными современной ему фонетики, педагогики и психологии. В настоящее время мы обнаруживаем в его теории отдельные недочеты: не всегда соблюдается нужная последовательность в изучении звуков, недостаточно учитываются трудности их усвоения и др.

Однако в целом система обучения грамоте, разработанная К. Д. Ушинским, была принципиально важным достижением отечественной методики. Обучение грамоте стало интересным и сильным для детей, навыки чтения и письма формировались у них

¹ Ушинский К. Д. Избр. пед. произв. М., 1968, с. 109.

более правильно. Способ «письма — чтения» получил определенное распространение в школе.

Последователи К. Д. Ушинского — Н. Ф. Бунаков, Д. И. Тихомиров, В. П. Вахтеров, В. А. Флеров — в конце XIX и начале XX в. вносили различные усовершенствования в звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте. Они видоизменяли его, улучшали и отдали предпочтение варианту «чтение — письмо». Обучение чтению проводилось на печатном тексте, а затем шло обучение письму, при этом допускалось даже некоторое отставание в обучении письму от обучения чтению.

Основные направления советской методики обучения грамоте

Первое десятилетие советской школы было отмечено интенсивными поисками новых путей в обучении грамоте. Так появляется особая разновидность звукового метода, предложенная И. Н. Шапошниковым, — метод «живых звуков». Первоначально дети должны были научиться слушать и различать звуки в живой речи, в произносимом слове. Заменяя тот или иной звук в каком-либо слове, ученики получали новые слова. Обучение велось без букваря, точнее, дети сами «создавали» свой букварь: печатными буквами записывали отдельные слова, простые предложения, небольшие тексты и читали их.

Широко был распространен так называемый метод целых слов, или, как его иногда называли, «словозрительный метод». Обучаясь читать этим методом, дети должны были запомнить довольно значительное количество отдельных слов. Слово воспринималось сразу, целиком образом, по общему его начертанию. Оно не подвергалось звуковому и слоговому анализу, не разбирался и его буквенный состав.

При обучении этим методом хотя и достигался некоторый рост скорости чтения, однако дети часто читали слова по догадке, а при письме пропускали буквы, переставляли их, искажали слова, так как не умели производить звуковой анализ живой речи. Это заставило советских методистов вновь обратиться к звуковому аналитико-синтетическому методу; были выявлены новые его возможности. В 1936 г. появляются буквари А. В. Янковской и М. М. Головина, составленные на основе звукового аналитико-синтетического метода, а в 1945 г. — буквари С. П. Редозубова и А. И. Воскресенской.

В 1953 г. коллективом сотрудников АПН РСФСР создан букварь, который в последующих изданиях перерабатывался. По этому букварю обучаются грамоте в школе в настоящее время.

Одновременно создавались пособия для обучения грамоте дошкольников. В 1959 г. вышло первое издание «Азбуки» для обуче-

ния детей в семье А. И. Воскресенской, С. П. Редозубова, А. В. Янковской, выдержавшее десять изданий. В 1972 г. вышло несколько переработанное одиннадцатое издание «Азбуки». Срок обучения по этим пособиям доведен до 7—8 месяцев.

В настоящее время продолжается работа по совершенствованию звукового аналитико-синтетического метода. Принципиальные основы этого метода в общем остаются те же. Порядок изучения звуков и слогов дается в соответствии с научной фонетикой и в последовательности, обусловленной степенью их трудности. Система обучения по этому методу опирается на развитие мышления и речи детей.

Всю работу по обучению письму и чтению пронизывают два процесса: звуковой анализ, т. е. разложение слов на слоги и звуки, и синтез, т. е. соединение звуков в слоги, слогов в слова, составление слов из букв разрезной азбуки. Ребенок должен усвоить звуко-слоговое строение слов русской речи и обозначение звуков буквами.

Чтение и письмо идут параллельно и одновременно; при обучении письму используются те же приемы анализа и синтеза, что и при обучении чтению.

Приведем примерное построение урока чтения в букварный период, где ясно видно сочетание анализа и синтеза.

- | | | |
|--------|---|--|
| Анализ | { | 1. Выделение из речи предложения. |
| | | 2. Деление предложения на слова и выделение «исходного» слова. |
| | | 3. Деление слова («исходного») с изучаемым звуком на слоги. |
| | | 4. Выделение и изучение нового звука. |
| | | 5. Знакомство с печатной буквой. |
| Синтез | { | 6. Составление слогов и слов из букв разрезной азбуки. |
| | | 7. Чтение составленных слов. |
| | | 8. Чтение новых слов по букварю. |
| | | 9. Чтение предложений по букварю. |

Конечно, анализ и синтез здесь не выступают в чистом виде. В каждом приеме, который относится к анализу, присутствует элемент синтеза и наоборот. Поэтому деление это довольно условно. Однако в каждом случае анализ или синтез преобладает.

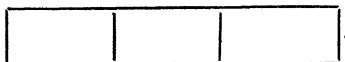
В конце 50-х годов Д. Б. Эльконинным был создан новый вариант звукового метода обучения грамоте и написан соответствующий экспериментальный букварь. Метод Д. Б. Эльконина основывается на теории поэтапного формирования умственных действий. Согласно этой теории умственное действие формируется, проходя последовательно ряд этапов: 1) предварительное выяснение поставленного задания, 2) освоение действия с предметом (предметный план), 3) освоение действия в плане громкой речи, 4) перенос действия в умственный план и 5) становление и автоматизация действия.

Считая, что «чтение есть воссоздание звуковой формы слова

на основе его графического обозначения»¹, а звуковые формы слова — «это определенная организация звуков в их временной последовательности»², Д. Б. Эльконин наметил систему специальных занятий, которые обеспечивали бы детям возможность производить практические предметно-материальные действия звукового анализа слов и одновременно позволяли установить основные отношения, характеризующие звуковую форму слова.

Практически это осуществляется так. На начальном этапе обучения детям даются картинки с изображением каких-либо предметов, названия которых нужно проанализировать. Причем анализ этот должен производиться без участия букв, так как они могут направить действия ребенка не на выяснение строения слова, а на «символизацию звуков буквами»³.

Под каждой картинкой помещается графическая схема состава слова — название, которое должно быть проанализировано. Эта схема состоит из клеток по числу звуков. Например, слово *мак*:



Одновременно дети получают несколько картонных квадратиков синего, зеленого и красного цвета.

Анализ слова производится следующим образом. Ученик произносит вслух слово — название изображенного на картинке предмета; затем последовательно называет звуки, входящие в состав слова, определяя при этом, какой из звуков гласный, а какой — согласный. Соответственно заполняются квадратиками клеточки схемы: красными обозначаются гласные, синими — согласные. Практически это осуществляется так. Например, детям дается картинка с изображением мака. Дети произносят название предмета — «мак». Затем анализируют: «М-м-м-а-к», — они тянут первый звук, стремясь установить, какой он — гласный или согласный. Определив качество звука, накрывают первую клетку схемы слова, помещенной под картинкой, синим квадратиком. «М-а-а-а-к», — продолжают далее ученики устанавливать качество второго звука. Сделав это, они закрывают вторую клетку красным квадратиком. «Мак-к-к», — завершают анализ дети и покрывают последнюю клеточку синим квадратиком. Все это служит подготовкой к новой ступени в обучении детей грамоте.

Следующая ступень состоит в знакомстве с гласными буквами. Дети анализируют звуковую форму слова, «овеществляя» свой анализ квадратиками, только вместо красных квадратиков на этот

¹ Эльконин Д. Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению. — В кн.: Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. М., 1962, с. 17.

² Там же, с. 30.

³ Там же, с. 38.

раз подставляются гласные буквы — сначала *а*, потом *я* и т. д. Новая ступень — знакомство с согласными буквами — осуществляется последовательной заменой синих и зеленых квадратиков нужными буквами. Еще одна ступень — «словоизменение» — состоит в том, что дети с помощью индивидуальных небольших абак (планки с тремя-четырьмя окошечками и движущимися лентами в каждом из них) отрабатывают механизм ориентации на гласную и овладевают слоговым чтением.

В первом и третьем окошках — ленты с изученными согласными буквами, во втором и четвертом — с гласными буквами. Например, в первом окошке фиксируется буква *м*, в третьем — *я*. Во втором окошке абак протягивается лента (картонная полоска), дети в зависимости от появляющейся в окошке буквы называют слова. «Мак, — говорят они, — это цветок». «Мяк — такого слова нет», — произносят они, увидев в окошке букву *я*. «Мак — это слово; мок под дождем».

Параллельно со всеми этими видами работ ученики выполняют упражнения в чтении слов, предложений, а затем и текстов.

В 1971 г. был издан экспериментальный букварь В. Г. Горецкого, В. А. Кирюшкина, А. Ф. Шанько.

Букварь основывается на следующих положениях:

1) на принципе частотности употребления звуков, слогов и слов в русском языке, который открывает реальные возможности к постепенному увеличению в букваре объема текстов, расширению и разнообразию лексики, включению полноценных литературных текстов.

Данные современной лингвистики показывают, что наиболее целесообразным для полнейшей реализации принципа частотности является такая последовательность изучения звуков и букв: *о, а, и, н, с, т, к, р, л, в, е, п, у, м, ы, з, б, д, я, г, ч, ь, ш, ж, ё, й, х, ю, ц, э, щ, ь (разделительный), ф, ь*.

Сначала в букварь вводятся самые употребительные в русском языке буквы (звуки), затем идут менее употребительные и наконец группа малоупотребительных;

2) на выделении слога как основной единицы чтения. В рамках некоторых слогов выделяется вспомогательная единица чтения — согласный за пределами сочетания согласный-гласный (с + г: *ма, ни, шу* и др.) или гласного, равного слогу (астра, окна), т. е. читается так: *руч-ка, стол, ас-тра, ок-на*;

3) на установке на максимальное развитие мышления и речи учеников;

4) на уравнивании возможностей в выполнении учебных заданий детьми разной степени дошкольной подготовки в ходе обучения их грамоте;

5) на идейно-тематической целостности букваря при всей его многоплановости;

6) на связи с традицией и опорой на достижения отечественной методики.

Чтение — это речевая деятельность, связанная с выявлением и осознанием смысловой информации на основе воссоздания звуковой формы слова по определенным правилам, диктуемым своеобразием графики данного языка. «Своеобразной особенностью русской графики является слоговой принцип обозначения звуков. Он состоит в том, что в качестве единицы чтения и письма выступает слог: сочетание согласной и гласной букв представляет цельный графический элемент; например, чтобы прочесть твердое или мягкое *е* в словах *вал*, *вял*, необходимо обращать внимание на следующую за *е* гласную букву *а* или *я* (*ва — вя*)»¹.

Именно этот принцип и должен быть практически усвоен ребенком, обучающимся чтению.

При чтении первых же букварных слов внимание детей обращают на ударение, которое организует нормальный звуковой образ слова и открывает возможность раннего практического знакомства учащих с безударными гласными, с расхождением написания и произношения. Важно также отметить, что овладение алгоритмом чтения опирается на четкое разграничение гласных и согласных, сведения о которых приобретают в глазах детей реальную практическую значимость.

Современный звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте опирается на учение о фонемах. Фонемы — это основные звуки речи, с помощью которых происходит различение слов (*дом — дым, сон — сор, рука — река*) и их форм (*рука, руке, руки*).

В русском языке 42 основных звука — фонемы. Каждая из них — это опорный звук нашей речи. Для обозначения на письме 42 фонем русского языка имеются 33 буквы. Из них 20 согласных букв, хотя согласных звуков гораздо больше. Гласных букв в русском алфавите 10, а звуков только 6.

Наше письмо передает лишь основные, сильные фонемы и не передает слабых фонем (вариантов фонем). Безударные гласные (*грозá, столбý*) и звонкие согласные, произносящиеся в конце или в середине слова как глухие (*столб, травка*), являются вариантами фонем, однако обозначаются они теми же буквами, что и основные звуки речи. Особых букв для обозначения мягких согласных фонем в русском алфавите нет. Мягкость согласных обозначается гласными буквами *и, я, ю, е, ё*, а также буквой *ь*, которые следуют за согласными. В этом случае (в положении после мягкой согласной фонемы) буквы *е, ю, я, ё* обозначают основные гласные звуки *э, у, а, о*. Поэтому иногда получается расхождение между чтением и письмом, несоответствие буквы звуку.

В соответствии с вариантом звукового метода, который нашел воплощение в действующем в школе более двух десятилетий букваре, а также азбуке семейного обучения, детям сначала дают слова, в которых каждая буква соответствует определенному зву-

¹ Гвоздев А. Н. Современный русский литературный язык. М., 1958, ч. 1, с. 79.

ку — фонеме. Порядок расположения звуков, изучаемых при обучении грамоте, определяется степенью трудности их изолированного произношения. Так, сначала даются сонорные согласные, *л, м, н, р*, так как каждый из этих звуков можно произносить длительно, без всякого искажения. Смычные же *к, п, г, б, д*, не допускающие длительного произношения, изучаются позже. Мягкие согласные также изучают в более поздний период, так как усвоение их представляет трудности.

При обучении грамоте соблюдается строгая последовательность в чтении слогов. Усвоение детьми приемов чтения открытого двухбуквенного слога типа *ма, ша, му*, является, по выражению К. Д. Ушинского, «ключом к овладению грамотой». Одновременно дети овладевают чтением двухбуквенных обратных слогов типа *ум, ам*. Следующей ступенью по степени возрастания трудности является чтение трехбуквенных закрытых слогов типа *шар, пар, нос*. Если ребенок овладел чтением прямого открытого слога, он легко преодолевает и эту трудность.

Сначала дети читают трехбуквенные слоги со стечением согласных в начале слога (*два, три*), потом переходят к чтению четырехбуквенных слогов со стечением согласных как в начале, так и в конце слога (*танк, стол*) и наконец читают пятибуквенные слоги (*вдруг, столб* и т. д.).

При составлении букваря обязательно учитываются трудности в чтении слов. К чтению трудных слов дети подводятся постепенно.

Сам процесс чтения начинающего обучаться грамоте ребенка качественно отличается от чтения уже умеющего читать. Последний подавляющее большинство слов воспринимает как знакомые графические образы, узнает слова по некоторым опорным буквам. Он обладает «полем чтения» или «полем зрения». При движении глаз по строке он делает несколько пауз, причем число их увеличивается в зависимости от трудности текста: чем труднее текст, тем меньше «поле чтения».

У начинающих обучаться грамоте «поле чтения» ограничено одной буквой. Он должен вглядеться в каждую букву слова и вспомнить соответствующий ей звук. Поэтому с самого начала обучения много сил тратится на то, чтобы выработать у ребенка на изученных буквах «поле чтения», равное слогу. Слог должен стать для детей основной единицей чтения. Дети узнают, что слог — часть слова. Практическим путем учитель подводит к пониманию слогообразующей роли гласной (в этом ее главное отличие от согласной) — гласная образует слог, а согласные звуки (буквы) могут в слоге быть, а могут и не быть. Чем раньше дети поймут слогообразующую роль гласного звука (гласной буквы), тем легче будет им делить слова на слоги, а значит, и читать, а в дальнейшем у них будет меньше пропусков гласных при письме.

На начальной ступени обучения чтению понимание значения слова отделено от его зрительного восприятия. Ребенок, зрительно

восприняв слово, произносит его и как бы повторно воспринимает на слух. Только после этого он осознает значение слова, если оно прочитано правильно и знакомо ему. Поэтому начинающий читать часто делает неправильное ударение в словах. Ему трудно объединить отдельные слоги в целое слово. Этому мешает медленный темп чтения. Ребенок часто забывает прочитанные слоги и снова возвращается к ним. Поэтому на первых порах для чтения даются знакомые детям двухсложные слова, в этом случае ребенку легче связать части слова в целое. Тем самым вырабатывается навык сознательности чтения¹.

Программные требования школы и детского сада

На обучение грамоте в школе учебной программой отводится 168 ч. Этот период продолжается с 1 сентября по 15 декабря. Ускорение процесса обучения без учета возможностей детей зачастую приводит к большим недоработкам при овладении учащимися первоначальным навыком чтения и письма. В программе по чтению определяется примерный объем умений и знаний:

1. Умение членить речь на предложения, предложения — на слова, слова — на слоги. Умение различать звуки на слух и в произношении, устанавливать их последовательность в словах.

2. Умение составлять из букв разрезной азбуки и читать: а) слова, включающие открытые и закрытые слоги всех видов; б) слова, включающие как твердые, так и мягкие согласные; в) слова, содержащие стечение согласных всех видов *ь* и *ъ* (мягкий и твердый знаки).

3. Сознательное, правильное, плавное слоговое чтение вслух небольших легких текстов. Соблюдение в устной речи и при чтении пауз и интонации, соответствующих знакам препинания в конце простого предложения (*..?*, *!*), и интонации перечисления при запятой.

4. Умение выразительно, с соблюдением нужных интонаций, прочитать выученное наизусть стихотворение.

5. Ответы на вопросы по прочитанным предложениям, рассказу и картине. Пересказ небольшого прочитанного текста с помощью вопросов и без них.

6. Умение объединять и различать по существенным признакам предметы, о которых дети читают или которые могут наблюдать.

7. Умение рассказать о своих наблюдениях за приметами осени, о погоде за день.

В разделе «Письмо и развитие речи» к ученикам предъявляются следующие требования:

1. Умение правильно сидеть, держать тетрадь и пользоваться ручкой при письме.

2. Связность и ритмичность письма букв и их соединений в словах.

3. Умение писать большие и маленькие буквы и их соединения при письме слов и предложений (в порядке их изучения по букварю).

4. Умение записывать слова и предложения (в 3—4 слова) после предварительного их анализа с учителем, а затем и самостоятельно.

5. Умение прочитать и списать слова и предложения, написанные печатным и рукописным шрифтом. Умение писать под диктовку слова, напи-

¹ См.: Кановыкин Н. П., Щербакова Н. А. Методика преподавания русского языка в начальной школе. Л., 1955; Рождественский Н. С., Кустарева В. А. Методика начального обучения русскому языку. М., 1965.

сание которых не расходится с произношением, и предложения, состоящие из таких слов. Наблюдения над словами, написание которых расходится с произношением. Умение проверить написанное при помощи сличения с текстом, соотнесения звуков и букв в словах и послогового произношения слов.

6. Умение писать большую букву в начале предложений, в именах людей и кличках животных.

7. Составление небольшого рассказа и выборочная запись предложений из него¹.

Весь ход занятий по обучению грамоте разбивается на три периода: *подготовительный* (добукварный), *букварный* (он в свою очередь делится на три этапа) и *послебукварный*.

В *подготовительный период*, который длится 3—7 дней, учитель решает следующие взаимосвязанные задачи: а) изучает детей, выявляет индивидуальные особенности каждого; б) начинает организацию дружного и работоспособного классного коллектива; в) призывает умения и навыки, необходимые для выполнения младшими школьниками их обязанностей; г) дает первоначальные сведения о предложении, слове, слоге, звуке; д) приступает к работе по уточнению, активизации и обогащению словарного запаса.

Учитель проводит с детьми экскурсию по школьному зданию, рассаживает детей за парты, показывает, как нужно правильно сидеть, вставать, выходить к классной доске, рассказывает, как нужно вести себя в школе, на уроке, во время перемены, как нужно держать ручку и т. д.

В этот период учитель проводит свободное рассказывание детей на предлагаемые им темы, обучение полным ответам, беседы об увиденном на экскурсии по школе и пришкольному участку, по картинам и т. д., слушание рассказов и сказок с последующей беседой о содержании и пересказом прослушанного, заучивание стихотворений с голоса учителя, логические упражнения, работу с задками.

Принципиально важное значение в добукварный период имеет работа по практическому ознакомлению детей с первоначальными представлениями о таких грамматических понятиях, как предложение, слово, слог, звук, с одновременным усвоением соответствующих терминов. Дети, пришедшие из детского сада, уже знакомы с этим. Больше внимания учитель уделяет тем, кто не посещал детский сад.

Уроки в подготовительный период строятся с учетом возрастных особенностей детей. На уроке обеспечивается частая смена видов занятий при непродолжительности каждого из них: беседа об экскурсии сменяется рассматриванием картины, дальше идет свободное рассказывание детей об их впечатлениях, потом учитель читает рассказ или сказку и т. д. На каждом уроке присутствует и игровой элемент. От урока к уроку происходит усложнение вида

¹ См.: Программы восьмилетней школы, Начальные классы. I—III. М., 1972, с. 18—19.

работ при увеличении удельного веса аналитико-синтетических звуковых упражнений.

С момента изучения первых звуков и их буквенных обозначений (*а* и *у*) начинается новый, *букварный период* в обучении грамоте, который занимает центральное место в процессе обучения. Он требует наибольших затрат учебного времени, особенно напряженного внимания учителя и учащихся.

Букварный период делится на три этапа. Первый этап охватывает изучение 10 звуков и их буквенных обозначений: гласных *а, у, ы, о* и согласных *ж, ш, р, н, л, с*, причем согласные рассматриваются только в твердых вариантах, что является наиболее характерным для данного этапа, который в определенном смысле можно назвать этапом твердых согласных. Дети учатся читать обратные двузначные слоги (*ах, ум, ам*), двузначные прямые открытые слоги (*ра, ла, ну*) и двусложные слова, состоящие из таких слогов (*у-ра, ум-на, Ма-ша*). В завершение работы первого этапа дети овладевают чтением односложных трехбуквенных слов, представляющих собой закрытые слоги (*шар, мал, наш, сон, сом, сыр*).

Второй этап букварного периода включает изучение 12 звуков и 13 букв: гласных *и, э*, согласных *х, в, к, п, т, д, з, й, ж, б* и буквы *ь*. Для второго этапа характерно большое внимание к изучению мягких согласных и к обозначению мягкости согласных на письме. Учащиеся продолжают изучать новые согласные не только в твердом, но и в мягком варианте, изучают неслоговое *и (й)*.

В течение второго этапа расширяется круг знакомства учащихся с основными типами слогов. Они начинают читать двусложные слова с одним закрытым слогом (*ли-мон, сос-на*), слова со стечением согласных в конце слога (*куст, волк*), читают слова, состоящие из трех и более слогов (*кув-шин-ка, на-кло-ни-ла*).

Третьим этапом букварного периода предусматривается изучение всех йотированных букв (*е, ё, я, ю*), остальных пяти согласных звуков (*г, ч, ц, щ, ф*) и их буквенных обозначений, а также разделительных знаков — мягкого и твердого.

Наибольшую трудность представляет изучение йотированных гласных букв, которые в начале слова образуют слог (*я-ма*), а в положении после согласной указывают на ее мягкость и обозначают основные звуки (*а, о, у, э*).

Постепенно в букварь вводятся многосложные слова и слова, произношение которых расходится с написанием (*сад, гриб, лош-ла, корова*).

Такой порядок изучения слогов и слов дает возможность опираться на пройденное и подготавливать учащихся к овладению последующим материалом.

Таким образом, каждый из трех этапов букварного периода в обучении грамоте характеризуется своими особенностями, которые влияют на методику изучения тех или иных звуков и букв.

Послебукварный период обучения грамоте занимает 10—12 дней. Он начинается после того, как дети изучили все звуки и бук-

вы родного языка. В букваре имеются материалы, специально предназначенные для послебукварного чтения. Они представляют собой небольшие связные тексты — рассказы, стихотворения, сюжетные картинки с подписями.

Основная задача уроков чтения в послебукварный период состоит в том, чтобы прочно закрепить у всех учащих навыки сознательного, правильного, плавного слогового чтения, а также навык звуко-слогового анализа и синтеза, смыслового разбора прочитанного и, кроме того, подвести к отдельным видам работ с текстами, которые характерны для уроков объяснительного чтения.

Обучение письму в школе идет параллельно с обучением чтению.

При обучении грамоте широко используются картинки для составления предложений и использования названий предметов в качестве «исходных» слов при знакомстве с новым звуком и буквой, картины для составления устных рассказов, разрезная азбука, слоговые таблицы, наборное полотно.

До недавнего времени программы детских садов предусматривали обучение воспитанников чтению. Одно время предполагалось, что дошкольники должны были узнать 11 букв и звуков — 4 гласных (*а, у, ы, о*) и 7 согласных (*м, ш, н, п, р, с, л*). Воспитанники детского сада должны были работать с разрезной азбукой, заниматься печатанием двусложных слов, состоящих из прямых открытых слогов (*мама, рама*), односложных — из одного слога (*нос, рот*) или обратного слога (*ум, ам*).

А. И. Воскресенская в пособии для воспитателей детского сада предъявляла очень высокие требования к детям подготовительной к школе группы. Они должны были в конце обучения даже писать диктанты. Все это, безусловно, возлагало на детский сад чрезвычайно трудную задачу. Воспитателю, не имеющему специальной подготовки, было очень трудно проводить такую работу.

Подготовка детей к школе в настоящее время включает работу, направленную на повышение языковой культуры детей.

Вот что включает в себя программа по родному языку в подготовительной к школе группе¹.

Подготовка к обучению грамоте и развитию речи. В подготовительной к школе группе речь впервые становится для детей предметом изучения. Воспитатель развивает у них отношение к устной речи как к языковой действительности; он подводит их к звуковому анализу слов (это задача осуществляется на протяжении всего года).

Составлять предложения из двух слов (например: «Мальчик сидит», «Птица поет», «Мы гуляем»), членить предложения на слова с указанием их последовательности (назвать первое слово, второе слово).

Составлять предложения из трех-четырех слов без предлогов и без союзов (например: «Девочка собирает цветы», «Мальчик нарисовал большой

¹ См.: Программа воспитания в детском саду. М., 1978, с. 141—142.

самолет»). Указывать последовательность слов (назвать первое слово, второе, третье, четвертое).

Закреплять в практических упражнениях представления о предложении, слове (без грамматического определения).

Членить слова на слоги (для детей — части): *ма-ма*, *ка-ша* и т. п. Составлять слова из слогов (устно).

Делить на слоги трехсложные слова с открытыми слогами: *ма-ши-на* и т. п.

Таким образом, программа детского сада в настоящее время предусматривает знакомство детей с предложением, деление предложения на слова, составление предложений из двух—четырех слов, членение двусложных и трехсложных слов на слоги (для детей — части). Это соответствует в какой-то степени тому объему знаний, который предлагается первоклассникам в подготовительный период, т. е. в первые 3—10 дней занятий. При обучении чтению учитель возвращается к этому материалу на каждом уроке, постепенно усложняя его. Поэтому умения воспитанников детских садов помогут первоклассникам в овладении грамотой.

Работа по подготовке детей к обучению грамоте проводится один раз в неделю 10—15 мин на занятии по родному языку в объеме программы для детских садов. В течение года воспитатель проведет около сорока таких занятий.

Следует обратить внимание на то, чтобы ребенок в группе имел определенное место; он должен не только слушать, но и слышать воспитателя, отвечать полно и кратко на его вопросы, пересказывать прочитанные произведения, составлять простые рассказы по картинкам для развития речи, выразительно читать стихотворения и т. д.

Распределить программный материал можно так.

В течение сентября и октября научить детей составлять предложения из двух слов, делить предложения на слова, познакомить с терминами «предложение», «слово». В течение ноября и декабря закрепить умение составлять предложение из двух слов и перейти к составлению предложений из трех слов, научить делить эти предложения на слова, членить двусложные слова на слоги (части). В течение января — февраля и марта закрепить полученные знания, добывая того, чтобы дети не путали термины «слово», «предложение», уделять больше внимания делению двусложных слов на слоги, устанавливать последовательность слогов в слове. В течение апреля и мая повторить и закрепить эти знания, уделяя особое внимание делению трехсложных слов на слоги и установлению последовательности слогов в слове.

Некоторую помощь в проведении занятий воспитателю может оказать уже упоминавшееся пособие для воспитателей А. И. Воскресенской «Грамота в детском саду», а также сборник статей под ее редакцией¹.

¹ См.: Обучение грамоте в детском саду /Под ред. А. И. Воскресенской. М., 1963.

Приводим примерные конспекты занятий¹.

Занятие на составление предложений из двух слов (без предлогов).

Оборудование: игрушки (мяч, кукла, флажок, котенок, собачка).

Ход занятия

Воспитатель. Дети, сегодня мы будем говорить об игрушках, какие они и что с ними можно делать. Говорить будем громко, отчетливо, ясно произнося каждое слово. (*Берет мяч и показывает детям*). Что это?

Дети. Мяч.

Воспитатель. Скажите про мяч два слова, какой он.

Дети. Мяч красивый; мяч большой; мяч красный.

Воспитатель. Скажи, Сережа, сколько слов про мяч сказала Люба.

Сережа. Люба сказал про мяч два слова. Первое слово — «мяч», второе — «красный».

Воспитатель (*роняет мяч на пол*). Дети, скажите еще два слова про мяч.

Воспитатель. Скажи, Галя, сколько слов про мяч сказал Гена.

Галя. Гена сказал про мяч два слова. Первое слово — «мяч», второе — «покатился».

Воспитатель (*сажает куклу на стульчик*). Скажите про куклу два слова.

Света. Красивая кукла. Я сказала про куклу два слова. Первое — «красивая», второе — «кукла».

Воспитатель (*ставит на стол флажок*). Теперь скажите про флажок два слова.

(Эти предложения дети также разобрали по словам, определили место их в предложении).

Воспитатель (*подходит к игрушке-котенку, нажимает на кнопку — котенок издает писк*). Скажите про котенка два слова.

(Эти предложения также разбираются по словам).

Воспитатель. Валя, подойди и нажми кнопку у собачки. Скажи про собачку предложение из двух слов.

Валя. Собака лает. Я сказала два слова: первое — «собака», второе — «лает».

Воспитатель. Сегодня мы говорили про игрушки двумя словами. В школе будут говорить так: «Мы учились составлять про игрушки предложения из двух слов. Замечали, какое первое, какое второе слово в предложении». А кто знает загадки про эти игрушки?

Сережа. Его бьют, а он не плачет.

Только выше, выше скачет. (*Мяч*.)

Гена. На праздник я его несу,

Я с ним шагаю и пою. (*Флажок*.)

Марина. С хозяйкой дружит,

Дом сторожит.

На чужих лает,

В дом не пускает.

Дети. Собака.

Занятие в старшей группе на упражнение в подборе слов для характеристики предмета².

Программное содержание. Закрепление знаний о слове: слова разные, они звучат, произносятся друг за другом. Учить детей вслушиваться

¹ Первый конспект взят из книги «Обучение грамоте в детском саду» (статьи К. И. Деминой и В. А. Шульц «Работа над предложением»). М., 1963.

² См.: Журова Л. Е., Тумакова Г. А. Родной язык. — В кн.: Сенсорное воспитание в детском саду. М., 1969.

ся в слова, сходные по звучанию. Упражнять в самостоятельном подборе слов и четком произнесении звуков в них. Подбор разных слов к предмету (существительных — названий игрушек, прилагательных к слову *мишка*).

Ход занятия

Педагог показывает детям двух играющих мишек.

— Посмотрите на эти две игрушки. Что можно про них сказать?

— Это *мишки*.

— Верно, это *мишки*. Только этот *мишка* какой?

— Большой.

— А этот?

— Маленький.

— А как можно назвать этого маленького мишку по-другому? Ведь они разные, а мы и одного и другого называем одним словом *мишка*. (*Педагог жестом показывает на мишек, подчеркивая разницу в величине.*)

— Какое другое слово можно подобрать для этого *мишки*? (*Показывает на меньшего.*) Каким словом можно его назвать, чтобы показать, что он маленький?

— *Мишенька*, — предлагает Саша.

— Правильно, *мишенька*. Какое ласковое слово предложил Саша, и звучит оно приятно: «*Мишенька*! Молодец, Саша. А как по-другому можно сказать?

— *Мишутка*, — говорит Таня.

— Удачное слово: *мишутка*!

— *Медвежонок*, — добавляет Толя.

— Очень хорошо! Теперь-то понятно, о каком *мишке* мы говорим. Если скажем слова *мишенька*, *мишутка* или *медвежонок*, значит, мы говорим об этом маленьком *мишке*, а большой будет просто *мишка*.

Педагог убирает маленького медвежонка в сторону, а большого сажает на край стола.

— Посмотрите, дети, на *мишку* и подумайте, как можно сказать про него, какой он. Я вспомнила такое слово: *любимый*; *мишка любимый*. Теперь предлагайте ваши слова: *мишка* какой?

— *Плюшевый*, *хороший*, *неуклюжий*, *косопалый*, *лохматый*, *коричневый*, *большой*, *красивый*.

— Вот сколько разных, интересных слов вы подобрали к слову *мишка*!

— А это что за зверек? (*Показывает игрушку-мышку.*) Правильно, это *мышка*, маленький зверек, живет под полом. *Мышка* и *мышка*. Это разные животные, и называю я их тоже по-разному, вслушайтесь в эти слова: *мишка* — *мышка*.

— *М-и-и-шка*. *М-ы-ы-шка*. (При произнесении этих слов интонационно подчеркивается разница в звучании *и* и *ы*.)

— Вот какие интересные по звучанию слова нам встретились, произнесем все вместе, еще раз. Очень хорошо!

— А вот еще два слова, они похожи друг на друга и не похожи, послушайте: *кит-кот*, *к-и-т*, *к-о-т*. Произнесите их так же. (*Слова произносятся детьми 2—3 раза.*)

— А вот как по-разному и в то же время похоже звучат еще два слова — *мак* и *рак*: *мм-а-к*, *ррр-а-к*. Произнесите эти слова.

(При назывании слов *кит* — *кот* усиливается произнесение гласных звуков, при произнесении слов *мак* — *рак* внимание детей акцентируется на первых согласных звуках.)

— Я назову, дети, одно слово, а вы подберите к нему другое, похожее по звучанию, — говорит педагог, — *резина*.

— *Корзина*, — говорит кто-либо из детей.

Педагог. *Шина*.

Ребенок. *Машина*. И т. д.

Особо поощряются самостоятельные поиски детей в нахождении уже двух созвучных слов.

Далее детям предлагается игра «Отгадай, из какой песни слова?». Один ребенок выходит из комнаты. Педагог договаривается с остальными детьми, из какой песни они назовут слова и в какой последовательности будут предлагать их водящему. Кто-то из детей называет слова из песни «Солнечный круг»: «Пусть всегда будет солнце». Дети делятся на четыре отряда, каждый отряд произносит лишь одно слово, но не в том порядке, как в песне. Водящий определяет название песни и произносит слова в нужном порядке. Кто-нибудь из детей у доски графически изображает последовательность произнесения слов в песне, а остальные — у себя на столах при помощи счетных палочек.

План занятия на тему «Деление слов на слоги».

Оборудование: игрушки (мяч, кукла Маша, грибы, шары), картинки (названия нарисованных на них предметов состоят из одного-двух слогов).

Воспитатель произносит предложение *Кукла Маша спит*. Дети повторяют его, устанавливая, сколько в нем слов, какое слово первое, второе, третье. Потом воспитатель произносит по слогам слово *Маша (Ма-ша)*, дети устанавливают, сколько в нем частей (две), какая первая часть (*Ма*), какая вторая (*ша*).

Воспитатель обращает внимание на то, что при произнесении этого слова рот широко открывается 2 раза, — значит, здесь 2 части. Потом просит поставить локоть на стол, подпереть рукой подбородок. При произнесении слова подбородок дважды ударяется о руку, — значит, в слове 2 части. Так можно установить количество частей в словах *роза, маки, мак, мяч* и т. д.

На следующем занятии можно взять для анализа слова *осы, кукла, санки, чашка, сумка, кошка, кот, мышка, куры, кони* и др.

Постепенно воспитатель на последующих занятиях вводит слова, состоящие из трех-четырех частей (слов): *барабан, молоко, арбуз, макароны* и т. д.

Хотя основное внимание на занятии уделяется делению слов на части, время от времени дети составляют с тем или иным словом предложение, а предложение делят на слова.

Хотя в настоящее время в детском саду детей не обучают читать, будет хорошо, если они усвоят понятие о звуке как простейшем элементе слога и слова, научатся воспринимать (слышать, различать) звук в любом положении его в слове, устанавливать последовательность звуков в словах и слогах, сливать звуки в слоги и слова. С термином «звук» детей знакомят тоже в детском саду. Детям дают общее представление о звуке как о явлении, которое рождается определенным способом (голосом человека, ударом колокола, свистом ветра, шумом мотора, движением поезда и т. п.) и может быть воспринято слухом.

Одновременно с работой, направленной на знакомство детей с предложением, словом, слогом, на вооружение их первоначальными умениями в звуковом анализе и синтезе, следует проводить и некоторую работу по подготовке детей к письму. Это можно делать на занятиях рисованием, лепкой и др. Воспитатель должен знать, какова правильная посадка при письме: положение головы, торса, ног, рук. Ребенок должен сидеть так, чтобы между грудью и столом оставался просвет в 3—4 см. Это можно проверить, поставив кулачок малыша между грудью и столом. Спина касается спинки стула. Ноги ребенка обязательно должны находиться на

подставке парты или же стоять под прямым углом на полу, если ребенок сидит на стуле,— они сообщают устойчивость всему туловищу. Голова должна быть слегка наклонена вперед так, чтобы между глазами и тетрадью было расстояние в 25—30 см. Локти от туловища отстоят на 10 см и выступают локтевыми суставами за края поверхности стола, парты.

Рука пишущего располагается так, чтобы мизинец и безымянный палец, полусогнутые в сторону ладони, служили опорой для всей кисти пишущей руки. Карандаш или ручка кладется на сочленение ногтевой и второй фаланг среднего пальца, слева поддерживается подушкой большого пальца, а сверху «покрывается» указательным пальцем. Он должен находиться в одном сантиметре от кончика карандаша. Карандаш должен своим верхним концом быть направлен в правое плечо.

Тетрадь нужно положить так, чтобы левый нижний угол страницы, отведенной для письма, приходился на середину груди ученика, а весь нижний край тетради с линией стола, обращенной к ребенку, образовывал угол в 25° .

Обучению письму элементов букв предшествует большая подготовительная работа, когда дети занимаются обводкой и штриховкой геометрических фигур и конкретных изображений овощей, фруктов и т. д. Для этой цели можно использовать приложения к «Азбуке» для обучения детей 6 лет в семье¹.

Можно познакомить детей с разлиновкой тетрадей, научить их «видеть» строку, ставить точки, соединять их прямыми линиями. В программу детского сада этот материал не включен, однако он, несомненно, будет полезен ребенку.

При правильной организации работы, интересном и разнообразном проведении занятий воспитатель сможет хорошо подготовить детей к школе.

¹ См.: Азбука. М., 1972.

Тема X

ПЛАНИРОВАНИЕ И УЧЕТ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ

ЗНАЧЕНИЕ И ВИДЫ ПЛАНИРОВАНИЯ

План — это условие целеустремленности и организованности труда педагога, защита от односторонности в работе и пропуска каких-то существенных сторон развития речи детей.

План помогает равномерно, ритмично выполнять программу, разумно с максимальным эффектом использовать служебное время. К тому же это отчетный документ, который помогает контролирующему лицу ознакомиться с состоянием педагогического процесса. Конечно, при этом следует принимать во внимание, что окончательная оценка труда педагога может быть дана только с учетом уровня развития его воспитанников. Не следует превращать план в фетиш. Он отражает основную схему деятельности педагога, но не исчерпывает всего ее практического многообразия и богатства.

Вопросы развития речи в дошкольном учреждении освещаются в различных документах и материалах: в двух обязательных формах — в годовом плане работы детского сада и календарном плане учебно-воспитательной работы воспитателей групп¹, а также в рабочих вспомогательных формах — в месячном (квартальном) плане заведующей и воспитателя-методиста, в недельных и месячных сетках занятий, перспективных перечнях педагогических мероприятий.

В годовом плане фигурирует несколько основных вопросов методики развития речи, чаще всего тех, которые требуют особого внимания, или новых. Они могут формулироваться как одна из задач работы коллектива, как вопрос для самообразования, как тема для обобщения или распространения лучшего опыта воспитателей (тематика консультаций, педсоветов, открытых занятий и т. д.). Хорошо, если все эти вопросы основаны на реальных потребностях, учитывают пожелания воспитателей.

Работу по более конкретным вопросам развития речи планируют руководители дошкольного учреждения (ежемесячно).

¹ Об упорядочении ведения педагогической документации и методической работы в дошкольных учреждениях. Циркулярное письмо от 19 ноября 1974 г., № 514-М.— Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР, № 4, февраль, 1975.

В этих планах отражены мероприятия по изучению опыта воспитателей, работа с новинками литературы по методике, с пособиями в педкабинете детского сада и др.

Для упорядочения содержания и форм работы некоторые руководители составляют недельный график, где важное место занимают посещения групп (отметим, что, помимо заранее планируемых посещений, заведующая и методист осуществляют частые текущие посещения). Такие посещения должны проводиться не только в целях наблюдения за работой воспитателей, но и для преднамеренного изучения речи детей (ознакомительного и провочного).

Обязательная для воспитателя документация — календарный план учебно-воспитательной работы (составляемый понедельно) и дневник (учет). Именно в них указываются содержание и организация речевой деятельности детей в течение дня. В настоящее время этот документ имеет текстовый характер. Для удобства планирования воспитатели помещают в него недельное или месячное расписание занятий с указанием основных задач. Так называемые сетки занятий представляют собой разновидности перспективного планирования, поскольку помогают охватить все разделы программы по развитию речи и отразить ведущие методы работы.

Составление сеток занятий требует большого внимания со стороны методиста, так как при самостоятельном планировании педагоги иногда пропускают целые разделы (например, грамматику), не систематически используют ряд средств и методов (беседа, инсценировки и др.), а эти недочеты отрицательно сказываются и на ежедневном планировании.

Кроме календарного плана бытуют перспективные планы (как вспомогательный материал). Эти планы педагоги разрабатывают самостоятельно, поскольку определенных норм для перспективных планов в настоящее время нет.

Перспективный план может касаться, во-первых, содержания речевой работы. Например, на предстоящий месяц или квартал можно наметить перечень новых слов для ознакомления детей с сезонными явлениями, на год наметить последовательность работы над трудными словоформами или звуками. Ниже приводится примерная таблица изучения звуков в разных возрастных группах в течение учебного года.

Во-вторых, перспективный план может представлять собой перечень конкретных мероприятий для реализации какого-либо раздела программы (перечень занятий, дидактических игр по развитию речи вне занятий и т. п.). (Опубликованные сборники занятий по развитию речи также своеобразный перспективный план, но типовой, «чужой», который нужно привязывать к своим условиям, дополнять новинками методики, коллективно обсуждать и усовершенствовать.) В дальнейшем при переносе намеченных мероприятий в календарный план (по ныне действующим требова-

Последовательность уточнения и дифференциации звуков (справочная таблица) ¹

Месяц Группы		Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Июнь, июль, август
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	1-я неде- ля	а	о	ж, мь	т, ть	к, кь	я, ю, е, ё, и	с	з	ц	Подготовка артикуляци- онного аппа- рата к пра- вильному произношению звуков ш, ж, ч, ц
	2-я неде- ля	у	э	н, нь	о, дь	г, гь	ф, фь	с, сь	з, зь	ц	
	3-я неде- ля	и	ы	б, бь	н, нь	х, хь	в, вь	с, сь	з, зь	ц	
	4-я неде- ля	Повто- рение этих звуков	Повто- рение этих звуков	Повто- рение этих звуков	Повто- рение этих звуков	Повто- рение этих звуков	Повто- рение этих звуков	Повто- рение этих звуков	Повто- рение этих звуков с, сь, з, зь, ц	Повто- рение этих звуков с, сь, з, зь, ц	
Средняя	Повторение с, сь	з, зь	ц	ш	щ	ж	ч	ц	п, пь	р, рь	Закрепление всех звуков

¹ Разработана А. И. Максаковым.

Месяц Группы	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Июнь, июль, август
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Старшая	с—з (сь—зь)	с—ц	ш—ж	ч—щ	с—ш	з—ж	ц—ч	с(сь)—ш	л—р (ль—рь)	Закрепление и дифференци- ация звуков. Исправление недостатков звукопроизно- шения
Подгото- вительная к школе	с—ш	з—ж	с—з	ш—ж	с—сь	з—зь	л—ль	р—рь	л—р	

П р и м е ч а н и е. Во 2-й младшей группе в конце каждого месяца (4-я неделя) проводится занятие, целиком посвященное закреплению пройденных в этом месяце звуков.

ниям) воспитатель уточняет содержание речевой работы, ее приемы.

В настоящее время Министерством просвещения СССР и НИИ дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР разрабатывается опыт перспективно-календарного планирования по графической форме¹. Представляется полезной их рекомендация к составлению помесячных перечней основных организационных форм речевой деятельности детей, особенно вне занятий: игр-драматизаций, дидактических и подвижных игр, работы с книгой, развлечений (название, атрибуты, повторность и др.).

Во всех видах планирования, в первую очередь в календарном, соблюдаются и по возможности конкретизируются общепедагогические принципы планирования, которые заключаются в следующем:

1. Основа планирования — «Программа воспитания в детском саду» и программа по развитию речи данной возрастной группы.

2. Идейная направленность работы с детьми, решение задач всестороннего развития ребенка, взаимосвязь речевой работы со всеми другими разделами воспитательно-образовательного процесса.

3. Отбор содержания и методов работы на основе учета возрастных особенностей детей, учет уже достигнутого уровня детской речи, индивидуальный подход к детям, особенно с временным отставанием речи.

4. Постепенное усложнение содержания, методов и приемов; использование повторности в работе.

5. Систематичность в работе, выражающаяся в еженедельном охвате всех основных задач развития речи, в упорядоченном распределении содержания и форм работы с детьми в течение недели, месяца; в отсутствии длительных интервалов в формировании речевых навыков.

6. Реальность и конкретность, учет местных условий, окружения детского учреждения, современных общественных событий.

КАЛЕНДАРНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

Планирование занятий

Ведущим средством развития речи в условиях детского сада является обучение. Поэтому лучше всего начинать составлять план с подбора занятий на 1—2 недели.

«Программой воспитания в детском саду» (М., 1978) установлено следующее количество занятий по ознакомлению с окружающим и развитию речи в неделю: во второй младшей группе — 2, в средней — 2, в старшей — 3, в подготовительной — 4.

¹ Комарова Т. С. Планирование воспитательно-образовательной работы с детьми. — Дошкольное воспитание, 1978, № 12.

В соответствии с принципом систематичности планирования в течение каждой недели на занятиях необходима работа по основным аспектам развития речи. Чтобы выполнить это требование, многие занятия делают комбинированными, т. е. составляют из отдельных самостоятельных частей, посвященных разным задачам развития речи. При этом придерживаются правила тематического единства содержания занятия (например, на тему природы, бытовую, общественную). Переход между частями может быть как плавный, незаметный для детей (во многих занятиях В. В. Гербовай), так и ярко выраженный, подчеркиваемый педагогом («А теперь будем заниматься другим. Уже не составлять целые рассказы, а только вспоминать слова — самые правильные, хотя и трудноватые...»).

Наряду с чисто «речевыми» занятиями можно проводить и такие, которые будут целиком посвящены ознакомлению детей с окружающим, а также художественной литературе.

Этот принцип построения занятия разрабатывается в настоящее время в НИИ дошкольного воспитания.

Планируя занятие, на первое место нужно ставить новую или трудную деятельность, а далее — более легкие, основанные на повторном материале (с обилием наглядности).

На последующих занятиях основные задачи сохраняются, но по возможности меняют методы их осуществления. Воспитатель учитывает ранее использованный метод, степень усвоения детьми материала и, руководствуясь этими данными, отдает предпочтение очередному методу (тренировочное упражнение, объяснение нового, дидактическая игра, беседа и т. п.).

При составлении плана для средней, старшей и подготовительной к школе групп надо учитывать, что занятие по развитию речи должно идти первым, как наиболее трудное. Исключение может составить экскурсия, поскольку организационно удобнее сразу после нее провести прогулку.

Записи в дневнике носят такой характер: название занятия, программный материал, наглядные пособия, последовательный ход занятий; индивидуальная работа (на занятии).

Воспитатель должен уметь планировать материал не только на 1—2 недели, но и на весь учебный год.

В начале года детям предлагается наиболее легкий материал (бытовые объекты для наблюдений, описательные рассказы для развития монологической речи).

При планировании очень важно предусмотреть повторность материала.

Повторность на занятиях по развитию речи может быть буквальной. Например, для выработки правильной артикуляции и хорошей дикции в старших группах многократно используется дидактическая игра «Оркестр», когда дети напевают мелодию без слов на одних и тех же звуко сочетаниях (*ри-ри-ри, ли-ли-ли, ти-*

ти-ти). Много раз следует проводить упражнения и игры на одни и те же трудные грамматические формы, если у детей нет прочного навыка их употребления (чулок — носков, яблок — апельсинов и др.). В данном случае происходит закрепление знаний и навыков путем простого повторения материала, пройденного на предыдущих занятиях.

Наиболее ценен такой путь организации занятий на повторение, когда пройденный материал не переносится в неизменном виде с одного занятия на другое, а разумно усложняется благодаря введению новых вспомогательных задач.

Рекомендуется повторно планировать один и тот же материал для занятий разного типа: по первоначальному сообщению материала, по закреплению знаний и навыков, по самостоятельному применению знаний и умений.

Планирование
различных
форм работы
вне занятий

Задачи развития речи решаются путем использования различных средств и методов в их единстве.

Календарный план предусматривает не только занятия, но и основные формы развития

речи вне их. Эти формы также требуют предварительной подготовки.

Во всех группах работа по развитию речи вне занятий может охватывать различное количество детей. Есть фронтальные формы, охватывающие одновременно всю группу: наблюдение на прогулке, подвижная игра или хоровод, просмотр зрелища или детская самодеятельность. Некоторые виды работ целесообразнее проводить с подгруппами, в которые дети объединяются добровольно, но нужно добиваться постепенного охвата в разные дни разных детей. Так, одним детям можно показать и объяснить новую настольную игру, других привлечь к починке книг и т. п. Наконец, можно предусмотреть и индивидуальную работу: повторить стихотворение с ребенком, медленно запоминаящим, вовлечь в разговор молчаливого и др. Следует помнить об особом характере и ограниченном объеме подобной работы. «Недопустимо намечать дополнительные занятия по обучению «отстающих», т. е. тех, кто не усвоил материал со всей группой; индивидуальная работа должна быть предусмотрена на занятиях»¹.

В помощь воспитателям можно предложить примерную таблицу, демонстрирующую основные формы работы по развитию речи.

Предлагаемая таблица может служить основой при составлении еженедельного календарного плана работы (только по развитию речи). Каждая представленная в ней форма работы при переносе в календарный план, естественно, конкретизируется и дополняется перечнем речевого материала для детей.

¹ Методические указания к «Программе воспитания в детском саду». М., 1975, с. 177.

При планировании той или иной работы дни недели и время дня могут быть изменены в зависимости от местных условий.

Конечно, кроме речевой работы в общем календарном плане, как обычно, найдет место работа по остальным разделам программы. Содержание ежедневных наблюдений и труда детей в природе (помимо обобщающих, отмеченных в таблице) планируется перспективно (на месяц или сезон), поскольку его невозможно предвидеть точно, но в дневнике воспитателя оно отмечается, как правило, ежедневно.

Данная таблица не является обязательной — она составлена на основе опыта определенного детского сада.

Учет работы

Учет представляет собой анализ и оценку воспитателем своей деятельности и успехов детей. С методической точки зрения учет показывает степень подготовленности воспитателя, его педагогическую наблюдательность. Основная форма учета в настоящее время — ежедневные краткие записи в дневнике педагога. В них отражается в первую очередь общая оценка деятельности детей, например, материал в целом усвоен, оказался доступным и интересным или, наоборот, — мероприятие не удалось; судя по ответам и поведению детей, тема дана преждевременно; возможно, неудачно выбраны приемы и т. п. Воспитатель отмечает, какие качества речи детей особенно нуждаются в улучшении, какой материал — в повторении.

Наряду с общими оценками дается оценка успехов отдельных детей, в первую очередь тех, с кем была запланирована индивидуальная работа. Как правило, это дети, отстающие в усвоении программы, нуждающиеся в особом контроле. Особенно важно зафиксировать момент, когда такие дети достигают программного уровня (овладел звуком, прочел стихотворение выразительно, ответил фразой и т. п.).

Воспитателю в течение всего года необходимо иметь обобщенное представление об усвоении программы каждым ребенком группы. В этом ему помогают ежедневные наблюдения, учетно-проверочные занятия, которые он планирует и проводит сам, а также обсуждение итогов работы со вторым воспитателем группы, с заведующей, методистом.

Выше уже говорилось о том, что по некоторым разделам работы (звуковая культура речи, морфология, монологическая речь) методист совместно с педагогом подводит цифровые итоги работы (за предыдущий год, в начале текущего, за полугодие и весь учебный год), выявляет, кто из детей нуждается в особом внимании для совершенствования их речи.

В данное время ведется поиск более удобных и эффективных путей учета знаний, умений детей и оценки работы педагога.

Методический анализ календарных планов

Контроль за ведением календарных планов — обязанность заведующей и методиста детского сада. Формы осуществления такого контроля различны. В одном случае это еженедельный просмотр, «ут-

**Примерное распределение
по развитию речи на одну неделю**

День недели	Период по режиму дня	2-младшая, средняя группы	Участие детей
	1	3	4
Понедельник	Прием детей	Коллективные и индивидуальные разговоры с детьми (указывать тематику) для развития речевой активности	С подгруппами (2—5 человек) и индивидуально
	Занятие		
	Утренняя прогулка	Наблюдение за сезонными явлениями: характерные явления погоды, зависимость одежды и быта людей от погоды, сезонный труд людей	Со всей группой
	Время игр и труда	Осмотр помещения детского сада; рассматривание предметов обстановки, обихода, показ и объяснение некоторых культурно-гигиенических навыков, обязанностей дежурных и т. д.	С подгруппами (4—6 человек) или со всей группой
	Вечерняя прогулка	Подвижная игра с текстом (звукопроизношение)	Со всей группой
Вторник	Прием детей	Повторение заученных на занятиях стихотворений (с детьми с плохой памятью) Речевая артикуляционная гимнастика на утренней гимнастике	Индивидуально Со всей группой
	Занятие	—	

содержания и форм работы
(сетка для календарного плана)

Основная задача	Старшая, подготовительная к школе группы	Участие детей	Основная задача
5	6	7	8
Формирование разговорной речи	Коллективные и индивидуальные разговоры с детьми для расширения кругозора и развития культуры разговорной речи	С подгруппами и индивидуально	Формирование разговорной речи
Словарная работа	Природоведческая работа: наблюдение за спецификой сезонного труда людей в природе, наблюдения за существенными признаками сезона (погода, почва, растения, животные) в сквере, парке или на участке	Со всей группой	Словарная работа
Обогащение словаря	Рассматривание предметов, показ воспитателем новых приемов труда, самообслуживания: 1-я неделя — работа с бумагой, картоном, деревом 2-я неделя — шитье, чистка одежды, обуви, стирка 3-я неделя — труд в уголке природы 4-я неделя — посуда, еда, приготовление пищи	С подгруппами или со всей группой	Словарная работа
Звуковая культура речи	Подвижная игра с текстом, хоровод (звукопроизношение)	Вся группа	Звуковая культура речи
Художественная литература Звуковая культура речи	Повторение стихотворений (с детьми с плохой памятью). Ручной труд (с не усвоившими навык)	Индивидуально	Художественная литература
	Занятие по подготовке к обучению грамоте (подготовительная к школе группа)	Со всей группой	Грамота

День недели	Период по режиму дня	2-я младшая, средняя группы	Участие детей
1	2	3	4
Вторник	Утренняя прогулка	Наблюдения на улице: транспорт — 1/2 ¹ ; поведение людей и их действия — 1/2	Со всей группой
	Время игр и труда	Работа в книжном уголке: 1-я неделя — рассматривание с детьми новых книг 2-я неделя — рассматривание папок с картинками 3-я неделя — починка книг в присутствии детей 4-я неделя — настольный театр, игра-драматизация	С подгруппами (5—8 человек)
	Вечерняя прогулка	Игровое упражнение на развитие речевого дыхания, речевого слуха	С подгруппами
Среда	Прием детей	Чтение детям	С подгруппами (4—8 человек)
	Занятие	По развитию речи (комплексное). Грамматическая правильность речи, звуковая культура речи. Средняя группа — обучение рассказыванию	Со всей группой

¹ 1/2 означает, что занятие проводится через неделю.

Основная задача	Старшая, подготовительная к школе группы	Участие детей	Основная задача
5	6	7	8
Словарная работа	Наблюдение на улице: 1-я неделя — транспорт, дорожное движение 2-я неделя — рассматривание и сравнение зданий, посещение достопримечательных мест 3-я неделя — труд людей (по благоустройству, обслуживанию) 4-я неделя — чистота и удобства улицы, красота, праздничные украшения	Со всей группой	Словарная работа
Художественная литература	Работа в книжном уголке: 1-я неделя — рассматривание и классификация книг с детьми 2-я неделя — починка книг, поделка атрибутов (закладок, конвертов и т. д.) 3-я неделя — внесение новых книг, папок, альбомов, нового настольного театра 4-я неделя — рассматривание мелких картинок, фото, рисунков детей	С подгруппами	Художественная литература, разговорная речь
Звуковая культура речи	Игровые упражнения для развития речевого дыхания, слуха	С подгруппами	Звуковая культура речи
Художественная литература	Постановка звуков. Чтение детям	Индивидуально, с подгруппами	Звуковая культура речи. Художественная литература
Грамматика: звуковая культура речи	Занятие по развитию речи (комплексное): обучение рассказыванию, звуковая культура речи, грамматическая сторона речи, активизация словаря	Со всей группой	Обучение рассказыванию. Грамматика. Звуковая культура

День недели	Период по режиму дня	2-я младшая, средняя группы	Участие детей
1	2	3	4
Среда			
	Утренняя прогулка	Подвижная игра с текстом или хоровод (звукопроизношение, темп, ритм)	Со всей группой
	Время игр и труда	Показ детям зрелищ: 1-я неделя — показ диафильмов 2-я неделя — концерт, встреча со старшими детьми 3-я неделя — показ кукольного, теневого театра 4-я неделя — праздник, день рождения, вечер досуга	Со всей группой
	Вечерняя прогулка		
Четверг	Прием детей	Внесение настенной картины (новой или забытой детьми) для свободного рассматривания детьми Речевая артикуляционная гимнастика (на утренней гимнастике)	С подгруппами (3—6 человек) Со всей группой

Основная задача	Старшая, подготовительная к школе группы	Участие детей	Основная задача
5	6	7	8
			речи. Словарная работа
Звуковая культура речи	Наблюдения для последующей изобразительной деятельности; посещение музея, выставки в школе (подготовительная группа) и т. д. — 1/2; целевые прогулки для ознакомления с общественными явлениями (доска Почета предприятия, памятные места общественный центр и т. д.) — 1/2	Со всей группой	Словарная работа
Художественная литература	Художественная деятельность детей: 1-я неделя — показ детьми настольного кукольного театра, игра-драматизация 2-я неделя — концерт для малышей, вечер развлечений 3-я неделя — праздник, день рождения 4-я неделя — выставка картин, книг, детских работ, литературный утреник (подготовительная группа)	Со всей группой или с подгруппами	Художественная литература
	Показ новых приемов ручного труда (теплое время года), изготовление зимних поделок, построек	С большинством подгруппами	Словарная работа
Словарная работа	Внесение новой настенной картины для свободного рассматривания детьми	С подгруппами	Словарная работа
Звуковая культура речи			

Дни в недели	Период по режиму дня	2-я младшая, средняя группы	Участие детей
	1	2	3
Четверг	Занятие		
	Утренняя прогулка	Наблюдение за трудом людей в ближайшем окружении (водители, дворник, продавец), наблюдение или помощь в труде старшим детям	Со всей группой
	Время игр и труда	Дидактическая игра на развитие речи: для активизации словаря — 1/2; на совершенствование грамматической стороны речи — 1/2	С подгруппами
	Вечерняя прогулка	Рассматривание растений на участке или в ближайшем окружении	С подгруппами
Пятница	Прием детей	Внесение и объяснение новой настольной игры по развитию речи Речевая артикуляционная гимнастика (на утренней гимнастике)	С подгруппами (2—4 человека) Со всей группой

Основная задача	Старшая, подготовительная к школе группы	Участие детей	Основная задача
5	6	7	8
	Занятие по ознакомлению с окружающим, с природой	Со всей группой	Обогащение и активизация словаря
Словарная работа	Рассказы и разговоры детей о природе (из личного опыта): 1-я неделя — календарь погоды 2-я неделя — о дежурстве в уголке природы, о труде и наблюдениях на участке 3-я неделя — о поделках из природоведческого материала и дерева 4-я неделя — совместный труд на участке	Со всей группой, с подгруппами	Словарная работа. Развитие связной речи
Активизация словаря. Грамматика	Показ детям зрелищ: 1-я неделя — диафильмы, кинофильмы 2-я неделя — кукольный театр (разных видов) 3-я неделя — слушание концерта, записей художественного чтения (проигрыватель, магнитофон) 4-я неделя — встречи и разговоры с гостями (дети из других групп, школьники, взрослые)	Со всей группой	Художественная литература
Словарная работа	Подвижная игра или хоровод (звукопроизношение, темп, ритм)	С подгруппами или со всей группой	Звуковая культура речи
Словарная работа Звуковая культура речи	Постановка звуков. Внесение и объяснение новой настольной игры по развитию речи	Индивидуально. С подгруппами	Звуковая культура речи. Словарная работа. Связная речь

Дни недели	Период по режиму дня	2-я младшая, средняя группы	Участие детей
	1	2	3
Пятница	Занятие	По развитию речи (комплексное) Ознакомление с художественной ли- тературой, обогащение и активиза- ция словаря	Со всей груп- пой
	Утренняя прогулка	Прогулка в парк или сквер, лес — 1/2; рассматривание оборудования природного уголка, труд в уголке природы — 1/2	Со всей груп- пой
	Время игр и труда	Чтение детям	С подгруп- пами
	Вечерняя прогулка		
Суббота	Прием детей	Дидактическая игра со звукопод- ражением	С подгруп- пами
	Занятие		
	Утренняя прогулка	Наблюдение за животным миром	С подгруп- пами
	Время игр и труда	Хоровод	С подгруп- пами
	Вечерняя прогулка		

Основная задача	Старшая, подготовительная и школа группы	Участие детей	Основная задача
5	6	7	8
Художественная литература. Словарная работа	Занятие по художественной литературе	Со всей группой	Художественная литература
Словарная работа	Наблюдение в парке, на огороде	Со всей группой	Словарная работа. Развитие связной речи
Художественная литература	Хозяйственный труд — уборка группы	Со всей группой	Словарная работа. Развитие связной речи
	Дидактическая словесная игра для развития речи: для активизации словаря — 1/2; на развитие связной речи — 1/2	С подгруппами	Активизация словаря. Рассказывание
Звуковая культура речи	Рассказы воспитателя и детей на темы морали из своего опыта	С подгруппами	Рассказывание
Словарная работа	Подвижная игра с текстом (по выбору детей)	Со всей группой	Звуковая культура речи
Звуковая культура речи	Ручной труд	С подгруппами	Словарная работа

верждение» плана предстоящей работы, а иногда — предварительное совместное обговаривание плана с воспитателями; в другом — выборочный анализ уже осуществленного плана (за длительный период — месяц, квартал). Выбор той или иной формы определяется степенью подготовленности воспитателя, его доброжелательности и другими факторами.

Кроме того, руководители дошкольного учреждения часто сталкиваются с необходимостью дать обобщенное суждение о качестве планирования в другом учреждении (при тематической проверке, передаче опыта и т. п.). Уметь разобраться в календарных планах других групп бывает нужно и самим воспитателям (производственное поручение, учебное задание).

Во всех этих случаях проверяющему полезно наметить для себя ряд основных вопросов, по которым можно разносторонне проанализировать план воспитателя.

Вопросы для выборочного анализа календарного плана (по развитию речи)

I. Общее суждение о содержании речевой работы с детьми за весь календарный срок:

строго ли соответствует программе данной группы, данного квартала; достаточно ли конкретизировано, т. е. видно ли, над чем, над какими качествами речи работает воспитатель (звуки, слова, словоформы, речевые умения и т. д.). Наблюдаются ли повторность и усложнение материала, связь с другими разделами программы; проявляется ли влияние местного окружения, текущих событий.

II. Оценка подбора и планирования занятий по развитию речи:

а) на один день (полнота записей, тематическое единство содержания, обоснованность индивидуальной работы, реальность нагрузки и ее длительности);

б) на одну неделю (количество, охват всех основных задач развития речи, удачное сочетание с занятиями по другим разделам);

в) на один месяц (систематичность в повторении задач, организации занятий, обоснованность подбора и смены методов и приемов).

III. Оценка форм работы по развитию речи вне занятий:

использованы ли все рекомендуемые формы работы в течение недели; ритмично ли повторяются они в течение месяца; насколько конкретно указано речевое содержание в планируемых мероприятиях.

IV. Состояние учета:

умение воспитателей оценивать методику своей работы, усвоение материала группой в целом и отдельными детьми.

V. Общее мнение об оформлении плана и учета:

лаконичность, правильность терминологии, в том числе названий игр, картин, произведений, диафильмов, аккуратность.

VI. Общая оценка ведения плана работы по развитию речи:

наиболее удачное в плане, интересное и новое, рекомендуемое проверяющим к дальнейшему использованию, распространению.

Анализ плана, производящийся в устной или письменной форме, должен быть тактичным, доброжелательным. Особенно следует отметить творческое, не формальное отношение воспитателя к этому документу.

Тема XI

МЕТОДИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО РАБОТОЙ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

РОЛЬ ЗАВЕДУЮЩЕЙ В ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ

Ведущая роль в руководстве работой детского сада принадлежит заведующей. Ее первостепенная задача — формировать коммунистическое мировоззрение всех членов коллектива. Заведующая непосредственно руководит учебно-воспитательной работой, выступает как методист, воспитатель воспитателей. Поэтому очень важна ее высокая теоретическая и практическая подготовка.

Если в детском саду есть лицо, отвечающее за методическую работу среди воспитателей (воспитатель-методист или общественный методист), то и в этом случае руководящая роль принадлежит заведующей. У методиста и заведующей общие задачи, общий план работы, которые выполняются совместными усилиями всего коллектива. На основании годового плана работы детского сада они составляют индивидуальные календарные планы, по договоренности распределяя между собой весь объем предстоящей методической работы. Конечно, в план заведующей войдут и другие вопросы (кадровые, организационные и т. д.), будет предусмотрена ее роль как председателя педсовета.

Поэтому в дальнейшем разговоре о работе заведующей будут иметься в виду только задачи, аналогичные тем, что решает воспитатель-методист.

Один из разделов общей методической работы заведующей — работа по развитию речи.

Конкретные задачи этой работы формулируются с учетом ее общих методических должностных обязанностей¹. Они заключаются в следующем:

1. Обеспечивать и контролировать выполнение программы развития речи детей во всех возрастных группах.
2. Обеспечивать правильную постановку воспитания и обучения детей, преемственность в работе воспитателей разных возрастных групп, а также детского сада и школы.
3. Направлять и контролировать работу персонала, оказывать методическую помощь воспитателям.

¹ Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. 15, май, 1977, (Квалификационные характеристики).

4. Содействовать созданию правильных условий для развития речи детей, организовывать работу методического кабинета в детском саду, обобщать инструктивно-методический материал по развитию речи.

5. Изучать и обобщать передовой опыт по развитию речи, организовывать обмен опытом между воспитателями.

6. Содействовать повышению квалификации и самообразованию педагогов, росту их мастерства.

7. Организовывать работу по пропаганде педагогических знаний среди родителей.

Для успешного решения поставленных задач заведующая должна хорошо знать методику развития речи, постоянно обновлять свои знания, повышать профессиональный уровень каждого воспитателя, развивать их творческие способности. Необходимо знать каждого ребенка, уделяя особое внимание тем детям, у которых наблюдается отставание в развитии речи. Разделение методических обязанностей, постоянная опора на членов коллектива — важнейшая предпосылка правильной работы заведующей.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПРАВИЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Необходимыми условиями формирования правильной речи ребенка являются его крепкое здоровье, нормальная работа центральной нервной системы, речедвигательного аппарата, органов слуха, зрения, а также разнообразная деятельность детей, богатство их непосредственных восприятий, обеспечивающих содержание детской речи, высокий уровень профессионального мастерства педагогов. Эти условия не возникают сами по себе, создание их требует большого труда и настойчивости; их необходимо постоянно поддерживать, чтобы они превратились в прочные традиции дошкольного учреждения.

Гигиенические условия

Гигиена органов слуха и речи предполагает и обеспечение в детском саду общих гигиенических условий, и специальные профилакти-

ческие меры по охране этих органов.

Особое внимание, как известно, уделяется охране органов слуха детей, для чего ведется борьба с шумом. Воспитатель должен знать состояние слуха каждого ребенка группы, чутко реагировать на жалобы детей на уши, разъяснять родителям вред «домашних» средств (вливания и т. д.), вслепую применяемых при лечении ушных заболеваний.

Гигиена органов речи включает в себя и заботу о легких и дыхательных путях ребенка, для чего важен правильный воздушный режим в детском саду, развитие емкости легких, укрепление мышц брюшного пресса. Легко ранимые у ребенка верхние дыхательные пути нуждаются в специальном закаливании, в своевременном лечении.

Задача заведующей — обеспечить периодическую санацию по-

лости рта детей, лечение зубов. Желательно, чтобы детские сады систематически посещали врачи-специалисты: стоматолог, ларинголог. Они осматривают детей и вносят сведения о состоянии органов слуха и речи в медицинские карты, направляют на лечение (тонзиллит, неправильный прикус и т. д.).

Заведующая должна продумать, как обеспечить достаточное освещение, особенно учебных мест (правильное освещение поверхности рабочего стола, демонстрационных пособий, лица воспитателя; источник света должен находиться слева или сзади от детей) и книжного уголка.

Систематически вместе с врачом заведующая проверяет гигиеническое состояние мебели и пособий: соответствие росту ребенка стола и стула, достаточную четкость и яркость картин, необходимый размер пособий, чистоту и опрятность пособий, а также всей обстановки.

Одновременно с созданием гигиенических условий внимание воспитателей нужно привлекать к выработке у детей культурных навыков, способствующих охране речевых органов. Воспитатель приучает детей к самостоятельному уходу за полостью рта и носа: полоскать рот после еды, раздувая щеки, омывая водой зубы со всех сторон; с пяти лет правильно чистить зубы, вода щеткой сверху вниз; правильно сморкаться, пользуясь индивидуальным чистым платком. Родителям следует напоминать, что необходимо часто менять носовые платки детей. Предупреждая трещины и другие заболевания губ, воспитатель приучает детей по мере надобности вытирать платком уголки губ, запрещает часто их облизывать. Каждый сотрудник детского сада должен помнить, что следует заботиться о нежных голосовых связках детей: не допускать резких криков, визга, пения на холодном воздухе. Врач или медицинская сестра в беседах с родителями рассказывает о проведении местного закаливания ушных раковин, шеи, что очень важно для предупреждения простудных заболеваний, отрицательно сказывающихся на состоянии речевых органов детей.

Требования к речи взрослых

Заведующая должна быть организатором режима речевой культуры в своем детском саду. В начале года ей необходимо провести информацию об общих педагогических требованиях к речи взрослых (для всех сотрудников, включая и обслуживающий персонал). Традицией в детском саду должны стать негромкая речь, правильный приветливый тон обращения к детям, отсутствие жаргонных, бранных слов, подчеркнутая вежливость в обращении друг к другу. Все это непроизвольно и незаметно будет копироваться детьми. Специального внимания требует грамматическая сторона речи сотрудников, борьба с элементами просторечия и местного говора. Заведующая выявляет примеры неправильных выражений, ошибок и при случае очень тактично указывает на них товарищам по работе.

Необходимо, чтобы заведующая уделяла особое внимание речи

воспитателей, умела ее анализировать и, если требуется, оказывать помощь в ее совершенствовании.

**Речь воспитателя
как фактор развития
речи детей**

Заведующая должна неустанно подчеркивать роль речи педагога как условия и средства формирования речи его воспитанников. Поэтому в пределах детского сада к речи воспитателя предъявляются дополнительные требования, отличающие ее от разговорно-бытовой, которой он пользуется в личном обиходе. Речь педагога должна быть эталоном для детей.

При анализе речи воспитателя заведующая оценивает ее с трех сторон: содержательность (о чем и сколько говорит, что сообщает детям), безупречная правильность формы (как говорит), возрастная и педагогическая направленность (умеет ли говорить с дошкольниками, убежденно и доходчиво излагать сведения по вопросам педагогики взрослым — родителям, коллегам). Заведующая или методист начинают анализировать речь воспитателя с того, что отмечает, о чем полезном, новом, нужном он сообщил детям, что упустил или исказил.

Знакомясь с работой воспитателя, сначала нужно выяснить, какие знания, сведения дает он дошкольникам, как истолковывает поступки и действия детей, окружающих людей, какова направленность его оценок, суждений (моральных, интеллектуальных, эстетических). В этом отношении нужно быть особенно внимательным к речи педагога в обыденной обстановке: во время отдыха, на прогулке, в раздевальной, в трудовой деятельности и т. д., так как зачастую в это время содержание его речи становится бедным, ограниченным организационными, дисциплинарными обращениями.

Затем можно переходить к оценке формы речи педагога.

Словарь воспитателя должен быть богатым и точным. Нужно чаще употреблять слова, которые медленно усваиваются детьми, точно обозначать оттенки цвета, материал, форму, величину предметов и др. В предыдущих разделах говорилось об использовании художественного слова, фразеологических оборотов.

Речь должна быть безупречной грамматически, содержащей разнообразные синтаксические конструкции.

Большие требования предъявляются к звуковой стороне речи: чистое звукопроизношение, четкая дикция, орфоэпическая правильность. Речь воспитателя должна быть яркой, выразительной; необходимы богатая мимика, приветливый, доброжелательный тон по отношению ко всем окружающим.

Воспитателю нужно обладать культурой связной речи: уметь вести диалог, рассказывать, слушать рассказы и ответы других. Речь его должна быть немногословной, но очень понятной и логичной.

Педагогу важно не только уметь рассказывать и свободно держаться в детской аудитории, но и обладать навыками публичной речи: выступить с сообщением перед товарищами, организовать коллективную беседу с родителями воспитанников и т. п. Об-

разцом для окружающих должна быть вся манера поведения воспитателя в процессе речевого общения (поза, жест, отношение к собеседникам).

В оценке речи воспитателя учитывается ее возрастная направленность: в первую очередь доступность содержания, использование соответствующего возрасту детей словаря и синтаксиса. Особенно это важно при работе с детьми раннего и младшего дошкольного возраста. В этом случае характерны некоторое замедление темпа, особо подчеркнутые артикуляция и дикция, яркая эмоциональность речи.

**Пути
совершенствования
речи взрослых,
работающих с детьми**

Прежде всего заведующая и методист должны помочь педагогам в анализе их речи, в постановке индивидуальных задач ее улучшения, а также в выполнении этих задач¹. Кроме того, в детских садах проводятся индивидуальные консультации, действуют кружки по технике речи и выразительному чтению. Заведующая рекомендует педагогам взаимопосещения с целью обмена опытом. В методическом кабинете детского сада должны иметься словари, сборники и рукописные пособия, содержащие пословицы, загадки, фразеологизмы, небольшие таблицы и плакаты с трудными словами (произношение, ударение, грамматика), диалектизмами.

Заведующая помогает воспитателям организовать аналогичную работу с родителями, советует, как надо использовать индивидуальное общение, наглядную пропаганду.

С нянями заведующая также проводит серьезную работу — разъясняет, что няня — помощник воспитателя, что она тоже должна вносить свой вклад в процесс воспитания: разговаривать с детьми, отвечать на их вопросы, шутить, создавая радостное настроение, и т. д.

Каждый дошкольный работник должен считать профессиональным долгом непрерывное совершенствование своей речи.

**Пособия
по развитию речи**

В каждом детском саду имеются наглядно-методические пособия общего назначения, которые хранятся в педагогическом кабинете и используются всеми педагогами.

Среди методических пособий выделяются печатные и рукописные. В библиотеке, составленной из пособий и другой литературы, должна быть выделена рубрика «Методика развития речи». Методист ведет систематический каталог книг, журнальных статей: желательно, чтобы в нем также были разделы, посвященные инструктивно-директивным материалам, основным задачам развития речи, организационным вопросам, проблемам развития речи в раннем возрасте и др. Из фондов библиотечной литературы методист

¹ По данному вопросу см.: Максакон А. И. Речь воспитателя.— В кн.: Развитие речи детей дошкольного возраста /Под ред. Ф. А. Сохина. М., 1978.

организует витрину новинок и периодические тематические выставки. Хорошо, если демонстрируемая литература сопровождается краткими аннотациями, рекомендациями отдельным воспитателям по ее изучению и использованию.

Рукописные методические пособия отражают передовой опыт данного детского сада и других дошкольных учреждений (конспекты, доклады, перечни занятий, сценарии и др.). Эти материалы необходимо своевременно обновлять, изымать устаревшее, правильно оформлять: следить, чтобы на каждом были указаны автор или источник, дата создания. Для учета можно рекомендовать педагогам делать отметку об использовании пособия (на вкладыше или обложке). Такие отметки будут свидетельствовать о его нужности, актуальности. Данный материал также систематизируется по разделам методики развития речи, по возрастным группам и кварталам учебного года.

Кроме того, в педагогическом кабинете хранится часть наглядных пособий для работы с детьми (натуральные, изобразительные) — так называемый дидактический материал. В ряде случаев методист сосредоточивает в кабинете некоторые виды пособий, предназначенных для отдельных занятий и педагогических мероприятий в разных возрастных группах (серии картин, альбомы, крупные иллюстрации и фотографии, игровые персонажи и др.). Иногда он создает образцы наглядного материала и рекомендует воспитателям использовать их при подборе аналогичных пособий для своих групп. Особенно полезно это делать в базовых детских садах, часто демонстрирующих свой опыт или принимающих на практику учащихся педучилищ.

Такие образцы наглядных пособий можно систематизировать примерно следующим образом: а) типичные игрушки для рассматривания и описания, в том числе механические и электронные; 1—2 набора для рассказов-инсценировок; б) 1—2 комплекта натуральных предметов, в том числе раздаточных (почтовые или школьные принадлежности и т. п.); в) образцы детских поделок и рисунков для занятий по обучению рассказыванию; г) материал для краеведческой работы с детьми подготовительных к школе групп (фотографии, на которых запечатлены труд людей из ближайшего окружения, достопримечательности данного микрорайона, образцы продукции предприятий, записи рассказов взрослых, рекомендации по использованию музея, организованного в ближайшей школе, организации тематических прогулок в детском саду и дома и пр.).

Самостоятельную группу составляют технические средства обучения и соответствующие аудиовизуальные пособия: экранные — диафильмы, слайды и др.; звуковые — магнитные, грамофонные записи, радиопередачи, магнитофильмы; экранно-звуковые (озвученные) диафильмы, звуковые кинофильмы, телепередачи.

Подробная характеристика и перечни данных пособий, а также приемы и методы их применения даются в «Инструктивно-методи-

ческом письме об использовании технических средств обучения в учебно-воспитательной работе дошкольных учреждений» (М., 1979).

Наглядные и аудиовизуальные пособия также должны быть систематизированы (на них заводится картотека). Внимания методиста требуют такие вопросы: пропаганда имеющихся технических средств (стенд, уголок ТСО, выставка, информационные объявления, смотр-конкурсы и др.), формы учета пособий и выдачи их воспитателям (каталоги, списки, индивидуальные формуляры педагогов и др.), изучение спроса и самостоятельного использования их педагогами в работе с детьми.

Помимо пособий, хранящихся в педкабинете, каждая возрастная группа имеет свой учебно-наглядный материал. Методист контролирует его подбор и применение, особенно пособий, предназначенных для самостоятельного использования детьми (об этом говорилось выше в соответствующих темах), а также рабочего оборудования для занятий (наборное полотно, настольная ширма и др.).

ФОРМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Формы методической работы в детском саду многообразны. Некоторые из них способствуют решению сразу нескольких задач. Так, педагогический совет, где слушается отчет воспитателей группы о работе по какому-либо разделу речевой работы, например по совершенствованию грамматической стороны речи детей за полугодие, одновременно и форма контроля, так как работа группы изучалась до этого сообщения, и форма обобщения и распространения лучшего опыта, потому что педагоги узнают об интересной системе работы с детьми. Но условно отдельные формы можно сгруппировать с учетом преобладающей роли каждой для решения отдельных задач методической работы.

Контроль и методическая помощь

Одной из форм методической работы является посещение групп, ознакомление с работой воспитателя в области развития речи. Каждое посещение должно иметь определенную цель.

Например, получив от педагога сведения о состоянии звуковой культуры речи его воспитанников, заведующая решает проверить эти данные путем личных наблюдений. Предварительно она может попросить вызвать для ответа определенных детей.

Целью посещения может быть наблюдение за приемами работы воспитателя. Заведующая должна иметь представление о стиле работы в разное режимное время всех воспитателей, но чаще всего нужно посещать занятия, которые проводят молодые, малоопытные педагоги, а также те, у кого можно почерпнуть что-то ценное и рекомендовать другим. Для посещения заведующая может избрать любое время дня, но желательно просмотреть какой-то вид деятельности полностью (всю прогулку, занятие целиком и т. д.).

В процессе посещения она может ознакомиться с пособиями по развитию речи, проверить состояние книжного уголка и т. д.

Заведующая может заранее наметить в своем плане вопросы, которые требуют ее внимания в первую очередь. К ним относятся контроль за выполнением воспитателями основных задач по развитию речи в отдельных возрастных группах (речевая активность детей на занятиях в младших группах), фронтальная работа по звуковой культуре речи (на занятиях и вне их) в средней группе, обучение рассказыванию и индивидуальная работа по звукопроизношению в старших группах, а также методика непосредственного наблюдения (во всех группах).

Посещая группу, заведующая всегда должна прислушиваться к речи воспитателя, отмечая в своих записях ее сильные и слабые стороны.

Желая составить мнение о творческих возможностях педагога, заведующая может предложить ему самому выбрать какой-то раздел программы и, основательно подготовившись, продемонстрировать уровень своих умений.

Посещая группу, заведующая должна помнить правило: не вмешиваться в ход работы воспитателя, поддерживать его авторитет у детей. Лучше всего при этом вести записи, отмечая как положительное, так и отрицательное. В заключение нужно побеседовать с воспитателем о результатах наблюдений (в удобное для него и заведующей время). Посещая группу вторично, заведующая сопоставляет новые данные с предыдущими.

Беседы с детьми — полезная форма ознакомления заведующей с уровнем работы по развитию речи в группе, а также прямой путь воздействия на речь воспитанников (похвала, замечания, советы старшим детям, создание эмоциональных мотивов для совершенствования речи — предложение выступить на празднике, принести в группу и показать новую игрушку и т. д.). Беседы могут возникать непреднамеренно, при встрече с детьми на прогулке, в групповой комнате, в коридоре. Можно организовать беседу специально: пригласить в свой кабинет одного или нескольких ребят, прислушаться к их произношению, предложить картинку для рассказа, завести разговор о домашних делах, о событиях в группе.

По возможности чаще нужно беседовать с детьми, которые имеют какие-либо отклонения в речи или требуют внимания, ласки (подробно об этом говорилось в специальных темах).

Изучение письменных материалов. Содержание этой работы составляет проверка календарных планов, о которой говорилось выше, в теме X. Совместно с воспитателями обсуждаются конспекты занятий, сценарии, доклады, которые время от времени готовят педагоги.

Индивидуальные и групповые беседы с воспитателями. Как правило, это незапланированная форма работы, возникающая по мере надобности. Беседой можно завершить посещение группы, обсуждение общих замечаний к календарным планам в одновоз-

ческом письме об использовании технических средств обучения в учебно-воспитательной работе дошкольных учреждений» (М., 1979).

Наглядные и аудиовизуальные пособия также должны быть систематизированы (на них заводится картотека). Внимания методиста требуют такие вопросы: пропаганда имеющихся технических средств (стенд, уголок ТСО, выставка, информационные объявления, смотр-конкурсы и др.), формы учета пособий и выдачи их воспитателям (каталоги, списки, индивидуальные формуляры педагогов и др.), изучение спроса и самостоятельного использования их педагогами в работе с детьми.

Помимо пособий, хранящихся в педкабинете, каждая возрастная группа имеет свой учебно-наглядный материал. Методист контролирует его подбор и применение, особенно пособий, предназначенных для самостоятельного использования детьми (об этом говорилось выше в соответствующих темах), а также рабочего оборудования для занятий (наборное полотно, настольная ширма и др.).

ФОРМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Формы методической работы в детском саду многообразны. Некоторые из них способствуют решению сразу нескольких задач. Так, педагогический совет, где слушается отчет воспитателей группы о работе по какому-либо разделу речевой работы, например по совершенствованию грамматической стороны речи детей за полугодие, одновременно и форма контроля, так как работа группы изучалась до этого сообщения, и форма обобщения и распространения лучшего опыта, потому что педагоги узнают об интересной системе работы с детьми. Но условно отдельные формы можно сгруппировать с учетом преобладающей роли каждой для решения отдельных задач методической работы.

**Контроль
и методическая
помощь**

Одной из форм методической работы является посещение групп, ознакомление с работой воспитателя в области развития речи. Каждое посещение должно иметь определенную цель.

Например, получив от педагога сведения о состоянии звуковой культуры речи его воспитанников, заведующая решает проверить эти данные путем личных наблюдений. Предварительно она может попросить вызвать для ответа определенных детей.

Целью посещения может быть наблюдение за приемами работы воспитателя. Заведующая должна иметь представление о стиле работы в разное режимное время всех воспитателей, но чаще всего нужно посещать занятия, которые проводят молодые, малоопытные педагоги, а также те, у кого можно почерпнуть что-то ценное и рекомендовать другим. Для посещения заведующая может избрать любое время дня, но желательно просмотреть какой-то вид деятельности полностью (всю прогулку, занятие целиком и т. д.).

В процессе посещения она может ознакомиться с пособиями по развитию речи, проверить состояние книжного уголка и т. д.

Заведующая может заранее наметить в своем плане вопросы, которые требуют ее внимания в первую очередь. К ним относятся контроль за выполнением воспитателями основных задач по развитию речи в отдельных возрастных группах (речевая активность детей на занятиях в младших группах), фронтальная работа по звуковой культуре речи (на занятиях и вне их) в средней группе, обучение рассказыванию и индивидуальная работа по звукопроизношению в старших группах, а также методика непосредственного наблюдения (во всех группах).

Посещая группу, заведующая всегда должна прислушиваться к речи воспитателя, отмечая в своих записях ее сильные и слабые стороны.

Желая составить мнение о творческих возможностях педагога, заведующая может предложить ему самому выбрать какой-то раздел программы и, основательно подготовившись, продемонстрировать уровень своих умений.

Посещая группу, заведующая должна помнить правило: не вмешиваться в ход работы воспитателя, поддерживать его авторитет у детей. Лучше всего при этом вести записи, отмечая как положительное, так и отрицательное. В заключение нужно побеседовать с воспитателем о результатах наблюдений (в удобное для него и заведующей время). Посещая группу вторично, заведующая сопоставляет новые данные с предыдущими.

Беседы с детьми — полезная форма ознакомления заведующей с уровнем работы по развитию речи в группе, а также прямой путь воздействия на речь воспитанников (похвала, замечания, советы старшим детям, создание эмоциональных мотивов для совершенствования речи — предложение выступить на празднике, принести в группу и показать новую игрушку и т. д.). Беседы могут возникать непреднамеренно, при встрече с детьми на прогулке, в групповой комнате, в коридоре. Можно организовать беседу специально: пригласить в свой кабинет одного или нескольких ребят, прислушаться к их произношению, предложить картинку для рассказа, завести разговор о домашних делах, о событиях в группе.

По возможности чаще нужно беседовать с детьми, которые имеют какие-либо отклонения в речи или требуют внимания, ласки (подробно об этом говорилось в специальных темах).

Изучение письменных материалов. Содержание этой работы составляет проверка календарных планов, о которой говорилось выше, в теме X. Совместно с воспитателями обсуждаются конспекты занятий, сценарии, доклады, которые время от времени готовят педагоги.

Индивидуальные и групповые беседы с воспитателями. Как правило, это незапланированная форма работы, возникающая по мере надобности. Беседой можно завершить посещение группы, обсуждение общих замечаний к календарным планам в одновоз-

растных группах; в беседе договариваются о содержании предстоящего концерта для детей и т. д.

Индивидуальные и групповые консультации лучше всего планировать заранее, выделяя для этого день и час, подбирая по возможности узкие темы. Так, целесообразны консультации по вопросам, затрудняющим воспитателя: приемы обучения рассказыванию (для старших групп), формирование грамматически правильной речи. Такие консультации требуют предварительной подготовки. В отличие от доклада методическая групповая консультация носит характер практического занятия. В нее входят коллективные и индивидуальные упражнения воспитателей, направленные на выработку педагогических умений, работа с книгой. Методист широко использует показ и объяснения, создает игровые ситуации, чтобы наиболее зримо имитировать педагогический процесс (поручает роли «детей» и «педагога» участникам консультации). В подготовку и проведение групповой консультации входят следующие этапы:

1) постановка общей актуальной цели (на основе личных наблюдений, пожеланий педагогов и указаний РОНО);

2) целенаправленные наблюдения в группах, исследование речи детей для сбора примеров и апробации некоторых приемов. Изучение календарных планов, необходимой литературы;

3) уточнение конкретных задач консультации в связи с собранными данными. Разработка текстового материала для консультации: мотивировка ее задач в соответствии с анализом педагогического процесса; вопросы для обсуждения, упражнения, задания слушателям. Продумывается использование приемов активизации слушателей (варианты ответов, обмен «ролями», оценка записей детской речи и т. п.), наглядности. Готовится проект рекомендаций к дальнейшей работе педагогов;

4) подготовка к выступлению: овладение материалом, выделение в нем главного, отработка формы выступления, оформление выставки, извещение слушателей о времени и теме консультации;

5) устное изложение материала с учетом специфики консультационной работы, реакции слушателей;

6) выявление результатов консультации, влияния ее на практику, постановка дальнейших задач.

Работа с методической литературой. Использование методистом устной и письменной информации о новинках литературы, обзор статей из журналов, обсуждение литературы лучше проводить с воспитателями дифференцированно, с учетом их образования, стажа.

Если проводится обсуждение какой-либо книги или статьи, нужно предварительно сообщить педагогам основные вопросы для обсуждения. Например, полезно предложить воспитателям изучить книгу Е. И. Тихесвой «Развитие речи детей»¹, проанализи-

¹ См.: Тихесва Е. И. Развитие речи детей. М., 1981.

ровать книгу «Учите, играя»¹. Применяются и различные формы наглядной пропаганды книги.

**Распространение
передового опыта
воспитателей**

Первостепенное значение в распространении передового опыта в детском саду имеет его показ на практике.

Взаимопосещения — простой и удобный путь ознакомления воспитателей с работой друг друга. Заведующая принимает участие в их организации: советует, у кого лучше побывать, что позаимствовать, помогает воспитателю подготовиться к показу его работы (сама она может и не принимать участия в таких посещениях). Иногда проводится взаимная проверка по заданию администрации или профорганизации. Например, готовясь к педсовету по вопросам воспитания звуковой культуры речи, воспитатели ознакомились с календарными планами каждой группы, с таблицами учета звуковой стороны речи, посмотрели, какие игры на эту тему проводились на участке за неделю, побеседовали с некоторыми детьми, обращая внимание на такие качества их речи, как темп, дикция, сила голоса.

Коллективные наблюдения и анализ работы по развитию речи (открытые мероприятия). В деле распространения передового опыта эту форму можно считать наилучшей. Продуманно выбирается тема, слушатели заранее готовятся к наблюдению, которое заканчивается широким обсуждением, выработкой конкретных рекомендаций для воспитателей.

Объектом коллективных наблюдений может быть любой вид деятельности, в котором происходит формирование речи детей (занятия по развитию речи, литературный концерт и т. д.).

Хорошо зная свой коллектив, заведующая может включить открытые мероприятия в годовой план методической работы в начале года, а затем по мере надобности дополнять этот план.

Вот как могут быть организованы открытые занятия: среди других мероприятий на год планируются 2—3 открытых занятия по развитию речи (не чаще одного раза в квартал). На один день намечают 2—3 занятия в разных возрастных группах — это более продуктивно. В начале года открытые занятия проводят более опытные воспитатели, а впоследствии все остальные. Из личного опыта воспитатель может выбрать то, что у него получается лучше, чем у других, то, о чем он хочет узнать мнение своих товарищей. Содержание занятий педагоги уточняют самостоятельно.

Заведующая не только помогает подготовиться воспитателям, но и заботится о соответствующей подготовке посетителей (сообщает заранее тему, литературу, вопросы для обсуждения). Если воспитатели уже привыкли коллективно анализировать занятия, кому-либо из них можно поручать самостоятельно вести обсуждение, т. е. приобщать к методической работе.

Если в коллективе много молодых педагогов, можно так рас-

¹ См.: Максаков А. И., Тумакова Г. А. Учите, играя. М., 1979.

пределить задания: одни записывают речь детей, другие — речь воспитателя; третьи — хронометрируют и т. д. Это облегчает на первых порах участие в просмотре, способствует выработке целенаправленности, анализ в результате получается полнее. При обсуждении первое слово дают проводившему занятию. Это привлекает его к самоанализу, самокритике. Разбор должен проходить доброжелательно, так, чтобы открытое занятие было радостным событием для всех.

Открытые занятия проводятся не только для воспитателей данного детского сада, но и для педагогов района, занимающихся на курсах, для методических объединений, педучилищ.

Но показ и анализ передового опыта — это еще не все. Конечная цель — распространение его, внедрение в практику работы всех воспитателей. Заведующей следует проконтролировать, чтобы из увиденного нашло отражение в последующей работе педагогов, поощрить использование опыта, особенно творческое его развитие.

Педагогический совет. Это постоянно действующая форма методической работы, коллективного контроля и коллективной помощи каждому. Известно, что на педсоветы прежде всего выносят вопросы, поставленные перед дошкольным воспитанием партий и правительством, отраженные в ведомственных постановлениях и методических документах. Кроме того, осуществляется обмен опытом (анализ педпроцесса, отчеты воспитателей), заслушивается информация о новинках.

Для педагогического совета желательно выбирать тему или новую, малоосвоенную коллективом, или очень важную для развития речи детей, чтобы коллективное обсуждение повысило эффективность воспитательно-образовательной работы.

Если в детском саду в течение года проводится 8—10 педсоветов, 1—2 из них могут быть целиком посвящены методике развития речи.

Вопросы методики развития речи могут составить и часть повестки для педагогического совета. Например, на совещании, посвященном воспитанию навыков культурного поведения, можно выделить вопросы воспитания навыков вежливой речи.

На совещании по итогам работы за учебный год обязательно анализируется состояние речи детей.

Готовя воспитателей к выступлениям на совещании, заведующая должна убедить их в необходимости указывать, с кем, как, когда, где, сколько раз, за какой период проводилась та или иная педагогическая работа, какие результаты она принесла. Выступления должны иллюстрироваться примерами детской речи.

Активность участников совещания зависит от их предварительной подготовки. Дело заведующей — организовать взаимные посещения, если нужно, взаимную проверку, проконсультировать отдельных воспитателей перед выступлением.

Педагогический совет заканчивается принятием решения (намекается срок его исполнения), выработкой рекомендаций. Заве-

дующая обязательно должна контролировать выполнение принятых решений, только тогда совещание окажет необходимое влияние на педагогический процесс.

Опыт работы воспитателей оформляется и письменно. Эти материалы хранятся в педагогическом кабинете (перспективные планы, записи занятий, альбомы для работы с детьми и др.).

Обобщение результатов работы воспитателей. Выше уже говорилось о том, что методист сопоставляет данные некоторых проверочных занятий в группах по разным аспектам развития речи (например, о состоянии звуковой культуры речи) и результаты сравнительных обобщений отражает в сводных цифровых таблицах. Полезно сопоставлять такие данные с прошлогодними, анализировать их.

Заведующая обобщает данные об уровне развития речи детей и качестве работы воспитателей при составлении годового отчета и плана, в актах проверки других детских садов и при подготовке выступлений на методические темы. При обследовании речи детей приходится пользоваться данными наблюдений, бесед с детьми, проверки педагогической документации воспитателей.

Заведующая помогает воспитателям обобщить опыт их работы в виде докладов, сообщений. При этом важно выбрать форму обобщения материала: иногда воспитатель просто пересказывает, описывает проделанную работу, выносит оценки и дает рекомендации, иногда же материал существенно обрабатывается. В этом случае можно излагать опыт работы не в хронологической последовательности, а освещая отдельные методические вопросы. Например, на педагогическом совещании в докладе на тему «Обучение описательным рассказам» педагог вначале показывает сущность описательного рассказа (используя изученную литературу), затем читает хорошо составленный ребенком рассказ, раскрывает его достоинства и приводит примеры занятий, которые были проведены с детьми. Далее рассказывает об организации всего процесса (о количестве занятий, об их последовательности, о времени проведения), характеризует наглядный материал. На примере одного типичного занятия показывает методику его проведения, предупреждает от возможных ошибок в использовании раздаточного материала. И только после этого переходит к центральному вопросу доклада — использованию приемов обучения, при этом он не только перечисляет свои приемы, но и зачитывает рассказы детей, что делает доклад более убедительным.

При таком построении доклада у слушателей воспитывается умение анализировать сложный процесс формирования речи детей.

**Повышение
квалификации
воспитателей**

Совершенствование профессионального мастера должно стать необходимостью, насущной потребностью для каждого сотрудника детского сада. Ответственность всех за

работу каждого должна сочетаться с ответственностью каждого перед коллективом за свою работу.

Прежде всего заведующая должна осуществлять контроль за самостоятельным повышением квалификации воспитателей. Она контролирует изучение необходимой литературы, консультирует воспитателей по отдельным вопросам методики развития речи (программа, планирование и др.), помогает составлять индивидуальные планы повышения квалификации.

Большое внимание необходимо уделять обучающимся заочно. Заведующая должна не только создавать условия для успешной учебы воспитателей, но и помогать им, а также использовать их знания для повышения квалификации остальных сотрудников детского сада. Например, обучающийся в вузе может познакомить товарищей со своей контрольной работой, с докладом в спецсеминаре по методике развития речи, в которых обобщается опыт его работы в детском саду, и т. д.

Заведующая осуществляет контроль за учебной работой воспитателей в методических объединениях, кружках, семинарах при отделах народного образования.

Лекции, встречи со специалистами также способствуют повышению квалификации воспитателей. Можно организовать встречу с логопедом, врачом-гигиенистом, детским писателем, библиотекарем, учителем начальных классов, педагогом-словесником, артистом. Следует практиковать лекции, беседы, консультации научных работников, аспирантов, преподавателей педучилищ, институтов, занимающихся проблемами развития речи. Тематика таких бесед должна охватывать наиболее важные и трудные для воспитателей проблемы, знакомить с достижениями науки.

Повышают профессиональный уровень воспитателей различного рода экскурсии (в другие детские сады, в музеи и на предприятия), коллективное прослушивание литературных концертов, просмотр детских спектаклей и кинофильмов.

**Пропаганда знаний
по развитию речи
детей среди родителей**

От правильного взаимодействия детского сада и семьи зависит успех воспитания детей. Задача детского сада — вооружать родителей педагогическими знаниями, в частности конкретными знаниями по методике развития речи. Для этого можно использовать различные формы работы.

Коллективные формы. На групповых собраниях родителей в начале года педагог знакомит их с новыми задачами воспитания, рассказывает, какие речевые навыки наиболее существенны на данной возрастной ступени (у детей четырех лет — воспитание звукопроизношения, у детей пяти лет — формирование монологической речи, у детей шести лет — формирование навыков звукового анализа речи и т. д.), знакомит с основными ошибками в речи детей.

Можно использовать такие формы, как тематические лекции, беседы и консультации специалистов по проблемам речи.

Полезно ознакомить родителей с процессом формирования речи детей. Лучше всего для этого показать комплексное занятие,

состоящее из простых упражнений (в старших группах — словесные упражнения, звуковой анализ слов), которые родители могут повторить в семье.

Родителей старших детей следует познакомить с содержанием работы по подготовке детей к школе (в подготовительной к школе группе — кратко познакомить с содержанием программы I класса).

В групповом родительском уголке рекомендуется помещать на стенде материалы о состоянии развития речи детей. Здесь должны быть отражены задачи развития речи, основные виды занятий в данной группе, на примере показан уровень речевых умений ребенка данного возраста (запись разговоров или рассказов, трудные по значению слова, грамматические формы, которыми он должен овладеть, и т. п.).

Необходимо составить подробный список литературы для родителей, подготовить советы, которые помогут им организовать работу по расширению кругозора ребенка, усвоению основных правил вежливой речи.

На стенде можно представить примеры детского словотворчества (собранные воспитателем, взятые из литературы). Желательно организовать выставку книг, которые должны иметься у каждого ребенка дома.

В родительском уголке можно систематически помещать краткие советы по развитию речи детей, небольшие тексты (загадки, пословицы, отрывки из стихотворений), которые родители могут использовать, разговаривая с малышом.

На общем стенде педагогической пропаганды (для всего детского сада) вывешиваются таблица «Культура речи», объявления о новинках детской литературы, поступивших в ближайший книжный магазин, и др.

К родительским собраниям обычно организуют тематические выставки книг для детей, педагогической литературы для родителей, а также детского речевого творчества — рассказов, сказок, стихов, придуманных детьми.

Есть еще одна форма контакта детского сада и родителей — привлечение родительского актива к организации экскурсий, поездок, посещения всей группой места работы кого-то из родителей.

Вопросы методики развития речи находят свое место и в таких сложных формах педагогической пропаганды, как родительские конференции, устные педагогические журналы, организуемые сотрудниками детского сада на производстве.

Кроме коллективных форм работы, существуют **индивидуальные**. Воспитатель и заведующая информируют родителей о состоянии речи их ребенка, отмечают положительные сдвиги, дают рекомендации. Эта работа дополняется посещением семьи, во время которого воспитатель может поинтересоваться подбором игрушек, картинок, книг.

Можно рекомендовать родителям читать специальную литературу и делать выписки из нее для стенда. С удачными вариантами

ми рекомендаций проверочного характера для родителей воспитанников всех возрастных групп знакомит книга А. И. Максаква «Развитие правильной речи ребенка в семье» (М., 1978).

Итак, совместная деятельность заведующей и коллектива, опора на актив, четкое и своевременное выдвижение задач и организационных форм работы, их постепенное усложнение, совместное подведение итогов — вот залог успешной методической работы в детском саду.

РАБОТА МЕТОДИСТА И ИНСПЕКТОРА ОТДЕЛОВ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Задачи работы методиста

Методисту районного отдела народного образования следует знать работу каждого детского сада района, каждого педагога и помогать им. Методисты областных (краевых) или городских отделов проводят работу, опираясь на районных методистов и широкий педагогический актив. Методической работой аналогичного содержания приходится заниматься и инспектору.

Вопросы развития речи детей в подчиненных методисту детских садах составляют лишь часть работы, но это обязательный раздел его деятельности, содержание которого многообразно. Это получение информации об уровне работы по развитию речи и состоянию речи детей в дошкольных учреждениях района, составление плана с определением первоочередных и отдаленных задач, подбор актива дошкольных работников, серьезно занимающихся проблемами развития речи детей, методическая помощь воспитателям и заведующим в улучшении работы по данному разделу, распространение передового опыта (его поиск, совершенствование, пропаганда и внедрение), повышение квалификации кадров в данной области воспитания и обучения, постоянный контроль за качеством работы по развитию речи.

Методист, приступающий к работе, знакомится с детскими садами прежде всего по документации. Выводы и намечаемые задачи он записывает в рабочую тетрадь под рубрикой «Методика развития речи». В тетради отмечаются детские сады, в которых хорошо поставлена работа по развитию речи, и те, где работа ведется неудовлетворительно, записываются тематика докладов по развитию речи детей на педчтениях, замечания и выводы инспекторско-методических проверок и т. д. Эти записи используются затем при составлении общего плана работы.

После ознакомления с работой детских садов по документации методист намечает, какие из них следует посетить в первую очередь, распределяет поручения между общественными методистами. Целесообразно сначала посетить те дошкольные учреждения, в которых хорошо поставлена работа по методике развития речи. Это поможет выделить основные проблемы для проверки других детских садов.

К распространению передового опыта следует приступить как можно раньше — в начале учебного года.

Учитывая состав воспитателей, пожелания руководителей детских садов, методист намечает различные мероприятия для повышения мастерства работников дошкольных учреждений: курсы, кружки, открытые мероприятия. Он должен позаботиться об организации в своем районе школ передового опыта по родному языку, создать базовые детские сады, подобрать актив высококвалифицированных педагогов для руководства намечаемыми мероприятиями, так как без помощи актива он не сможет решить всех задач.

В. И. Ленин писал: «Руководитель-коммунист тем и только тем должен доказать свое право на руководство, что он *находит* себе *многих*, все больше и больше, помощников из педагогов-практиков, что он *умеет* и*м* помочь работать, *их* выдвинуть, *их* опыт показать и учесть.

В этом смысле безусловный лозунг наш должен быть: *поменьше «руководства», побольше практического дела, то есть поменьше общих рассуждений, побольше фактов и проверенных фактов, показывающих, в чем, при каких условиях, насколько идем мы вперед или стоим на месте или отступаем назад»*¹.

Определить качество работы в дошкольном учреждении можно лишь при непосредственном контакте с детьми, воспринимая их живую речь, знакомясь с их речевыми навыками.

Авторитет методиста повысится, если он покажет воспитателям неизвестный им новый прием, сумеет дать серьезный, обстоятельный анализ их работы и т. д.

Одним из условий успешной работы методиста является постоянное повышение его педагогического мастерства. Можно рекомендовать ему иметь постоянный базовый детский сад, своего рода лабораторию, где он будет вести долговременные наблюдения за развитием речи детей.

Хорошо, если методист особенно углубленно изучает какой-то один из вопросов методики развития речи (ознакомление детей с художественной литературой, обучение рассказыванию и т. д.). Он может длительное время накапливать материал по данному вопросу, углублять свои знания, что со временем дает возможность проводить в районе исследования по данной проблеме.

Все намеченные мероприятия методист включает в общий план своей работы, указывая сроки их выполнения, характер оформления результатов (доклад, устное выступление).

Распространение передового опыта и работа с кадрами После общего ознакомления с работой дошкольных учреждений методист ставит задачу постепенного изучения лучшего опыта и распространения его. Лучший опыт выявляется путем личных наблюдений.

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 42, с. 325.

Оценивая работу педагога, надо хорошо знать состав детей. Это даст возможность учесть влияние семейного воспитания на уровень развития их речи. Следует тщательно ознакомиться с деятельностью воспитателя. Ведь высокие результаты иногда могут быть достигнуты за счет каких-то перегибов (произвольное увеличение количества и длительности коллективных занятий, злоупотребление индивидуальными дополнительными занятиями, перегрузка детей и др.) или за счет недоработки других разделов программы.

Методист — это открыватель всего нового, передового. Очень часто открытие передового соседствует с его исследованием и совершенствованием.

У методиста области, края или республики значительно меньше возможностей непосредственно ознакомиться с опытом работы воспитателей, так как он узнает об этом опыте только из отчетов, докладов, выступлений педагогов на конференции. Поэтому сведения, сообщаемые районным методистом, должны быть обстоятельными, обоснованными.

Методист не должен забывать, что его задача не только находить и распространять передовой опыт, но и содействовать его появлению. Путь к этому — совершенствование мастерства педагогов, воспитание у них устойчивого и глубокого интереса к своей работе.

Прежде всего методист знакомит заведующих с тем, какие условия необходимо создавать для формирования речи детей. Такую информацию заведующие получают во время посещения детского сада, где хорошо налажена работа по развитию речи. Эта информация может быть дифференцированной: для начинающих и для более опытных заведующих.

Затем выявляются воспитатели, у которых хорошо поставлена работа по методике развития речи. Желających углубленно работать над этой проблемой объединяют в постоянно действующий семинар, который ведет сам методист. Участники семинара вскоре становятся его надежными помощниками.

С целью распространения и внедрения передового опыта методист содействует организации открытых занятий в учреждениях, где работа по данному разделу ведется творчески.

Методист всемерно помогает обобщать лучший опыт. Полезно организовать групповую консультацию «Как обобщить свой опыт по развитию речи детей». Широко практикуются индивидуальные консультации, помогающие воспитателю оформить опыт работы в доклад, сообщение. В методическом кабинете желательно создать постоянный стенд, на котором будут пропагандироваться лучший опыт, новые данные научных исследований в области методики развития речи. Наряду с этим организуются временные выставки, где бывает представлен необходимый для практической работы материал.

В настоящее время возникли такие формы распространения

лучшего опыта, как создание базовых детских садов (где вся воспитательная работа ведется на высоком уровне) и школ передового опыта (детские сады, демонстрирующие в течение года правильную постановку работы по одному разделу программы). Эти формы работы ценны тем, что учат на живом примере, убеждают практикой. Методист должен позаботиться о том, чтобы в районе имелась не одна, а несколько школ передового опыта по родному языку, и всемерно помогать руководителям этих детских садов.

Существуют школы передового опыта как воспитателей, так и заведующих. В первом случае демонстрирует свой опыт воспитатель, а слушателями являются его коллеги. Во втором случае заведующая показывает, как она организует методическое руководство работой воспитателей по вопросам развития речи детей. Слушатели — заведующие других детских садов.

Практика показала, что подобная школа должна быть как минимум двухгодичной, так как, кроме лекций, собеседований, составления рефератов, проведения практических занятий, необходимы еще семинарские занятия по обмену опытом, взаимопосещения, итоговые встречи.

В любых методических мероприятиях нужно стремиться продемонстрировать как можно полное объект изучения — детскую речь. Желательно прослушать речь детей, записанную на пленку, показать кинофильм, организовать для слушателей просмотр детской деятельности. Показ работы воспитателя с детьми в качестве иллюстрации к лекциям может быть использован и в таких сложных мероприятиях, как областные семинары.

Работу с кадрами по повышению квалификации проводят дифференцированно: учитываются образование, стаж работы и должность, а в некоторых случаях — интересы, способности и склонности (кружки художественного чтения, кукловодов, семинары-специализации).

Кроме коллективных форм работы методист использует и индивидуальные. При посещении детских садов, встречах с дошкольными работниками, в личных беседах он выявляет их знания и умения, в дружеской форме подсказывает, что и как нужно улучшить в работе, убеждает в важности всего процесса формирования речи детей прежде всего для умственного воспитания, подготовки к школе. Заинтересованность методиста, тактичная форма разговора не оставит собеседника равнодушным. Желательно, чтобы педагог с помощью методиста наметил задачи для дальнейшей работы.

Методист принимает участие в организации курсов повышения квалификации по методике развития речи, которые организуются отделами народного образования. Программы курсов дифференцированы, зависят от их целей и состава слушателей.

Вопросы методики развития речи рассматриваются также на семинарах и в кружках для заведующих и воспитателей. Задача

методиста — подготовить квалифицированных преподавателей для этих семинаров и кружков, координировать их деятельность.

Обычно преподавателями на курсах являются заведующие детскими садами и воспитатели-методисты, педагоги училищ, методисты отделов народного образования. Для руководства работой преподавателей методист объединяет их в предметную комиссию, на совещаниях которой (2 раза в месяц) знакомит с работой друг друга: обсуждаются сложные разделы программы, согласуется распределение часов по темам, рассматриваются интересные формы работы со слушателями. В дальнейшем он контролирует работу курсов и кружков, организует взаимное посещение преподавателями занятий.

Заслуживает одобрения такая форма повышения квалификации дошкольных работников, как обзорная лекция по методике развития речи. В такой лекции нужно раскрыть важнейшие задачи данной методики, информировать слушателей о вновь созданных базах передового опыта по развитию речи, дать обзор новейшей литературы. Лекцию методист приурочивает к какому-либо общему мероприятию (совещание, встреча актива и т. д.). Содержание обзорной лекции постоянно обновляется.

Методист организует соревнования коллективов детских садов, смотры. Это может быть смотр лучшей работы по развитию речи, смотр технических средств обучения родному языку и их использования в работе (радио, телевидение, проигрыватель, диафильмы, кинофильмы). Конкурсы проводят в пределах района, города, внутри одного детского сада. Они бывают разных видов: конкурс кукольного театра (всех видов), конкурс педагогов — любителей художественного чтения и др. (Положение о каждом смотре или конкурсе нетрудно разработать.) При проведении таких мероприятий необходимы гласность, массовость в обсуждении результатов, широкий показ лучших достижений.

Большое место в работе методиста занимают консультации, как групповые, так и индивидуальные, которые, как правило, даются на месте, т. е. в детском саду.

Методист инструктирует руководителей методических объединений, проверяет их деятельность.

Вопросы методики развития речи ставятся и на конференциях, педчтениях, на занятиях родительских университетов.

Своеобразной формой повышения уровня мастерства и культуры педагога является день воспитателя. В этот день проводятся тематические вечера, встречи с писателями, композиторами.

Существует несколько видов инспекторско-методической проверки детских садов: фронтальная (всесторонняя), тематическая, или выборочная (обследование отдельного организационного или педагогического вопроса), комбинированная (общее знакомство с состоянием работы в детском саду и более подробное изучение одной из ее сторон).

Тематическая
проверка
детских садов

При тематической проверке методист придерживается общих рекомендаций по инспектированию. Нужно продумать, какие учреждения выбрать для такой проверки, предварительно ознакомиться с работой в данном детском саду (по анкетам, актам и т. д.), посмотреть результаты предыдущих проверок, чтобы установить, какие произошли сдвиги по данному разделу работы. Начинаящему методисту полезно составить план проверки, в который войдут беседа с заведующей, ознакомление с годовым планом работы детского сада, календарным планом методической работы, с протоколами педагогических совещаний.

Методист отмечает, какие задачи по развитию речи детей намечал коллектив, чем объясняется их выбор, существенны ли они, как практически отразилось влияние проведенных мероприятий на работе воспитателей. Затем методист посещает несколько групп, стремясь в каждой посмотреть какой-либо законченный педагогический процесс (занятие, сбор на прогулку). Он обращает внимание на речевые навыки детей, педагогические приемы формирования их речи, качество речи воспитателя. Если методист записывает все увиденное подряд, то на полях он должен делать пометки, выделяя три указанных выше элемента наблюдения и давая им свою оценку.

Затем необходимо ознакомиться с документацией, оборудованием педагогического процесса, с пособиями по родному языку. Желательно для проверки приглашать в помощь общественного методиста (в этом случае можно проверить работу во всех группах). По итогам проверки составляется акт или докладная записка; эти итоги обсуждаются при участии методиста на педагогическом совещании.

Вопросы для тематической проверки составляют с учетом ее конкретной цели. В акте желательно привести несколько типичных примеров (выписки из планов и записи речи). В устном выступлении методиста по итогам проверки примеров должно быть больше.

Схема акта тематической проверки детского сада по методике развития речи (учебный вариант)

Проверку проводил:

Дата проверки:

Тема проверки:

1. Общие сведения о дошкольном учреждении и проверяемых группах.

1. Наименование, номер и адрес учреждения, ведомственная принадлежность, длительность рабочего дня.

2. Комплектование: количество групп, из них круглосуточных,

санаторных, специализированных; количество детей по плану, по списку, присутствующих в день проверки (отдельно в проверяемых группах).

3. Кадры дошкольного учреждения:

а) заведующая, воспитатель-методист — образование, стаж административной и педагогической работы, партийность;

б) количество воспитателей, из них со специальным образованием — высшим, средним; окончивших краткосрочные курсы; не имеющих специального образования; краткие сведения о воспитателях проверяемых групп;

в) повышение квалификации заведующей и воспитателей: индивидуальные планы повышения квалификации и их выполнение, формы повышения квалификации по теме проверки, применяемые в детском саду.

II. Цели и методика проверки.

Задачи проверки и время ознакомления с ними педколлектива.

Основные данные предыдущих тематических проверок, их выполнение.

План и методы проверки (назвать даты и количество проведенных наблюдений, бесед с детьми и педагогами, изученные материалы).

III. Уровень развития речи детей.

1. Навыки речевого общения со сверстниками и взрослыми, культура общения.

2. Объем знаний об окружающем и соответствующего словаря, свободное использование словарного запаса. Особенно отметить овладение словарем, обозначающим форму, пространство, обобщающие понятия (старший возраст).

3. Грамматическая сторона речи детей: использование фразовой речи, сложных предложений, правильное употребление некоторых трудных форм обиходных слов (*блюдец, кофе, ляг, красивее* и др.).

4. Звуковая культура речи: произношение звуков, дикция, темп, фонематический слух (старший возраст).

5. Художественная литература: выразительное чтение стихотворений, восприятие и анализ художественных произведений, правильное обращение с книгами, участие в играх-драматизациях, инсценировках.

6. Связная монологическая речь: умение полно, выразительно пересказывать, рассказывать, составлять сравнительные рассказы (старший возраст).

7. Подготовленность к обучению грамоте (подготовительная к школе группа). Умение членить двух- — четырехсловные предложения на слова, двусложные слова на слоги.

8. Речевая активность детей на занятиях, умение свободно выступать перед группой, слушать и дополнять ответы товарищей, навыки учебной деятельности. Состояние самостоятельной художественно-речевой деятельности детей в книжном уголке, в «рече-

вой зоне», вне занятий. Степень речевых проявлений детей в разных режимных моментах.

9. Общий речевой фон в группе (негромкая, спокойная, оживленная речь).

Обобщение результатов. Программные задачи, выполняемые наиболее успешно, и задачи, требующие дополнительного внимания педагогов; есть ли в группах дети, значительно отстающие от программы и нуждающиеся в дифференцированном подходе.

Примечание. Характеристику речи следует давать по возрастным группам. Указать основные для данной группы программные требования, которые проверялись, и примерное количество детей, овладевших и не овладевших ими (по разделам программы).

IV. Методика работы по развитию речи с детьми.

1. Планирование работы. Оценка календарных планов (не менее чем за 1—3 месяца).

Общие вопросы. Соответствие планируемой работы программе развития речи. Конкретность ее речевого содержания, т. е. указание в плане перечня новых и трудных для детей слов, грамматических форм, качеств звуковой культуры речи или рассказов детей и т. п., над которыми будет работать воспитатель. Ежедневный охват основных задач развития речи на занятиях и повторение вне занятий. Систематичность главных форм развития речи детей (расписание на неделю). Повторность и учет работы.

Планирование занятий по развитию речи. Соответствие количества занятий в неделю норме, правильное их сочетание с другими видами занятий. Структура занятий, тематическое единство содержания комбинированных занятий, соблюдение требований к правильному оформлению планов занятий (название, речевые и воспитательные задачи, наглядный материал и индивидуальная работа, ход занятия с указанием основных приемов обучения).

Планирование основных форм работы по развитию речи вне занятий. Учет местного окружения при разработке тематики наблюдений. Полнота использования разнообразных форм работы с детьми вне занятий. Организация художественно-речевой творческой деятельности дошкольников (игры-драматизации, концерты, театрализация, слушание записей художественного чтения и т. д.).

Выводы. Общая оценка календарного плана; новое или наиболее интересное в плане, что можно рекомендовать для распространения (варианты дидактических игр, новые комплексные занятия и т. п.).

2. Оценка методики работы воспитателя.

Дата и тема занятия по развитию речи, его фактическая длительность. Правильность и насыщенность содержания. Ведущие приемы обучения, их влияние на речь детей. Соотношение речи педагога и высказываний детей по времени и объему. Пути акти-

визации детей воспитателем, воздействие педагога на их всестороннее развитие. Характер учебной деятельности детей, их отношение к учению.

Общее количество детей, присутствующих на занятии и примерное количество тех, кто активно участвовал в учебном процессе, усвоил программный материал. Соответствие просмотренного занятия запланированному в дневнике воспитателя.

Влияние педагога на речевую деятельность детей в различные режимные отрезки (туалет, еда, игра, прогулка, труд). Организация общения детей разного возраста, разного уровня развития речи.

У. Условия для развития речи детей.

1. Гигиенические условия в групповых помещениях и на участке, необходимые для обеспечения учебной и повседневной деятельности детей, их речевого общения (освещенность, воздушный режим, мебель, пособия, индивидуальные туалетные принадлежности для ухода за речевыми органами — зубные щетки, стаканчики, носовые платки).

Медицинские данные о состоянии органов речи и слуха детей, учет таких данных воспитателями.

Профилактические осмотры и консультации детей специалистами: логопедом, стоматологом, ларингологом.

2. Культура речи взрослых в детском саду, краткая характеристика речи воспитателей в проверяемых группах. Пути влияния на повышение культуры речи персонала детского сада, родителей и воспитанников (наглядная пропаганда, консультации и т. п.).

3. Педагогический кабинет, его раздел по методике развития речи:

а) раздел библиотеки детского сада по методике развития речи, каталог методической литературы и журнальных статей. Учебные пособия, словари;

б) рукописные методические пособия по развитию речи детей, их характер, правильность и современность содержания, соблюдение требований к оформлению подобных пособий (дата, указание автора или источника);

в) наглядные пособия по развитию речи, их систематизация, аннотирование или картотека. Серии картин для детского сада, игрушки, детская литература, настольные игры, натуральные предметы. Комплекты раздаточного материала. Виды театрального оборудования;

г) технические средства (радио, телевидение, транзистор, проигрыватель, магнитофон, фотоаппарат), методика их использования. Каталог диафильмов, пластинок, магнитных лент с материалами по развитию речи. Место пособий, созданных на местном материале силами педагогов;

д) стенды, выставки; периодичность их обновления, актуальность материалов.

4. Оборудование педагогического процесса в группах. Нагляд-

ный материал для занятий, для самостоятельного использования детьми.

Выделение «речевых зон». Состояние книжных уголков. Игрушки-самоделки для активизации связной речи (телевизор, радио, театр и т. п.).

Общие выводы. Достаточность пособий, соответствие их содержания программным задачам, целесообразность в размещении пособий (по задачам, по возрастным группам, кварталам учебного года), организация выдачи пособий из педкабинета.

VI. Методическая работа с коллективом.

Место вопросов развития речи в годовом плане работы детского сада, их связь с задачами работы района (города) и спецификой данного детского сада. Формы планируемой методической работы по вопросам развития речи с воспитателями, с техническим персоналом; их отражение в педагогической документации (протоколы педагогических совещаний, обсуждений открытых занятий, тетради наблюдений педагогического процесса заведующей и воспитателя-методиста); принятые решения и рекомендации, их конкретность, сроки, проверка исполнения. Влияние методической работы на качество педагогического процесса. Состояние анализа календарных планов, годовых отчетов воспитателей (раздел развития речи) и заведующей (характер записей в дневниках воспитателей и данные протоколов итоговых педсоветов).

Лучший опыт, имеющийся в данном детском саду и рекомендуемый проверяющим для распространения.

VII. Общие выводы. Основные пожелания к дальнейшей работе.

Наряду с обследованием общей постановки речевой работы методист может проводить изучение какой-либо определенной задачи развития речи (например, звуковой культуры речи, рассказывания и т. д.). Это бывает нужно в связи с уточнением тематики для методических объединений, курсов и кружков, для предстоящих совещаний по обмену опытом. Такую узкую проверку целесообразно провести за короткое время сразу в нескольких садах, обобщив полученные данные.

Тема XII

ПРЕПОДАВАНИЕ КУРСА «МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОКРУЖАЮЩИМ» В ДОШКОЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧИЛИЩАХ

Программа педагогических училищ по методике развития речи

Преподавание методики развития речи в дошкольном педагогическом училище определяется программами «Методика развития речи и ознакомления детей с окружающим. Практикум по логопедии» для специальностей № 2002 «Дошкольное воспитание» и № 2010 «Воспитание в дошкольных учреждениях» (1979 г.) и «Выразительное чтение» (1979 г.). Они утверждены Министерством просвещения СССР и обязательны для всех педучилищ страны.

Структура программы по методике развития речи такова: объяснительная записка, содержащая перечень основных задач и форм работы с учащимися, примерное распределение учебных часов по темам, собственно программа по методике развития речи, определяющая круг вопросов внутри тем, которые должны быть усвоены учащимися, практикум по логопедии, список литературы для учащихся.

Определены и задачи преподавания: дать учащимся теоретические и практические знания по развитию речи детей раннего и дошкольного возраста, вооружить необходимыми практическими навыками работы в дошкольных учреждениях.

Основная задача курса — вызвать у учащихся интерес и творческое отношение к данному предмету, познакомить их с лучшим опытом работы воспитателей. Решается и задача совершенствования речи учащихся, как образца для правильной речи детей.

Программа основана на научных данных — марксистско-ленинском учении о языке, на данных языкознания, психологии и педагогики. Последовательность тем определяется педагогической целесообразностью и логикой самого предмета. Например, первая тема носит общий характер. Она касается содержания и условий работы по развитию речи: учащиеся знакомятся с ролью языка в воспитании детей, с основными задачами развития речи, с содержанием программы по родному языку, а также узнают о необходимых требованиях к их собственной речи — речи будущих воспитателей. Вторая тема посвящена методике развития речи детей первого и второго года жизни. Затем идут отдельные методические темы, начиная с важнейшей, касающейся основы языка — лексики.

На изучение методики отводится 120 ч (педучилища на базе средней школы). Учебные часы распределяются при изучении отдельных тем таким образом:

№ п/п	Тема	Количество часов		
		общее количество часов	теоретические занятия	практические занятия
1	Родной язык в системе дошкольного воспитания	9	4	5
2	Методика работы по развитию речи детей раннего возраста	10	4	6
3	Методика словарной работы и ознакомления детей с окружающим	16	6	10
4	Методика формирования грамматически правильной речи	5	2	3
5	Методика воспитания звуковой культуры речи	9	4	5
6	Методика обучения детей связной речи	29	13	16
7	Методика ознакомления детей с художественной литературой	16	7	9
8	Планирование и учет работы по развитию речи детей в детском саду . .	13	3	10
9	Подготовка детей в детском саду к усвоению грамоты	13	6	7
Всего		120	49	71

Как это видно, преобладают практические занятия — в каждой теме на них отводится больше часов, чем на теоретические. В конце каждой темы выделены вопросы для практических занятий (работа с программой детского сада и методической литературой, составление и анализ конспектов занятия и др.).

Изучив программу, преподаватель продумывает, как распределить вопросы каждой темы на уроки, поскольку количество часов дано на тему в целом. Здесь предоставляется место инициативе и творчеству преподавателя. Он составляет поурочный (календарно-тематический) план, имея в виду прежде всего цели практической подготовки учащихся. Поурочные планы, составленные педагогами, проходят коллективное обсуждение, и наилучший вариант утверждается предметной комиссией.

Материал всех тем способствует воспитанию учащихся в духе коммунистической идеологии, формирует диалектическое мировоззрение. Методы и приемы, рекомендуемые программой, способствуют активизации самостоятельной деятельности учащихся. Для формирования профессиональных качеств будущих воспитателей предусмотрены различные задания, требующие записи речи детей, воспитателей, анализа передач по радио и телевидению. Уделяется

внимание и культуре речи самих учащихся (работа со словарями, обучение выразительности речи).

Все программы характеризуются профессиональной направленностью, учитывают современное состояние методики.

Учебные пособия

Учащиеся педучилищ обеспечены учебными пособиями по методике развития речи и выразительному чтению. Наиболее популярна «Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду» О. И. Соловьевой.

Содержание пособия способствует воспитанию у учащихся коммунистического мировоззрения, правильного понимания роли воспитателя в процессе развития ребенка. Общие методические вопросы подкреплены разнообразными примерами (записи занятий, ответы и высказывания детей и др.).

В 1977 г. было издано второе учебное пособие — «Методика развития речи детей дошкольного возраста» Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичевой, В. К. Лотарева.

Его характерные черты — научная лингвистическая основа, широкое использование языковедческой терминологии, преобладание вопросов о принципах, закономерностях усвоения родного языка ребенком-дошкольником. Положительная сторона данного пособия — освещение методики развития речи детей от рождения до трех лет (наряду с традиционными вопросами), уделение большого внимания проблемам семейной педагогики.

Материал пособий разделен на крупные законченные главы, внутри которых имеются параграфы и пункты. В конце каждой главы предусмотрены вопросы для повторения и задания, которые предлагаются учащимся по мере изучения предмета.

Используя эти пособия в работе с учащимися, преподаватель должен в устных объяснениях добиваться большей четкости изложения основных проблем методики, употреблять собственные примеры, особенно из практики знакомых учащимся детских садов, называя при этом номер детского сада, фамилию воспитателя, возраст и имя ребенка, дату.

При проведении практикума по выразительному чтению используются пособия «Художественное чтение и рассказывание в детском саду» М. К. Боголюбской и В. В. Шевченко (М., 1968), «Выразительное чтение» Л. А. Горбушиной, А. П. Николаичевой (М., 1978), «Хрестоматия по детской литературе», составители М. К. Боголюбская и А. Л. Табенкина (М., 1979). Авторы этих пособий — преподаватели дошкольных педагогических училищ. Они сумели отразить в них свой большой опыт.

Каждый раздел двух первых из вышеперечисленных пособий заканчивается разнообразными заданиями для самостоятельной работы учащихся, имеются многочисленные упражнения по технике речи. Авторы приводят примеры анализа произведений различных

жанров, что облегчает самостоятельную работу учащихся над обширным репертуаром для чтения детям.

Положительной стороной всех указанных пособий является то, что в них есть приложения: перечни трудных для произнесения слов, скороговорок, пословиц, текстовый материал как для работы с детьми, так и для личного совершенствования речи; списки литературы по предмету, словарей русского языка. Такой справочный, прикладной материал делает пособия удобными не только для учебной деятельности, но и для педагогической практики учащихся.

Типы уроков

В преподавании методики развития речи в педагогическом училище используются все основные типы уроков. Как известно, тип урока и методы обучения, применяемые на нем, зависят от целей урока.

Урок по сообщению новых знаний. Такой урок чаще всего приходится проводить, когда начинается изучение новой темы, а также при ознакомлении учащихся со специфическими вопросами данного предмета. На этом уроке наиболее распространены следующие методы обучения: лекция, сообщающая беседа, экскурсия. Все эти методы обеспечивают систематическое изложение большого законченного вопроса. Материал, совершенно неизвестный учащимся, преподносится методом лекции (или рассказа). Например, при изучении темы «Методика словарной работы» целесообразно в первой лекции раскрыть задачи словарной работы и основные приемы обогащения и активизации словаря.

Как правило, вопросы о приемах развития речи, как наиболее важные, преподносятся методом лекций, так как учащимся нужно разобраться в классификации и характеристике этих приемов, услышать много примеров, поясняющих их использование.

Особенно важной и трудной является первая установочная лекция, в которой нужно дать учащимся представление о новом предмете, заинтересовать их, а также, хотя бы в общих чертах, показать объем и методы предстоящей работы. К установочной лекции желательно подготовить разнообразные пособия, веселые и остроумные детские высказывания (в том числе примеры словотворчества), если есть возможность — пленку с записанной на ней речью детей. Эта лекция должна носить характер беседы: в ней может быть много непринужденных разговоров с учащимися, например, о том, у кого есть знакомые малыши, какие особенности их речи они заметили, какие детские радиопередачи им больше всего нравятся и т. д.

Особенно серьезной подготовки требуют также первые лекции по новым темам. В них важно раскрыть взаимосвязь новых вопросов с уже изученными, показать значение данного раздела в воспитании культуры речи детей, а также упомянуть о состоянии

его в практике, отметить наиболее трудные для воспитателей проблемы, привлечь к ним внимание учащихся (особенно полезно это сделать на вечернем и заочном отделениях).

Имеется положительный опыт проведения «объединенных» лекций: сразу для нескольких параллельных классов. Преподаватели разрабатывают 1—2 лекции (желательно вводные) по наиболее близким им темам, продумывают максимальное оснащение их примерами. Это разнообразит и углубляет процесс преподавания. Необычная обстановка, новый лектор, некоторая торжественность формы изложения — дополнительные факторы, положительно влияющие на усвоение материала.

Полезно для проведения отдельных лекционных уроков приглашать специалистов: ученых, известных методистов, психологов, лингвистов.

Если к новому материалу были даны предварительные задания или у учащихся есть частичные знания, почерпнутые из жизненной практики, а также из других учебных предметов, преподаватель прибегает к сообщающей беседе. Например, таким образом можно провести уроки на темы «Методика наблюдений», «Типичные грамматические ошибки детей. Упражнения для их исправления».

Очень эффективны уроки-экскурсии в детский сад. В настоящее время эти уроки все шире используются для сообщения новых знаний. Методом экскурсии можно удачно преподнести такие разделы работы с детьми, где требуются сложное оборудование, специфические условия: слушание радиопередач, показ диафильма и кинофильма, кукольного театра. Эффективность этого метода заключается в тесном соединении теории и практики, в убедительности и наглядности преподносимого материала.

Проведению этих уроков предшествует дополнительная подготовка. Так, к уроку «Уголок книги в детском саду» преподаватель провел предварительную консультацию для воспитателей четырех групп, где была показана педагогическая работа с детьми в уголках книги. До посещения детского сада он сообщил учащимся вопросы для обсуждения (размещение уголков, освещение, подбор книг, приемы работы и др.). В тематическом поурочном плане на полугодие эти уроки были предусмотрены, поэтому заранее выбрал для них удобное время в расписании и накануне уточнил, что учащиеся такого-то класса завтра на два первых урока уходят в детский сад. Первый урок посвящался просмотру уголков книги в группах, обмену мнениями и вопросам к воспитателям. Второй урок, на котором окончательно отрабатывалась эта тема, также проводился в детском саду. Опираясь на увиденное, учащиеся сами сформулировали выводы о значении книжных уголков, требованиях к ним и др.

Отличие таких уроков от «наблюдательской» практики учащихся в том, что на уроке-экскурсии наблюдается работа воспитателя как первоначальный источник знаний учащихся, а на практике

учащиеся подкрепляют увиденными фактами сведения, полученные первоначально в степях класса.

Урок по закреплению и применению знаний. На таких уроках приводится в систему пройденный материал и учащиеся обучаются профессиональным умениям путем выполнения самостоятельных работ, практических заданий (составление конспектов занятий и др.). Ближе к данному типу урока находятся и два других: контрольно-учетный урок (выполнение письменных контрольных работ и творческих заданий — рецензирование диафильмов, наглядных пособий и т. п.) и повторительно-обобщающий. На последнем часто проводится фронтальная обобщающая беседа. Например, тему «Методика словарной работы и ознакомления с окружающим» заканчивают обобщающей беседой: повторяются вопросы о требованиях к словарю детей, об основных задачах и методах словарной работы, проверяются составленные к этому времени учащимися словарики на разные темы, принимаются начисто переписанные, разобранные ранее конспекты занятий.

Чаще всего учет знаний осуществляется систематически на всех уроках смешанного (школьного) типа. Но иногда целесообразны уроки, целиком посвященные учету знаний. Например, по такой обширной теме, как обучение рассказыванию, желательно провести классную контрольную работу, в которой учащиеся раскроют понятие монологической речи, назовут основные приемы обучения рассказыванию и выполнят творческое задание — составят планы и образцы рассказов на различные темы.

В педучилищах имеется опыт применения современных методов — элементов программированного обучения и проблемного метода. Проблемному уроку предшествует накопление учащимися фактического материала, чаще всего его проводят при подведении итогов изучения определенной проблемы курса¹.

Следующий тип урока — **семинарские, практические занятия.** Цель их — углубление теоретических знаний учащихся, формирование профессиональных умений и навыков. Например, при изучении темы «Методика словарной работы» лекции чередуются с практическими занятиями: лекция «Дидактические игры и специальные лексические упражнения» и практическое занятие «Ознакомление со сборниками дидактических игр. Составление конспектов дидактических игр».

Некоторые практические занятия можно провести в детском саду: ознакомление с наглядными пособиями по родному языку; анализ календарных планов воспитателей и др.

Проводятся и семинарские занятия, на которых учащиеся выступают с заранее написанными докладами, например на тему «Формирование речи детей в детском саду и дома» (доклад для родителей). По художественному чтению практикуются зачетные

¹ См.: Николаичева А. П. Проблемное обучение — стимул умственной активности учащихся. — Дошкольное воспитание, 1973, № 10.

занятия, на которых учащиеся, подготовившись дома, читают литературные произведения. Параллельно преподаватель проверяет усвоение отдельных теоретических положений искусства выразительного чтения. Эти уроки лучше построить в виде коллективной учетной беседы. В течение всего урока каждый принимает активное участие в ответах на вопросы, в анализе чтения товарищей и т. д.

Урок смешанного школьного типа по методике развития речи, как и по другим предметам, применяется наиболее часто. Он обеспечивает ритмичный контроль за усвоением знаний, своевременную помощь учащимся, помогает лучше ознакомиться с их индивидуальными особенностями. При проведении этих уроков можно использовать все те методы обучения, которые были названы выше. Перед начинающими преподавателями и практикантами встает вопрос о структуре такого урока и длительности его частей. Типовой структурой одночасовых (45 мин) уроков по методике развития речи и художественному чтению можно считать следующую:

1. Организационная часть — 1—2 мин.
2. Сообщение цели и структуры урока — 1—2 мин.
3. Проверка пройденного материала (фронтальная беседа — напоминание — 2—3 мин; индивидуальная проверка знаний или другие учетно-обобщающие методы — 10—15 мин).
4. Объяснение нового материала — 20 мин.
5. Разъяснение домашнего задания — 2—3 мин.
6. Первичное или сопутствующее закрепление нового материала — 3—5 мин.
7. Окончание урока — 1 мин.

Следует отдавать предпочтение именно одночасовым урокам, а не двухчасовым, которые также иногда имеют место в практике. Одночасовые уроки дают возможность чаще встречаться с учащимися, создают наилучшие условия для усвоения материала, так как деятельность на уроке разнообразна.

Важно обеспечить как образовательную, так и воспитательную сторону урока. Готовясь к нему, преподаватель, как правило, составляет конспект, где не только формулирует основные положения, но и записывает отдельные примеры, задания учащимся. Заранее готовят для урока нужные наглядные пособия (картины, детские книги, игрушки и др.), оборудование. На большинстве уроков по художественному чтению активно используется магнитофон. Легко проанализировать запись чтения, сравнить чтение нескольких учащихся. Учитель часто организует на уроке прослушивание грамзаписи по художественному чтению, показ кинофильмов и диафильмов.

Преподаватель должен хорошо владеть методикой ведения урока, заботиться о доступности и эмоциональности формы изложения материала. Если учащиеся записывают за преподавателем, он контролирует качество записей, бегло просматривает их на

уроке, более тщательно проверяет некоторые тетради после урока, дает советы к ведению конспективных записей.

Каждый этап урока характеризуется своими особенностями, которыми должен овладеть молодой преподаватель. Наибольшую трудность для начинающего учителя представляют осуществление повседневной проверки знаний учащихся (особенно сочетание устного и письменного опроса), овладение приемами активизации учащихся, а также организация их самостоятельной работы на уроке и вне его.

Приемы активизации учащихся

Среди всех вопросов методики ведения урока наиболее важным и трудным для учителя является вопрос активизации каждого учащегося, индивидуализации процесса обучения, ибо от этого во многом зависит качество подготовки будущего воспитателя.

Активизация учащихся должна осуществляться на всех структурных этапах урока. Так, в первые минуты урока оживляют внимание подтянутый вид преподавателя, его бодрый голос, улыбка. В этот организационный период преподаватель помогает учащимся сосредоточиться, подготовиться к занятиям.

Беглый опрос или упражнения должны проходить живо. Знакомые упражнения по технике речи может проводить с группой одноклассников кто-либо из учащихся. Это помогает выработать навыки поведения перед аудиторией, воспитать организационные навыки. В такие моменты чаще должны звучать похвала, слова поощрения в адрес учащихся.

Наиболее важно во время учета знаний выяснить, как воспринят материал классом в целом и как усвоен он отдельными учащимися, в том числе и слабоуспевающими.

При опросе преподавателя, как правило, используют много активизирующих заданий: слушая ученика, на черновике набросать план его ответа, составить план ответа по полученной теме, дополнить примерами ответ, задать отвечающему вопросы по пройденному материалу и др.

Используются соревновательные задания: кто больше знает загадок, пословиц, кто вспомнит самые характерные грамматические ошибки детей, взрослых и др. Активизируют учащихся небольшие письменные задания. Например, всем предлагается составить план беседы о своем городе (двое пишут планы на доске, остальные — в тетрадях), затем готовые планы сравнивают и обсуждают.

Активизируют учащихся и внимание учителя к их ответам, оценка ответов.

Существует различная методика выставления оценок. Некоторые преподаватели с целью более подробной оценки знаний учащихся опрашивают их и фронтально, и индивидуально, а также оценивают удачные дополнения ответов товарищей.

Иногда используется и такой метод. Клетку в журнале делят по диагонали, сверху ставят оценку за индивидуальный ответ, внизу — за участие во фронтальном и за дополнения. Таким образом, идет накопление оценок за краткие ответы при беглом фронтальном опросе, в то же время видно, каково количество и качество индивидуальных ответов и в чем этому учащемуся нужно помочь. Если учащиеся видят, что их знания часто и объективно оцениваются, они более ответственно относятся к своему участию в уроке.

Полезной формой обучения является предварительное распределение (по желанию) тем докладов (примерно минут на 10), дополняющих материал учебника. Это один из путей расширения знаний учащихся. Такое сообщение оценивается баллом.

Активизируют учащихся задания, учитывающие их склонности, эмоции. Примером может служить задание к теме «Рассказы по игрушкам»: вспомнить свою любимую игрушку и написать о ней рассказ — описательный и сюжетный. Это вызывает оживление, обмен мнениями, выполняют его старательно.

Большое значение имеет внимание учителя к форме письменных работ учащихся: выборочная проверка классных тетрадей, оценка домашних заданий (конспектов, словариков и т. п.), организация выставок лучших работ.

Много разнообразных приемов активизации приходится применять при изложении нового материала, особенно на вечернем отделении, где нужно учитывать естественную утомляемость учащихся-воспитателей после рабочего дня. Вопросы и задания различного характера (для закрепления материала, для привлечения опыта учащихся) преподаватель сначала адресует всему классу, дает некоторое время для осмысления вопроса и затем вызывает учащегося для ответа.

В самостоятельной работе (дома или в классе) иногда одно задание предлагается двум учащимся. Например, составить конспект занятия по осмотру автомобиля для младшей и старшей групп, причем учащиеся заранее должны согласовать элементы пресмственности и усложнения материалов в ходе этих занятий.

По ходу урока учащиеся выполняют различные практические работы, которые помогают усвоению материала, выявляют степень понимания прослушанных объяснений. Например, составляют образцы разных видов рассказов, анализируют виденный ранее педагогический процесс, оценивают прослушанную запись детской речи и т. д. Находит применение постановка смысловых задач: преподаватель зачитывает ход занятия и предлагает определить, что это за занятие, каким методом проведено, каково его значение, демонстрирует набор наглядных пособий и требует отобрать необходимые для одного конкретного занятия.

Интересен такой прием. Изложив какой-то вопрос, преподаватель просит учащихся обдумать его, просмотреть сделанные запи-

си и сформулировать вывод. Наиболее удачные выводы записываются всеми.

Активизации учащихся способствуют и другие, более широко употребляемые приемы: яркие примеры, показ иллюстративного материала, небольшие собеседования по наиболее важным вопросам и т. д.

Внеурочная работа преподавателя методики развития речи

Преподаватель методики развития речи участвует в общей внеклассной работе, которую проводит коллектив педучилища. Есть ряд задач и форм этой работы, которые ему вследствие специфики предмета приходится выполнять постоянно. Так, вместе с преподавателем родного языка он должен быть организатором общего режима культуры речи в педучилище. На педсовете следует выступать с информацией о требованиях к речи учащихся (к речи в быту, к устному ответу на уроке, к письменной речи), анализировать уровень речи учащихся определенных классов, обращая внимание всех педагогов на типичные недостатки речи (нечеткая дикция, вялый темп, монотонность, лишние слова, просторечия и жаргонные выражения в повседневной речи, неправильная манера держаться во время ответа и др.). Нужно предлагать и пути исправления этих недостатков.

По инициативе преподавателя методики развития речи в училище может быть создан постоянный стенд «Культура речи», на котором периодически помещаются краткие советы, вывешиваются справочные таблицы, демонстрируются лучшие письменные работы учащихся, приводятся примеры разговорной речи учащихся, дошкольников.

Под руководством преподавателя методики развития речи организуются различные выставки: учебно-методической литературы (при библиотеке или методическом кабинете), самостоятельных работ учащихся, новинок детской художественной литературы и т. д. Все виды стенной печати должны привлекать его внимание. Он может дать совет о выразительности и правильности текста объявления, лозунга и т. д., об эстетическом оформлении этих важных средств наглядной агитации.

Преподаватель принимает активное участие в создании художественной самостоятельности в училище, проводит индивидуальные консультации и репетиции с чтецами, конкурсы на лучшее исполнение художественных произведений. Он организует кружки кукольников, рассказчиков (а одним из них руководит сам), подготавливает широкий состав ведущих, конференсье, массовиков, которые могли бы быть распорядителями на вечере, детском утреннике.

В общий план культурно-массовой и экскурсионной работы училища желательно включать такие мероприятия, как встречи с

артистами, писателями, экскурсию на студию детского радиовещания, посещение литературных концертов, детских спектаклей, проведение юбилейных дат, посвященных детским писателям.

Способствует профессиональному обогащению учащихся такая форма работы, как встречи с лучшими воспитателями — выпускниками училища, которые расскажут о своих первых шагах в детском саду, наблюдениях за речью малышей и т. д. Преподаватель устанавливает связь с выпускниками, анализирует их работу по своему предмету.

Предметная комиссия по методике развития речи

Педагогическая деятельность требует непрерывного совершенствования содержания и форм работы с учащимися. Большую помощь в этом оказывают предметные методические комиссии. Руководитель комиссии составляет годовой план работы, где предусматриваются общие задачи и обязанности преподавателей и намечается тематика заседаний (примерно один раз в месяц). Так, предметная комиссия выдвигает задачи: совершенствовать учебно-воспитательную деятельность каждого преподавателя, обсуждать вопросы идейно-политического воспитания учащихся в процессе занятий и во внеклассной работе, изучать опыт работы лучших преподавателей, товарищей по предметной комиссии и распространять этот опыт, продолжать обсуждать отдельные темы программы, темы для курсовых работ, проводить открытые уроки и взаимно знакомиться с работой кружков. Поручается преподавателям разработка докладов, конспектов уроков по темам, слабо освещенным в учебниках.

На заседаниях комиссии преподаватели углубляют свои теоретические знания, знакомясь с результатами новых научных исследований, обсуждают и утверждают поурочные планы на семестр, планы взаимопосещений, педпрактики.

Руководитель предметной комиссии должен хорошо знать своих коллег, оказывать индивидуальную помощь молодым преподавателям, делать опыт лучших достоянием всех. Он регулярно знакомится с записями в журнале взаимопосещений, принимает меры к устранению недостатков, обобщает опыт работы комиссии и излагает его в годовом отчете, в докладе на педсовете сообщает о работе предметной комиссии.

В повышении педагогического мастерства определенную роль играют методические кабинеты училища. Как правило, существует предметный кабинет по методике развития речи, который в основном предназначен для помощи учащимся. Кроме этого, функционирует общий методический кабинет для обслуживания преподавателей.

Предметный кабинет оборудуется таблицами, выставками письменных работ и поделок учащихся, стендами новинок педагогиче-

ской литературы по предмету. В нем хранятся наглядные пособия, проводится большинство уроков.

Методический кабинет располагает большими возможностями для показа лучшего опыта работы преподавателей (подбор методических разработок, поурочных планов, магнитофонные записи уроков и т. п.). Там можно получить информацию о новинках по своему предмету, советы по различным вопросам учебно-воспитательной работы. Руководитель предметной комиссии принимает непосредственное участие в деятельности этих кабинетов.

Преподавателю методики развития речи предстоит большая и разнообразная работа в педагогическом училище, требующая профессиональной подготовленности и непрерывного совершенствования своего мастерства.

ЛИТЕРАТУРА

Энгельс Ф. Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека.— Соч., 2-е изд. М., Госполитиздат, 1961.

Ленин В. И. О праве наций на самоопределение.— Полн. собр. соч., т. 25.

Ленин В. И. Нужен ли обязательный государственный язык? — Полн. собр. соч., т. 24.

Ленин В. И. Об очистке русского языка.— Полн. собр. соч., т. 40.

Программа Коммунистической партии Советского Союза. М., Политиздат, 1974.

Конституция (Основной Закон) Союза Советских Социалистических Республик. М., Политиздат, 1977.

Крупская Н. К. О дошкольном воспитании. М., Просвещение, 1973.

Материалы XXVI съезда КПСС. М., Политиздат, 1981.

Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста. М., Медицина, 1977.

Бондаренко А. К. Словесные игры в детском саду. М., Просвещение, 1977.

Виноградова Н. Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. М., Просвещение, 1978.

Воспитание и обучение в детском саду. М., Педагогика, 1976.

Гербова В. В. Запятия по развитию речи в средней группе детского сада. М., Просвещение, 1978.

Гербова В. В. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада. М., Просвещение, 1979.

Журова Л. Е. Обучение грамоте в детском саду. М., Педагогика, 1974.

Короткова Э. П. Обучение рассказыванию в детском саду. М., Просвещение, 1978.

Максаков А. И., Тумакова Г. А. Учителю, играя. М., Просвещение, 1979.

Подготовка детей к школе в детском саду /Под ред. Ф. А. Сохина и Т. В. Тарунтаевой. М., Педагогика, 1977.

Программа воспитания в детском саду. М., Просвещение, 1978.

Рамзаева Т. Г., Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М., Просвещение, 1979.

Рождественская В. И., Радина Е. И. Воспитание правильной речи у детей дошкольного возраста. 5-е изд. М., Просвещение, 1968.

Соловьева О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. 3-е изд. М., Просвещение, 1966.

Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). 5-е изд. М., Просвещение, 1981.

Ушинский К. Д. Родное слово.— Собр. соч. М., изд-во АПН РСФСР, 1948, т. 2.

Ушинский К. Д. О первоначальном преподавании русского языка.— Там же, т. 2.

Ушинский К. Д. Родное слово (книга для детей и книга для учащихся).— Там же, т. 6.

Ушинский К. Д. Педагогическая поездка по Швейцарии (письмо третье).— Там же, т. 3.

Федоренко Л. П., Фомичева Г. А., Лотарев В. К. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М., Просвещение, 1977.

Флерица Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника. М., Просвещение, 1961.

Художественное творчество и ребенок /Под ред. Н. А. Ветлуговой. М., Педагогика, 1972.

Чуковский К. И. От двух до пяти. М., 1968.

Эльконин Д. Б. Как учить детей читать. М., Знание, 1976.

Эстетическое воспитание в детском саду /Под ред. Н. А. Ветлуговой. М., Просвещение, 1978.

Ядешко В. И. Развитие речи детей от трех до пяти лет. М., Просвещение, 1966.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Указания к использованию цветных таблиц

Таблицы, помещенные в приложении, иллюстрируют отдельные положения методики развития речи. Они предназначены для использования на практических занятиях, при подготовке студентов к методической работе в детских садах, а также для непосредственного общения с детьми в целях изучения состояния уровня их речи. Под руководством преподавателя студенты с помощью таблиц могут разработать цикл проверочных и учебных заданий детям для выявления их словаря, его морфологической правильности, качеств связной речи и т. п.

Текст к цветным таблицам (I—VIII)

I. Рисунок для составления сравнительного рассказа (старший дошкольный возраст).

Обобщенное задание. Расскажи об этой картинке. Чем похожи и чем отличаются друг от друга эти люди?

Опорные вопросы плана (на случай затруднения ребенка): кто это? Чем отличается их форма, их работа? Чем похожи эти люди?

II. Сюжетная картинка для придумывания творческого рассказа (Что будет дальше?).

III. Сюжетная картинка для придумывания творческого рассказа.

Примерные цели использования:

1) выявить и оценить умение придумывать рассказ по картинке, раскрывая предшествующие и последующие события.

Варианты заданий:

а) придумай, сочини рассказ об этой картинке, как ты умеешь, как вас учили;

б) придумай рассказ об этой картинке, как ты умеешь, о том, как начинали ребята играть в футбол, какой момент наступил у одних ворот и чем же он закончился;

2) выявить влияние на уровень детского рассказа свободного выбора ребенком одной из двух предложенных картинок (таблицы II и III), записать рассказы детей по картинке, получившей предпочтение, и по другой, сравнить их качество;

3) установить, как ребенок понимает характер разных заданий: опиши картинку (составь рассказ по этой картинке, т. е. о том, что на ней нарисовано), придумай, сочини рассказ об этой картинке, т. е. о том, что не изображено, но можно себе представить.

IV. Две сюжетные картинки для составления объяснительного рассказа. Педагог раскрывает содержание первой картинки, как бы намечает сюжет, и предлагает ребенку закончить рассказ от лица русской девочки, объясняющей госте-дегтянке процесс изготовления народной дымков-

ской игрушки (составляется объяснительный рассказ по памяти с опорой на вторую картинку).

V. Предметные картинки для выявления уровня развития словаря.

В а р и а н т ы и с п о л ь з о в а н и я:

1) по каждой картинке составить словарики, содержащие перечни слов, которые должны активно использовать дети разных возрастных групп;

2) наметить вопросы для последовательного описания изображенных предметов и их расположения в целях выявления соответствующего словаря детей разных возрастных групп;

3) изготовить аналогичные изображенным натуральные объемные предметы (кукольного обихода), использовать их при проверке словаря детей. Сопоставить результаты после применения картинок и натуральных предметов.

VI, VII, VIII. Картинки для проверки уровня развития морфологической стороны речи детей.

В а р и а н т ы з а д а н и й:

а) закончи начатое педагогом предложение, употребив нужное слово. Образцы: «Здесь нарисованы *полотенца*. На вешалках много одинаковых ...(*полотенец*)». Мишутки учатся играть в моряков, флажками *махать*. Старший кричит маленькому мишке: «Посмотри, как я флажками... (*машу*)! И ты также своими ...(*машу*)!»;

б) составь короткий рассказ или сказку по одной из картинок на темы «Какая отделка у каждого пальто, сколько их всего», «Как один мишутка учил другого на велосипеде ездить, о чем он сейчас кричит».

СОДЕРЖАНИЕ

От автора	3
ТЕМА I. ПРЕДМЕТ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ	4
Сущность методики и ее методологическая основа	—
Связь методики с другими науками	8
Методы научного исследования	12
ТЕМА II. СТАНОВЛЕНИЕ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ КАК НАУКИ	15
ТЕМА III. ЗАДАЧИ, СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ	24
Задачи развития речи	—
Программа развития речи в детском саду	28
Средства осуществления программы	30
Методы и приемы развития речи	38
ТЕМА IV. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ	44
Развитие функций и форм речевого общения	—
Разговор с детьми как метод формирования диалогической речи	46
Формирование разговорной речи в беседе	48
Общие вопросы методики обучения рассказыванию	54
Методика обучения пересказу	63
Рассказывание по восприятию	67
Рассказывание по памяти	73
Рассказывание по воображению	77
Руководство связной речью детей в повседневной жизни	84
Методическая работа с воспитателями	85
ТЕМА V. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ	89
Задачи и содержание словарной работы	90
Виды занятий	95
Проведение словарной работы в разных видах деятельности детей	107
Методическая работа с воспитателями	109
ТЕМА VI. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ	111
Задачи и содержание формирования грамматической стороны речи	—
Методы и приемы обучения грамматически правильной речи	118
Работа над совершенствованием грамматической стороны речи детей вне занятий	126
Методическая работа с воспитателями	—

ТЕМА VII. ВОСПИТАНИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ . . .	128
Задачи и содержание работы по воспитанию звуковой культуры речи . . .	129
Методы и приемы формирования звуковой культуры речи . . .	133
Методическая работа с воспитателями	149
ТЕМА VIII. МЕТОДИКА РАБОТЫ С КНИГОЙ В ДЕТСКОМ САДУ	153
Задачи детского сада по ознакомлению детей с художественной литературой	—
Методика чтения произведений на занятиях	155
Методика заучивания стихотворений	162
Формы работы с книгой вне занятий	164
Методическая работа с воспитателями	172
ТЕМА IX. ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ К УСВОЕНИЮ ГРАМОТЫ . . .	174
(В. Г. Горецкий, И. В. Прокопович)	
ТЕМА X. ПЛАНИРОВАНИЕ И УЧЕТ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ	194
Значение и виды планирования	—
Календарное планирование	198
ТЕМА XI. МЕТОДИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО РАБОТОЙ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	214
Роль заведующей в организации работы по развитию речи детей —	
Создание условий для правильного развития речи	215
Формы методической работы	220
Работа методиста и инспектора отделов народного образования	228
ТЕМА XII. ПРЕПОДАВАНИЕ КУРСА «МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОКРУЖАЮЩИМ» В ДОШКОЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧИЛИЩАХ	238
Литература	250
ПРИЛОЖЕНИЕ	252

Алиса Михайловна Бородич

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ
РЕЧИ ДЕТЕЙ

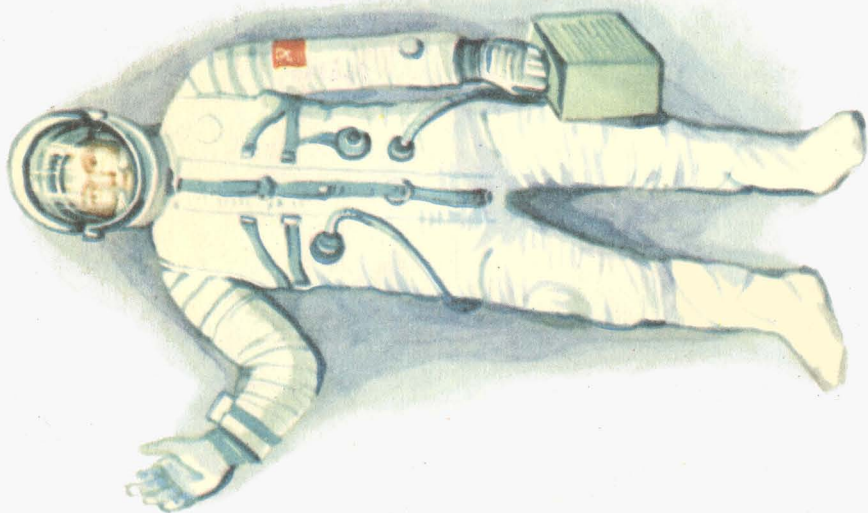
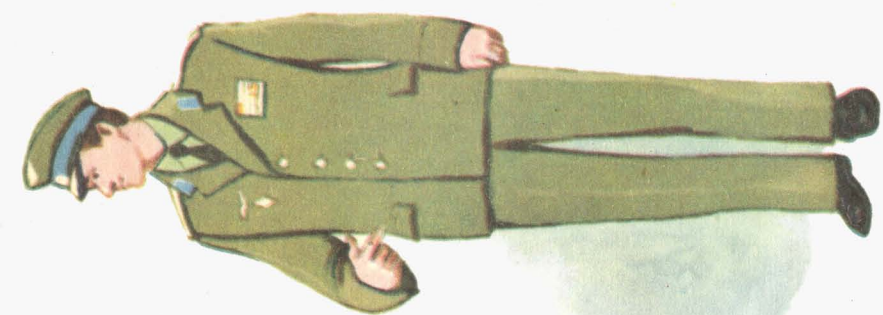
Редактор *Т. Б. Слизова*
Художественный редактор *Л. Ф. Малышева*
Технические редакторы *Н. Н. Бажанова, Л. М. Абрамова*
Корректор *Г. В. Хрусталева*

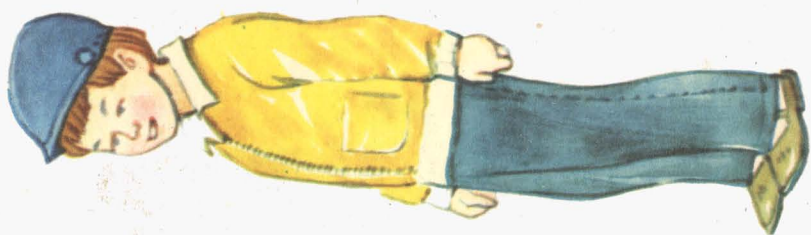
ИБ № 5899

Сдано в набор 18.12.80. Подписано к печати 15.07.81. А07395. 60×90¹/₁₆. Бум. типограф. М. 1.
Гарн. об. нов. Печать высокая. Усл. печ. л. 16+0,5 вкл. Усл. кр. от. 18,31. Уч.-изд. л.
17,15+0,47 вкл. Тираж 390 000 экз. Заказ № 969. Цена 80 коп.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

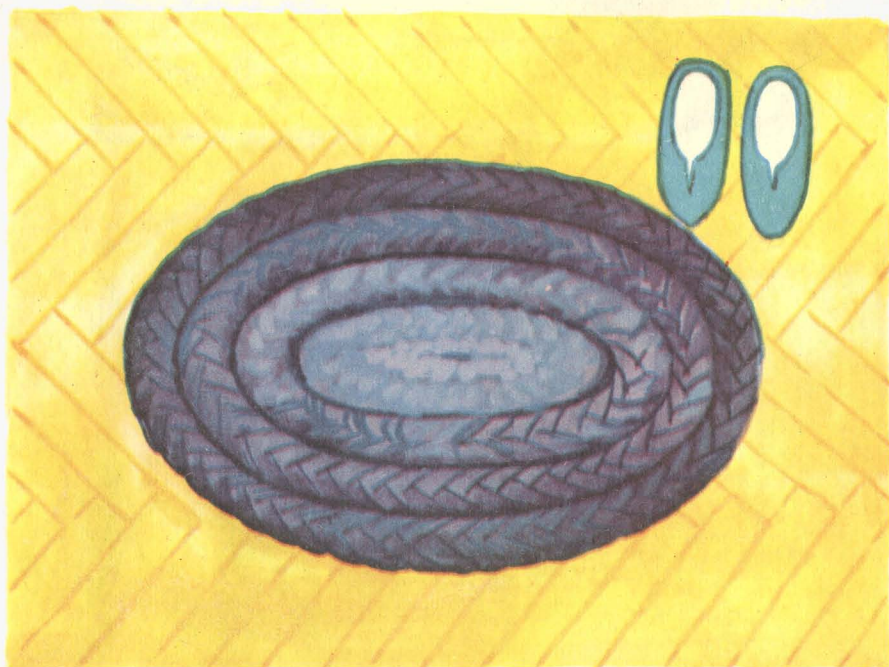
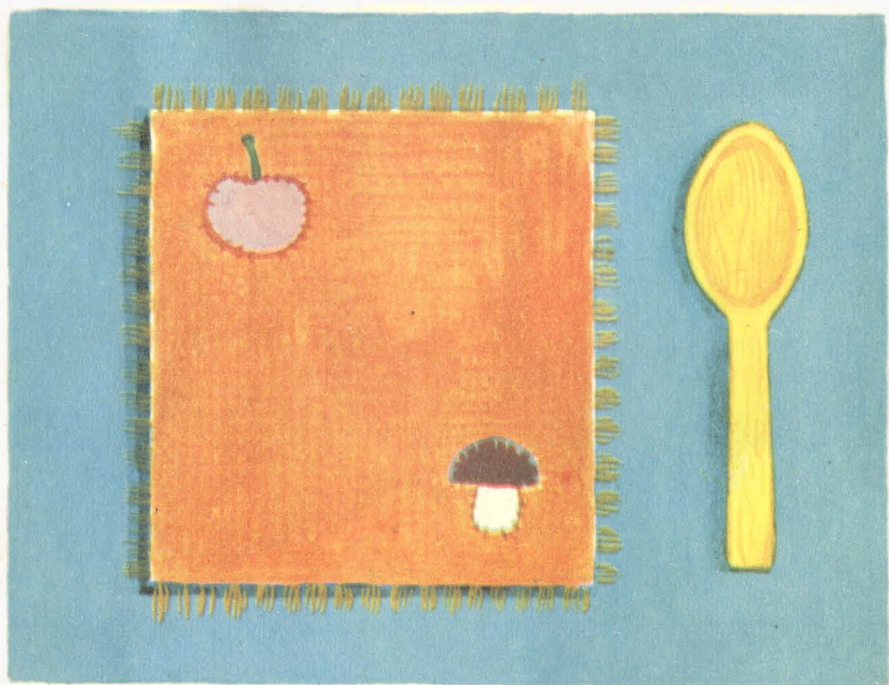
Отпечатано с матриц Саратовского ордена Трудового Красного Знамени полиграфкомбината на Калининском ордена Трудового Красного Знамени полиграфкомбинате детской литературы им. 50-летия СССР Росглавполиграфпрома Госкомиздата РСФСР. Калинин, проспект 50-летия Октября, 46.

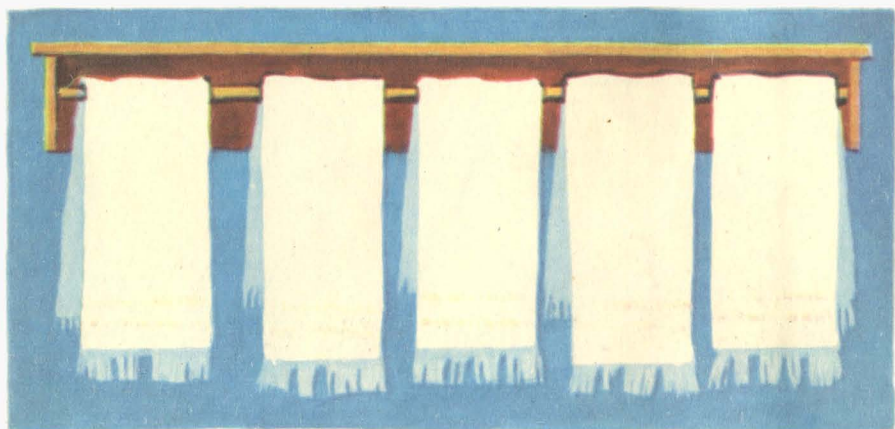




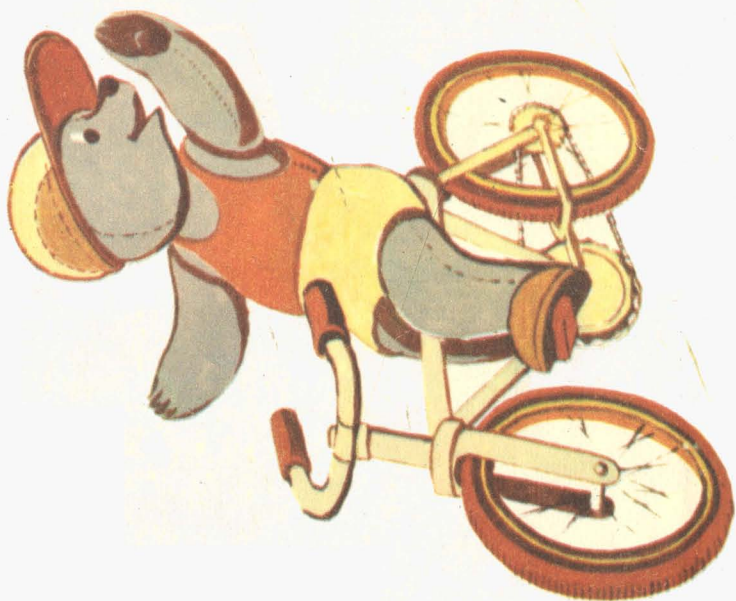
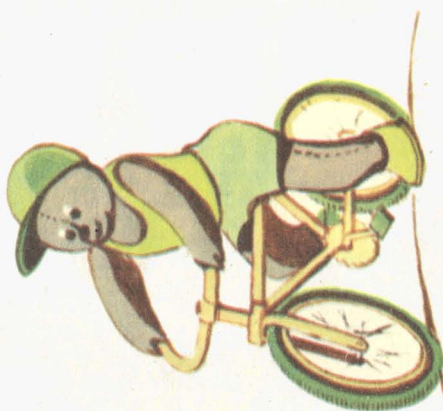












80 коп.

