Министерство общего и профессионального образования РФ

**Орский педагогический колледж**

**Роль речи воспитателя в развитии речи детей.**

Курсовая работа

Студентки группы 987

Днепровской Е.А.

Научный руководитель

Пицык Л.Д.

Орск

2000

**Содержание.**

1. **Введение…………………………………………………………3**
2. **Общие задачи развития речи и словаря дошкольников.…..4**
3. **Роль речи воспитателя в развитии речи детей….…………..6**
4. **Методы и приемы работы воспитателя……………………..18**
5. **Выводы по теме………………………………………………...26**

**VI. Библиография…………………………………………………...29**

**I. Введение.**

Овладение родным языком как средством и способом общения и познания является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве. Именно дошкольное детство особенно сензитивно к усвоению речи: если определенный уровень овладения родным языком не достигнут к 5-6 годам, то этот путь, как правило, не может быть успешно пройден на более поздних возрастных этапах.

Главную роль в развитии речи, пополнении словарного запаса ребенка играет воспитатель и его речь, поскольку большее время в этот период своей жизни дошкольник проводит именно с ними. Воспитатель должен помнить, что потребность ребенка в том, чтобы ему читали, даже если он уже научился самостоятельно читать, надо удовлетворять. После чтения важно выяснить, что и как понял ребенок. Êíèãó äëÿ ÷òåíèÿ ðåáåíêó íóæíî âûáèðàòü ó÷èòûâàÿ âîçðàñò, èíòåðåñû è ðàçâèòèå. Äåòåé ñòàðøåãî äîøêîëüíîãî âîçðàñòà ïðèâëåêàåò áîëüøå ñîäåðæàíèå òåêñòà, õîòÿ è èëëþñòðàöèè ê êíèãå îíè ñ óäîâîëüñòâèåì ðàññìàòðèâàþò. Ïîñëå ÷òåíèÿ âàæíî âûÿñíèòü, ÷òî è êàê ïîíÿë ðåáåíîê. Íå îáÿçàòåëüíî ýòî äåëàòü ñðàçó, ìîæíî ÷åðåç íåêîòîðîå âðåìÿ ïîãîâîðèòü ñ ðåáåíêîì î ïðî÷èòàííîì. Ýòî ïðèó÷àåò ðåáåíêà àíàëèçèðîâàòü ñóòü ïðî÷èòàííîãî, âîñïèòûâàòü ðåáåíêà íðàâñòâåííî, à êðîìå òîãî, ó÷èò ñâÿçíîé, ïîñëåäîâàòåëüíîé ðå÷è, çàêðåïëÿåò â ñëîâàðå íîâûå ñëîâà. Ведь чем совершеннее речь ребенка, тем успешнее будет его обучение в школе. Также в формировании культуры речи детей пример воспитателей имеет большое значение. Таким образом, в результате усилий, с их помощью ребенок учиться правильно говорить, а значит, он готов к овладению чтением, письмом в школе. Âîñïèòàòåëè íå äîëæíû çàáûâàòü î òîì, ÷òî ÷åì ñîâåðøåííåå ðå÷ü ðåáåíêà, òåì óñïåøíåå áóäåò åãî îáó÷åíèå â øêîëå. Â ðåçóëüòàòå îáùåíèÿ ê ребенок 6-7 ãîäàì îáû÷íî îáëàäàåò çíà÷èòåëüíûì ñëîâàðíûì çàïàñîì è â îñíîâíîì îâëàäåâàåò ãðàììàòè÷åñêèìè ôîðìàìè ðîäíîãî ÿçûêà. Â ýòîò ïåðèîä ïðîèñõîäèò èíòåíñèâíîå îáîãàùåíèå ñëîâàðíîãî çàïàñà ðåáåíêà, â ðåçóëüòàòå ïðèîáðåòåíèÿ ðåáåíêîì íîâûõ çíàíèé î íåçíàêîìûõ ïðåäìåòàõ è ÿâëåíèÿõ, ñòîÿùèõ âíå ðàìîê åãî ëè÷íîãî îïûòà, ÷òî îñîáåííî âàæíî äëÿ åãî áóäóùåãî îáó÷åíèÿ.

Òàêèì îáðàçîì, â ðåçóëüòàòå óñèëèé âîñïèòàòåëåé, ñ èõ ïîìîùüþ ðåáåíîê ó÷èòüñÿ ïðàâèëüíî ãîâîðèòü. Ê ñòàðøåìó äîøêîëüíîìó âîçðàñòó ôîíåìàòè÷åñêèé ñëóõ äîñòèãàåò òàêîãî óðîâíÿ ðàçâèòèÿ, ÷òî ðåáåíîê ìîæåò îñóùåñòâëÿòü çâóêîáóêâåííûé àíàëèç ñëîâà, à çíà÷èò ãîòîâ ê îâëàäåíèþ ÷òåíèåì, ïèñüìîì â øêîëå.

Â ñâÿçè ñ àêòóàëüíîñòüþ äàííîé ïðîáëåìû ìû îïðåäåëèëè òåìó íàøåãî èññëåäîâàíèÿ: “Роль речи воспитателя в развитии речи детей”.

Öåëü èññëåäîâàíèÿ — âûÿâèòü ðоль речи воспитателя в развитии речи детей дошкольного возраста.

Îáúåêò èññëåäîâàíèÿ — ó÷åáíî-âîñïèòàòåëüíûé ïðîöåññ ïîäãîòîâêè äåòåé ê îáó÷åíèþ â øêîëå â äåòñêîì ñàäó.

Ïðåäìåò èññëåäîâàíèÿ —óñëîâèÿ развития речи детей дошкольного возраста.

**II. Общие задачи развития речи и словаря дошкольников.**

Непременным условием для всестороннего развития ребенка является общение его с воспитателем. Взрослые — хранители опы­та, накопленного человечеством, знаний, умений, культуры. Пе­редать этот опыт можно не иначе как с помощью языка. Язык— “важнейшее средство человеческого общения”.

Среди многих важных задач воспитания и обучения детей до­школьного возраста в детском саду обучение родному языку, развитие речи и словаря, речевого общения — одна из главных. Эта общая за­дача состоит из ряда специальных, частных задач: воспитания звуковой культуры речи, обогащения, закрепления и активизации словаря, совершенствования грамматической правильности речи, формирования разговорной (диалогической) речи, развития связ­ной речи, воспитания интереса к художественному слову, подго­товки к обучению грамоте.

В детском саду дошкольники, усваивая родной язык, овладе­вают важнейшей формой речевого общения — устной речью. Проводником и опорой этих знаний выступает воспитатель.

В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мыш­ления, восприятия, наблюдательности. Чтобы хорошо, связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять себе объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать, отбирать основные (для данной ситуации общения) свойства и качества, устанавливать причинно-следственные, временные и другие от­ношения между предметами и явлениями.

Связная речь—это не просто последовательность слов и предложений, это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно по­строенных предложениях. Ребенок учится мыслить, учась гово­рить, но он также совершенствует свою речь, учась мыслить.

Самые простые задания на построение связного высказыва­ния (например, пересказ простой небольшой сказки) предъяв­ляют к речи два важных требования: 1) связная речь должна строиться произвольно, преднамеренно в большей мере, чем, на­пример, реплика в диалоге (ответ на вопрос и т. п.); 2) она должна планироваться, должны намечаться вехи, по которым будет развертываться рассказ. Формирование этих способностей в простых формах связной речи служит основой перехода к бо­лее сложным ее формам (например, к творческому рассказы­ванию).

Приводится также работа по обогащению и активизации сло­варя, в ходе которой они получают задания, например подбирать антонимы—слова с противоположным значением *(высокий— низкий, сильный — слабый* и т. п.), синонимы — слова, близкие по значению *(путь, дорога; маленький, небольшой, крошечный, малюсенький* и т. п.). Обращая внимание старшего дошкольника на то, например, как описан в стихотворении или рассказе снег, какой он *(пушистый, серебристый),* воспитатель может спросить о слове, употребить слово *слово* (примерно так: “Каким словом автор описывает снег, говорит о своем впечатлении о снеге, о том, каким ему видится снег?”). Получая подобные задания и выполняя их, дети начинают усваивать значения слов *звук, сло­во,* однако это возможно только тогда, когда воспитатель ставит перед собой специальную задачу —включить в формулировку задания слова *слово, звук,* иначе употребление их становится де­лом случая.

Ведь задание можно сформулировать и так, что слово *слово* будет не нужно. Например, вместо того чтобы сказать: “Вспом­ните слова, в которых есть звук *ш”,* можно сказать: “В названи­ях каких предметов есть звук ш?” Другой пример. Детям дается задание: “Какой дом нарисован на картинке? *(Маленький**...)* Да, маленький дом. А каким другим словом можно сказать про та­кой дом? *(Небольшой дом**...)* Правильно, небольшой дом”. Вме­сто вопроса: “А каким другим словом можно сказать про такой дом?”—вполне возможен другой вопрос: “Как еще можно ска­зать про такой дом?” Смысл задания не изменится, если воспи­татель ставил своей задачей только, например, активизацию словаря.

Присмотримся к тому, в чем состоит различие приводивших­ся формулировок. В тех случаях, когда употребляется слово сло­во, внимание детей обращается на то, что в речи используются различные слова, что мы говорим словами. Здесь воспитатель исподволь подводит их к пониманию значения слова *слово,* к по­ниманию словесного состава речи (еще задолго до того, как у них начнут специально формировать такое понимание). В тех случа­ях, когда в формулировке речевых заданий слово *слово* не употребляется, дети выполняют задание, не задумываясь над тем, что используют слово.

Для дошкольников (если специальная работа с ними еще не проводилась) слова *слово* и *звук* имеют очень неопределенное значение. Как показывают наблюдения и опыты, в ответ на воп­рос о том, какие слова он знает, даже старший дошкольник мо­жет произнести звук, назвать какую-нибудь букву *(мэ,* *бэ),* ска­зать предложение или словосочетание *(хорошая погода)* или да­же ответить, что никаких слов не знает, а знает стихотворение про мяч. Многие дети называют слова, но, как правило, только существительные, обозначающие предметы *(стол, стул, дерево* и т. п.). Когда детям предлагают произнести какой-нибудь звук, они очень часто называют тоже какую-нибудь букву (это, кстати, не самый худший вариант—даже вполне грамотные взрослые зачастую смешивают звук и букву). Вместо выражения “слово *слово (звук**)”* обычно употребляется выраже­ние “термин *слово (звук**),* однако следует иметь в виду, что в отношении оп­ределения значения к термину предъявляются гораздо более высокие требова­ния, чем к слову.

**III. Роль речи воспитателя в развитии речи детей**

Характерной особенностью детей дошкольного возра­ста является подражательная речь, которая обусловлена свое­образием их восприятия и мышления.

Не умея мыслить критически, дети этого возраста под­ражают всему, что они видят и слышат в окружающей обстановке, но более всего тем людям, которые непосред­ственно с ними связаны, к которым у детей сложилось положительное отношение.

Таким близким человеком, с которым непосредствен­но связан ребёнок в детском саду, является воспитатель.

Поведение, речь воспитателя, его внешний облик — всё является образцом для детей.

Своеобразие мышления и восприятия детей, связан­ное с подражательностью, должно быть использовано в воспитании и обучении детей, и, в частности, при обучении детей родному языку.

Какие же требования нужно предъявлять к речи воспи­тателя?

Зная, что дети дошкольного возраста овладевают язы­ком на основе устной речи, через общение с окружающи­ми людьми, следует учитывать следующее.

1. Речь воспитателя является образцом для детей в широком значении этого слова, прежде всего — в разго­ворной речи, на основе которой происходит повседневное общение ребёнка с воспитателем.

2. На занятиях дети, слушая речь воспитателя, упраж­няются в овладении русским языком.

В практике же воспитатели допускают ошибки при повседневном общения с детьми: воспитатель разговари­вает с детьми небрежно, Неграмотно, невыразительно.

Вот один из примеров. “Эти мячи ты взял со старшей группы, отнеси их туда”, >— говорит воспитатель детям Рядом стоящие дети утверждают: “И Нина взяла со стар­шей группы скакалку”.

Так неправильный оборот речи воспитателя тут же подхватывается детьми и входит в их речь.

Иногда воспитатель употребляет специально педагоги­ческие, непонятные детям термины: “Сейчас будем заниматься дидактическими играми”.

Нередко воспитатель допускает ненужную авторитар­ность в обращении к детям:

“Вова, я тебя сейчас удалю из группы”. Или: “Люся, мне не нравится, как ты сидишь”.

Этими замечаниями педагог не воспитывает ребёнка, не учит его овладевать нужными навыками поведения в любой обстановке, а фиксирует внимание только на себе.

Недостатки, встречающиеся в разговорной речи воспи­тателя, передаются детям, и потом дети с трудом из­бавляются от них уже в школе.

Какие же требования надо предъявлять к речи воспитателя?

1. Смысловое содержание обращённой к ребёнку речи должно быть близким и понятным детям.

При разговоре с младшими детьми речь воспитателя должна быть более лаконична и проста. По отношению к малышам надо избегать замечаний и вместе с тем сле­дует разговаривать с ними более категорично, чем со старшими, так как дети этого возраста не могут осмыслить тех доводов, которые воспринимаются старшими детьми.

“Юра, не пачкай скатерть, ешь ложкой, не лей воду на пол” и т. д., — говорит воспитатель младшим детям.

Детей среднего и старшего возраста следует вести к самостоятельным выводам. Например: “Пачкать скатерть нельзя, это не аккуратно. На стирку скатерти затрачи­вается много труда. Надо беречь труд нашей няни, кото­рая стирает нам скатерти”.

2. Грамматическая правильность речи воспитателя обязательна. Но, к сожалению, очень часто встречаются такие ошибки: “Возьми со старшей группы” (здесь пред­лог “из” заменяется “со”). ““Не ложь сюда” (вместо “не клади”). “Сложь скатерти и положь их на место”. “Я тебе сказала, а ты обратно не слушаешь”.

При речевом общении с детьми нужно использовать средства выразительности языка.

Монотонная, невыразительная речь воспитателя отрицательно влияет на поведение детей, не затрагивает их эмоций, а вместе с этим и не повышает их речевой культуры.

Во время обеда в младшей группе воспитательница обращается к детям, которые медленно едят: “Ешь, ешь скорее, жуй, глотай, не смотри по сторонам”. И это сухое, монотонное обращение к детям повторяется много раз, дети не реагируют.

В этой же группе другая воспитательница совсем по-иному вызывает у детей положительное отношение к еде:

“Какой сегодня вкусный суп! Посмотрите, какой кра­сивый зелёный горошек, бери его скорей на ложку. Вот так. Вкусно” Ребёнок соглашается.

Или: “Наташа у нас сегодня умница, научилась есть быстро и аккуратно”. “И я умею быстро”, — раздаются голоса детей. “Верно, Славик, у тебя зубки острые, они умеют быстро жевать”, — подтверждает воспитательница

Дети улыбаются и быстро справляются с обедом.

Речевой образец воспитателя на занятиях имеет осо­бое значение потому, что здесь привлекается внимание всех детей одновременно к тому, что говорит воспита­тель.

Речевой образец воспитателя как в повседневном об­щении, так и на занятиях должен применяться при осуще­ствлении всех задач: расширение словаря, воспитание грамматической и звуковой правильности речи.

Приобретённые на занятиях умения необходимо сде­лать прочными, чтобы дети могли применять их в жизни Между тем нередки случаи, когда воспитатель не проду­мывает своего обращения к детям. Особенно распространённой ошибкой является многословие, употребление непо­нятных слов.

Пример. Воспитательница в старшей группе про­водит занятие по рисованию. Она говорит детям: “Сегодня вы будете рисовать две девочки (вместо двух девочек) с санями. Вы все уже знаете, так как недавно рисовали мальчиков. А сейчас мы все повторим, с чего надо начи­нать”.Ребёнок повторяет. Воспитательница подтверждает сказанное ребёнком: “Совершенно правильно, надо рисо­вать с головы, а потом с плеч, ни в коем случае нельзя рисовать без плеч...”

Затем воспитательница продолжает: “Совершенно вер­но, туловище надо, а то девочки упадут. Давайте дого­воримся, какие шубки мы будем рисовать у девочек”.

На занятии в младшей группе воспитатель указывает трёхлетнему ребёнку: “Это говорит о том, что ты не ак­куратный” (ребёнок рисует первый раз красками).

Из этих примеров видно, что воспитатель, обращаясь к детям, к сожалению, не ставит перед собой задачи сде­лать обращённое слово образцом для подражания, а говорит небрежно, не думая.

Умение выражать свои мысли точно и убедительно — важнейшее качество воспитателя.

Если при рисовании зрительное восприятие образца (предмета или узора) сопровождается словесным поясне­нием, без которого дети с трудом выполняют задание, то на занятиях по русскому языку образец имеет ещё боль­шее значение, потому что дети овладевают всеми сторо­нами речи только на основе слухового восприятия, на ос­нове слышанного от воспитателя.

Образец как один из основных приёмов в обучении надо рассматривать в неразрывной связи с другими приё­мами, так как и вопрос, и пояснение, и указание содер­жат в себе речевой образец.

Ребёнок младшей группы обращается к воспитатель­нице: “Завтра было праздник”. “Завтра будет празд­ник”, — поправляет воспитательница.

В этом примере на образце речи воспитателя ребёнок приобретает умение выражав свою мысль, слышит пра­вильное звукопроизношение.

Навыки точного употребления слов и правильность со­гласования формируются в беседах, в разговорах с деть­ми, на образце речи воспитателя.

Вот воспитательница во время прогулки проводит с детьми младшей группы наблюдения за осенними явле­ниями в природе.

“Дуют сильные ветры, — говорит она. — Стало холод­но, идут дожди, на земле лужи. Листья с деревьев опали В парке стало тихо. Птицы улетают в тёплые края”.

Сопровождая наблюдение детей словом, воспитатель­ница применяет образец в целях уточнения и системати­зирования знаний детей.

В этом случае воспитатель использует объяснения как один из приёмов обучения на основе речевого образца.

Применяя образец в обучении детей русскому языку, мы воспитываем у детей культуру слушания, повышаем v них интерес к слову.

Но это может быть осуществлено только тогда, когда воспитательница выразительно, образно сообщает детям материал, опирается на их чувства.

При проведении беседы об осени, подытоживая выска­зывания детей, воспитательница говорит:

— Да, дети, осенью Птицы собираются в большие стаи я улетают на юг, в тёплые края. Одна советская писатель­ница видела перелёт журавлей и написала про них такое стихотворение:

Жалко мне цветных полянок И журавликов- моих.

Только я тужить не стану, — А весною встречу их...

*М. Познанская*

Эмоциональная сторона образца повышает культуру слушания, воспитывает у детей желание самим что-нибудь рассказать.

Воспитательница проводит занятие гимнастикой и подвижными играми с детьми средней группы. Чтобы по­высить у детей интерес к правильному выполнению дви­жений, она прибегает к выразительным приёмам.

“Зайчикам надо идти по прямой дорожке, лес густой, заблудиться можно, не отставайте друг от друга”. Дети-зайчики начинают прыгать быстрее.

Воспитывая у детей интерес к слову, необходимо использовать выразительные средства языка не только на занятиях, но и в повседневном общении.

Требования, предъявляемые к речи воспитателя в повседневном общении, обязательны и при проведении за­нятий.

Речевой образец воспитателя на занятиях должен применяться при осуществлении всех задач в работе по языку.

При словарной работе, при обучении звукопроизношению образец речи воспитателя имеет- особенно боль­шое значение, так как дети усваивают новые слова в пра­вильном звучании.

Образец используется:

а) при работе с картинкой;

б) при пересказе;

в) при. рассказывании из личного опыта;

г) для придумывания окончания к рассказу, начато му воспитательницей.

Методика применения образца в обучении детей рас­сказыванию разнообразна.

В младшей и средней группах при рассматривании кар­тинки и рассказывании по ней всегда надо исходить от образца воспитателя, так как малыши ещё не владеют самостоятельными навыками рассказывания.

В старшей же группе на первом занятии с картинками образец воспитателя необходим, а на следующих занятиях по этой же картинке его можно не применять.

Слушая рассказ воспитателя по картине (старшая группа), дети могут целиком подражать образцу, а могут говорить своими словами. И в том и в другом варианте •есть свои положительные стороны: повторяя образец вос­питателя, ребёнок учится правильным оборотам, которыми он ещё самостоятельно не владеет; рассказывая же свои­ми словами, не искажая смысла картины, ребёнок при­влекает свой речевой опыт.

Воспитатель, зная индивидуальные стороны детей, ис­пользует при проведении работы тот или иной приём. Как проводится, например, работа с картинкой. После самостоятельного рассматривания картинки и анализа её по вопросам воспитатель даёт детям короткий связный рассказ, не отступая от изображения, рассказы­вает только о том, что нарисовано на картине.

Вот образец такого рассказа по картине “Шар улетел”. “Девочка гуляла около дома. Подул ветер и вырвал у девочки шар. Шар полетел высоко и зацепился за де­рево. Девочка заплакала: ей жаль шара. Мимо проходили школьники, они увидели, что девочка плачет. Один мальчик влез на балкон и отвязал шар от дерева. Он отнёс его девочке”.

Воспитательница предлагает детям повторить рассказ В этом случае дети упражняются в воспроизведении об­разца воспитателя. И это имеет большое значение: дети учатся грамотно строить предложения, упражняются в связной речи.

В творческом рассказе воспитателя допускается не только описание того, что изображено на картине, но и предположения о том, почему и как произошло со бытие.

Пример. “В доме жила маленькая девочка с мамой Однажды мама была на работе, а девочка спала в своей кроватке. В это время в доме случился пожар. Вдруг за­пахло дымом, дышать стало трудно, и девочка проснулась, она закричала от страха: кругом был огонь.

Пожарные быстро подъехали к дому, они услыхали крик девочки, подставили лестницу и полезли на второй этаж.

Пожар становился сильнее, но пожарные смелые, лов “ кие. Они спасли девочку из горящего дома”.

Данный образец творческого рассказа воспитателя раскрывает не только эпизод картины, но и переживание де­вочки, а также воспитывает у детей уважение к труду по­жарных.

Образцом может служить литературное произведение

Значение такого образца заключается в том, что дети, повторяя литературное произведение, учатся правильным оборотам речи, более глубоко понимают содержание рас­сказа.

Образец грамматически правильной речи используется на специальных занятиях по обучению детей грамматиче­ской и звуковой культуре.

При помощи дидактических игр, загадок воспитатель упражняет детей в правильном употреблении слов и составлении из них предложений.

Например, в игре “Зоосад” дети упражняются в изме­нении слов по падежам.

При проведении этих игр воспитатель даёт словесный образец, которому дети подражают.

Наряду с требованиями к образцу воспитателя необхо­димо сказать и о требованиях воспитателя к детям.

1. Воспитателю надо не только дать речевой образец детям, но и проверить, как овладели им дети (для этого используются упражнения, повторения).

2. Необходимо воспитывать у детей интерес к умению правильно говорить (применяя поощрения, пример хоро­шо говорящих детей).

3. Нужно систематически контролировать речь детей прислушиваться, как говорят дети, вовремя исправлять ошибки.

Серьёзное внимание нужно уделять речи детей и в по­вседневной жизни и на занятиях.

В заключение следует сказать, что речевой образец воспитателя при обучении детей может быть использован только тогда, когда речевая культура самого воспитателя безупречна

На всех занятиях в детском саду воспитатели широко пользуются вопросами как приёмом обучения детей,

Действительно, роль вопроса очень велика: прежде всего вопрос собирает и направляет внимание детей. Вот, например, воспитательница ведёт занятие по картине “Новенькая”. Первый же вопрос педагога: “Где собрались эти дети?”—направляет внимание детей на основное в содержании картины.

— Кому они показывают свои игрушки? Кто к ним пришёл? — спрашивает далее воспитательница. Эти во­просы раскрывают детям смысл картины: в детском саду очень приветливо встречают новеньких.

Неправильно поставленный вопрос отвлекает внимание детей в сторону, не учит сосредоточивать его на основном. Так, например, в практике работы по картине воспитатели часто ставят такой вопрос: “Что нарисовано на этой кар­тине?” Этот вопрос направляет внимание детей в равной мере на всё, что нарисовано на картине: и на основное, и на детали, — и поэтому совершенно естественно, что дети начинают перечислять всё, что они видят.

Нужно, чтобы первый вопрос сразу заставил детей об­ратить внимание на главное, на то, что надо выяснить при рассматривании картины, а затем задавать вопросы о подробностях, деталях, уточняющих основную идею.

Не менее важное значение вопроса в том, что он будит детскую мысль. Но для этого вопросы должны стимулиро­вать работу детской мысли. Так, в беседе об осени, на которой обобщались детские впечатления и наблюдения, по­лученные на прогулках и экскурсиях, воспитательница, вы­яснив с детьми, что многие птицы улетают осенью на юг, ставит вопрос" “Почему осенью птицы улетают от нас? Этот вопрос заставляет детей думать над причиной, искать её, учиться устанавливать связь между явлениями.

Большое значение имеет вопрос как средство повыше­ния у детей умения слушать. Воспитатели мало внимания уделяют умению детей точно слышать вопрос и точно на него отвечать. Например, в беседе о школе воспитательни­ца спрашивает: “Кого учит учительница?”

Боря. Учительница учит читать и писать.

Воспитательница (не обращая внимания на ответ, дан­ный не по существу заданного вопроса) не исправляет ошибку Бори и говорит: “А ещё чему учит детей учитель­ница?”

Наконец, значение вопроса ещё в том, что вопрос ак­тивизирует детскую речь. Если некоторые приёмы обуче­ния, как, например, разъяснение, образец, требуют от де­тей в первую очередь умения внимательно слушать, то вопрос по самой своей форме вызывает ответ ребёнка, т. е. активизирует его речь.

Итак, вопрос воспитателя—очень действенный приём обучения детей мышлению и речи, так как вопрос направ­ляет внимание, стимулирует мысль, приучает к точности слушания и активизирует речь.

Для того чтобы вопросы выполняли своё назначение, они должны удовлетворять определённым требованиям

Первое требование — вопрос должен обладать опреде­лённым содержанием. В практике проведения занятий часто ставятся лишние, ненужные для намеченного про­граммного содержания, а иногда и вообще пустые и даже бессмысленные вопросы. Например, рассматривая с деть­ми картину Саврасова “Грачи прилетели”, воспитательни­ца спрашивает: “Дети, подумайте, почему так красиво изобразил художник прилёт грачей?”

Второе требование к вопросу — точность и конкрет­ность. Проводя занятие с детьми, воспитатели часто ставят слишком общие, а потому и мало конкретные вопросы. Например, в итоговой беседе о весне воспитательница спрашивает: “Дети, вспомните, чем была интересна весна в своём начале?” Такой вопрос недопустим по своей об­щей расплывчатой формулировке.

Или другой пример. Воспитательница спрашивает. “Какие изменения произошли весной с растениями?” В этом общем вопросе детям неясно, и о каких растениях спрашивает воспитательница (о деревьях или цветах),

и о каких изменениях. Подобные общие вопросы мало до­ступны или совсем недоступны детям. Гораздо проще, точнее и потому доступнее детям будет вопрос: “Что по­является весной на деревьях?”

Доступность вопроса зависит также и от его формули­ровки. Небрежное, неправильное построение вопроса дела­ет его мало понятным. Например: “Милиционер следит, чтобы машины ехали при каком свете светофора?” Этот вопрос следовало бы разделить на два: “При каком све­те светофора машины могут ехать?” и “Кто следит, что­бы машины ехали правильно?”

Часто, ставя вопрос, воспитатель не обращает внима­ния на точность словоупотребления. Например: “Куда почтальон кидает письма?” или “Где получают дети гра­моту?” На последний вопрос, в частности, ребёнок так ответил: “Нина получила в школе, а маме на работе дали”.

Большое значение для ясности понимания вопроса имеет краткость формулировки. На занятии по пересказу воспитательница говорит: “Дети, послушайте, теперь я вам задам вопрос, вы подумайте хорошенько и отвечайте мне правильно, что такое метель?”

Подобное многословие затемняет смысл вопроса, утомляет внимание и слух, и дети молчат или отвечают неправильно. Словесное нагромождение содержит и такой вопрос: “Кто мне скажет, откуда видно и почему вы ду­маете, что наступила весна?”

Стремясь к точности и краткости, некоторые воспи­тательницы впадают в другую крайность: чрезмерная краткость тоже делает вопрос непонятным. Например, на занятии по пеоесказу воспитательница спрашивает-“Куда шёл Женя?”

Нина. Женя шёл в школу.

Воспитательница. Ну и что? “ Девочка молчит, не понимая, о чём спрашивает воспитательница.

Очень важным требованием является целенаправлен­ность и последовательность в постановке вопросов детям

Воспитательница должна помнить, что цель постанов­ки вопросов — усвоение детьми намеченного программно-" го материала. Поэтому вопросы нужно задавать не обо всём, что нарисовано, не обо всём, что можно сказать на данную тему, а об основном, главном. Вопросы должны *быть* целенаправленными. Эта целенаправленность вопро­сов обусловливает и последовательность их.

Приведём для примера два отрывка из конспектов за­нятий по картине “В школе”.

Первое занятие.

Воспитательница задавала вопросы в такой последо­вательности: “Где находятся эти девочки?”, “Что они де­лают?”, “Что видно за окном?”, “Что делает девочка у доски?”

Порядок этих вопросов показывает, как мечется мысль воспитательницы по картине: от девочки — к дереву за окном, от окна — к девочке, решающей задачи, и т. д.

Выписка из другого конспекта показывает строгую по­следовательность, приучающую детей к логическому мыш­лению.

Вопросы: “Где находятся эти девочки?”, “Как можно назвать девочек, которые учатся в школе?”, “Кто учит школьниц?”, “Чем сейчас занимаются ученицы?”, “Что делает ученица у доски?”, “Почему две ученицы подняли руку?”

Таким образом, основные требования к вопросу как приёму обучения сводятся к следующему: внимание к смысловому значению вопроси, к точности, краткости и' правильности формулировки; вопрос должен быть доступ­ным пониманию детей, целенаправленным; необходимо соблюдать последовательность в постановке вопросов.

Методика использования вопросов разнообразна, так как вопросами пользуются при проведении различных видов занятий и во время беседы, и на занятиях по кар­тине, и при пересказе, и при чтении книги, и в дидактиче­ской игре. Необходимо, чтобы использование вопросов при обучении было методически правильным.

Прежде всего все вопросы должны быть сформулиро­ваны так, чтобы они направляли внимание детей на уточ­нение и уяснение намеченного программного материала. Затем вопросы должны заставлять детей не только при­поминать уже известное, но и думать, отыскивая про­стейшие причины и следствия, делая элементарные выво­ды и обобщения. С этой целью не следует злоупотреблять подсказывающими вопросами, пользуясь ими только в исключительных случаях.

Педагогически неверно пользоваться вопросом в отри­цательной формулировке. Например: “Ты не знаешь, как называется этот цветок?”, или “Вы не знаете, кто живёт у нас в аквариуме?”, или “Не можешь сказать, что бы­вает после весны?”. Такая формулировка вопроса косвен­но внушает ребёнку отрицательный ответ и не мобилизует его на активную работу мысли и языка.

Вопросы, наводящие, т. е. направляющие, мысли ребён­ка в нужном направлении, используются в работе с до­школьниками; не следует только торопиться помогать ре­бёнку, а нужно приучать его к самостоятельной умствен­ной работе.

Каждый вопрос предлагается всей группе, а вызывает-I ся для ответа один ребёнок. Такой порядок необходим, { чтобы приучить всех детей быть внимательными к вопро­сам воспитателя и думать над ответом, так как каждый I может быть вызван. "

Один и тот же вопрос не должен повторяться несколь­ко раз, тем более в различных формулировках. Между тем в практике работы можно часто слышать, как воспи­тательница, задав вопрос, тут же повторяет его, меняя формулировку. Например, воспитательница задаёт во­прос: “В какой стране мы живём? Как называется наша Родина? Вспомните, наша страна как называется?”

Предъявляя к вопросам воспитателя определённые требования, необходимо предъявить требования и к от­ветам детей, чтобы дети учились говорить правильно, пользуясь точными словами для выражения своих мыслей, добивались правильного построения предложения, составляли осмысленные я содержательные ответы.

Основным требованием к детским ответам является их осознанность, осмысленность.

Как уже было указано, необходимо следить за точ­ностью детских ответов в соответствии с поставленными вопросами.

Требование от детей так называемых полных ответов, т. е. ответов, даваемых в форме распространённых пред­ложений, должно опираться на обучение детей умению строить ответы в виде полных предложений.

Если ребёнок не умеет ответить полным предложени­ем, а отвечает одним словом, например подлежащим или сказуемым, • ему надо поставить дополнительный вопрос/ выясняющий недостающее слово или несколько слов, а затем повторить всё сказанное в виде полного предложе­ния. Например, если на вопрос воспитательницы: “Кто вы­ращивает хлеб и овощи?” — ребёнок отвечает: “Колхоз­ники”, — воспитательница, желая получить полный ответ, ставит дополнительные вопросы: “Что выращивают кол­хозники?” — “Овощи, хлеб”, — отвечает ребёнок.

— Теперь послушайте, как надо сказать правильно, — уточняет педагог: “Колхозники выращивают хлеб и овощи”.

В тех случаях, когда вопрос требует односложного ответа, полный ответ носит искусственный характер и сле­дует требовать от детей точного, но краткого ответа. При­нятый же в практике способ образования полного ответа через повторение вопроса приводит иногда к комическим случаям и звучит не по-русски. Например, на вопрос во­спитательницы: “Что случилось с мальчиком?” — ребёнок отвечает: “С этим мальчиком случилось, он упал”.

Добиваясь полного ответа, необходимо следить за грамматической правильностью его построения. Дети ча­сто беспорядочно располагают слова в предложении или делают ошибки в согласовании слов в предложении. На­пример, на вопрос: “Какое время года изображено на кар­тине?”—Коля отвечает: | “Была погода зима. Дети со­строили кормить птичек кормушку”. Или на вопрос: “Кто провожал Ваню в школу?” — Валерик отвечает: “Ваяю провожала собачка Дружок”.

В заключение необходимо сказать ещё об одном тре­бовании к детским ответам, а именно: не допускать стандартных ответов, т. е. ответов, всегда одинаковых по фор­мулировке. Часто подобные словесные штампы даются при ответах только на определённые вопросы. У многих вос­питателей дети начинают свой рассказ по картине с та­кой стереотипной фразы: “На этой картине я вижу...”

Итак, правильно поставленный вопрос является одним из очень действенных и эффективных приёмов обучения маленьких детей, и задача каждого воспитателя—овла­деть этим необходимым для успешной работы приёмом.

**IV. Методы и приемы работы воспитателя.**

Собственно, каждое слово, произносимое человеком, является живым словом, но мы в ряду занятий по раз­витию речи под названием “занятия по живому слову” подразумеваем такие занятия, которые не требуют ил­люстративного материала, а черпают содержание из го­товых запасов представлений детей. К ним мы относим:

1) разговор с детьми

2) поручения и задания

3) бесе­ды

4) рассказывание

5) чтение

6) письма

7) заучива­ние стихотворений.

РАЗГОВОР С ДЕТЬМИ

Потребность разговаривать *с* другими людьми, делиться с ними своими мыслями, чувствами, переживаниями присуща человеку. Ребенку она присуща еще в большей мере. Эту потребность надо широко использо­вать в интересах развития речи детей, руководства направленностью их мыслей и ростом запаса представлений.

В детском саду и в школе можно разговаривать с каждым из детей чаще, чем обычно это делается. нужно идти навстречу порывам детей делиться своими пере­живаниями, мыслями, выслушивать их, расспрашивать, отвечать на их вопросы, по возможности сопровождать речью все проявления жизненного общения с ребенком, чего мы часто не делаем.

ПОРУЧЕНИЯ И ЗАДАНИЯ

Существует еще один методический прием, тоже свя­занный с разговором, которому мы придаем громадное воспитательное значение, — это методически продуман­ные поручения, которые даются детям. Прием этот ши­роко представлена семье, в которой в одних случаях сознательно, в других бессознательно дети привлекают­ся к участию в общей трудовой жизни. Но организо­ванно он не представлен ни в детском саду, ни в школе.

Ребенку дается определенное поручение. Желатель­но, чтобы такое поручение имело практическое, ребен­ком осознаваемое значение.. При этом он должен: 1) внимательно выслушать, что ему говорят, 2) понять. содержание обращенной к нему речи, 3) запомнить ска­занное, 4) выполнить поручение,5) дать словесный отчет о выполненном, 6) в итоге оказать помощь. Таким образом, к активности привлекаются внимание, интел­лект, память, моторика, речь. Как видите, нагрузка из­рядная, а потому надо хорошенько продумывать сущ­ность и содержание поручения, которое даешь ребенку в том или другом возрасте.

Поручения старшим детям должны но­сить практический характер: они могут быть разнооб­разны, должны постепенно осложняться и по возможности завершаться точным речевым отчетом.

БЕСЕДЫ

Главным преимуществом беседы являтся неявное акцентированние внимания на речи воспитателя, её восприятие детьми.

Разговор и беседы—в сущности два почти тождест­венных проявления одного и того же процесса: речевого общения людей. Но мы, выделяя беседы как один из ценнейших приемов развития речи детей, подразумева­ем под ними организованные, планово проводимые за­нятия, цель которых — углубить, уточнить и системати­зировать путем слова представления и знания детей.

Беседа выявляет, как велика у детей потребность выражать свои мысли, как развязывается их язык, раз те беседы соответствует их интересам и психике.

Свободная, непринужденная беседа, согретая инте­ресом, осмысленная ценностью и значительностью ее со­держания, являются одним из могущественнейших фак­торов развития речи детей. Если темой беседы являются предметы и явления природы, то она может привести к законченному описанию, сравнению, выяснению значения того или другого предмета или явления. Если же беседа возникла по по­воду явления социального, общественного, этического, наблюдаемого детьми лично или выдвинутого чтением, рассказом, то она приведет к характеристике явления, лица, выдвинет индивидуальное отношение к ним детей.

Темы для бесед могут быть чрезвычайно разнооб­разны: их подсказывает жизнь домашняя, детского сад, живое общение с детьми в быту.

К методике проведения рассказывания нельзя предъ­являть строгих, непоколебимых требований. Воспитатель должен руководствоваться заинтересованностью детей. Содержание рассказа определяется педагогическим про­цессом и требованием подвижной, меняющейся жизни. При планировании занятий отмечаются и часы рассказа, часто рассказ рождается и по непредвиденному пово­ду, а потому ответить на вопрос, как часто можно рассказывать детям, трудно. Ответ подскажут сами дети и разум педагога. Обстановка при рассказе, как и при беседе, должна быть естественная, непринужденная. Дети усаживаются, как хотят, соблюдая общие интересы и правила прили­чия. Прерывать рассказчика они не должны, но их иног­да неудержимо вырывающиеся речевые реакции, возгла­сы не только не вредят интересу дела, но, наоборот, закрепляют связь между детьми и рассказчиком, вооду­шевляют последнего.

Встречающиеся в рассказе непонятные детям слова, незнакомые образы могут препятствовать пониманию со­держания рассказа, а потому они должны быть разъяс­нены воспитателем детям предварительно: повод для этого нетрудно найти.

Желательно, чтобы новое литературное произведение, преподносимое детям, расширяло круг их представле­ний и знакомило их с Новыми образами, явлениями и обозначающими их новыми для детей словами. Этого требуют интересы культуры речи и обогащения словаря детей.

Каждое новое слово должно быть сохранено в па­мяти детей и сделаться достоянием их собственной речи. Воспитатель должен об этом позаботиться. Все новые слова должны быть у него на учете. Произнести новое слово один раз мало, его надо произносить возможно чаще, изыскивая для этого подходящие моменты: только в таком случае новое слово войдет в жизнь и в активный словес­ный запас детей.

Один и тот же рассказ или сказку можно рассказывать детям несколько раз.

Все пока сказанное относилось к рассказыванию де­тям, но рассказывать должны и сами дети. Рассказ педа­гога является образцом, которому они будут следовать.

Дети интересуются эпизодами из жизни любимой воспи­тательницы.

Она рассказывает им о приключении на улице, свиде­тельницей которого она была. Поскользнулась и упала женщина; корзина, которую она несла, отлетела в сторо­ну, вся провизия рассыпалась. Женщина ушиблась, сама встать не может. Проходившие школьники подбежали к ней, помогли встать, стряхнули снег с ее пальто, собрали разлетевшиеся в разные стороны овощи, перевели испу­ганную женщину через улицу. „

По окончании своего рассказа воспитательница пред­лагает: “Дети, может быть, и вы видели что-нибудь ин­тересное? Припомните, завтра нам расскажете”.

Или она рассказывает им о своей кошке. Но и у боль­шинства детей есть кошки, о которых они могут рас­сказать.

Предложение рассказать то или другое вызывает у детей различное направление мыслей, и проявляемая каждый из них индивидуальность—явление в высшей степени интересное и ценное. Следует неустанно обра­щать внимание ребенка на то, что он должен выражать свои мысли понятно, а для этого они прежде всего долж­ны быть понятны ему самому. Если мы хотим, чтобы наши слушатели ясно представили себе, что с нами про­изошло на улице, заинтересовались бы нашим рассказом, мы должны сами с полной отчетливостью разобраться в том, что произошло.

Прежде чем приступить к рассказу, следует самому себе поставить вопрос: представляю ли я сам себе вполне то, о чем я хочу говорить, все ли мне самому известно и понятно? И только в том случае, если все ясно, присту­пить к рассказу.

Дети обыкновенно охотно отзываются на предложе­ние рассказать что-либо из их личных переживаний. Делиться с другими своими мыслями, обмениваться впечат­лениями — насущнейшая потребность человека, которая выражается у детей очень своеобразно, по-детски. Попробуйте предложить детям рассказать о собаке, которую они знали,—и к вам протянется несколько рук. И сколь­ко уст готовы немедленно приступить к изложению! Вы вызываете одного, другого, третьего — и начинается сбив­чивое изложение с повторениями, противоречиями, оста­новками, заиканием, постоянными: “Нет, не так, я забыл сказать, я не помню, как это было” и т. п. Тут-то и сле­дует растолковать детям, отчего это происходит.

На предложение рассказать о собаке сознание ребен­ка реагирует только одним ясным представлением: он знал Жучку или Дружка, которого он любил, но что рас­сказывать об этом самом Дружке, он совсем не знает. Детям нужно разъяснить: “Рассказывать все о твоем Дружке невозможно, хотя бы потому, что времени нет: товарищи твои тоже хотят что-нибудь рассказать. А по­тому остановись на чем-нибудь одном: расскажи нам о внешности Дружка или каком-нибудь событии его жиз­ни, словом, о чем хочешь: но обдумай хорошенько, что бу­дешь говорить, припомни — что, где, когда было. Можно и придумать что-нибудь про твоего Дружка”. И если рас­сказ обставлен и подготовлен таким образом, он дается легко тем же детям, которые раньше двух слов связать не могли.

Следует всячески сосредоточивать внимание детей на сути того, что они хотят рассказать, на основной мысли. Все постороннее, несущественное следует отбрасывать: во-первых, оно только затемняет сущность, а во-вторых, отнимает время.

Такие рассказы, темами для которых служат личные переживания, наблюдения детей, имеют для развития мыслительной способности и речи детей большое значе­ние. В них развертывается широкая дорога для творче­ства, де1ей, их самодеятельности, проявления индивиду­альности.

Ребенок вынужден брать и комбинировать слова и вы­ражения самостоятельно, а не выбирать их из готового рассказа. Ребенку рассказывать о виденном, слышанном и пережитом приходится почти ежедневно, но делает он это часто хаотически.

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 свое; позой. Подготовка к публичным выступлениям взрослого человека должна начинаться с раннего возраста.

Следует помнить, что не все рассказы, хотя бы и до­ступные возрасту и развитию детей, допустимы для пере­сказа. Рассказы, представляющие собой совершенные образцы художественной литературы, должны составлять исключение. Для пересказа более всего годятся рассказы с определенным, ясным соотношением частей: с понят­ным, определенным началом, серединой и концом. Если между частями существует ясная логическая связь, одна часть подводит к другой и разъясняет ее. Излишние дета­ли, подробности затрудняют усвоение сущности, а пото­му и осложняют самый пересказ. Вначале следует выби­рать рассказы возможно ясные и простые по конст­рукции.

Мы учим детей речи, которой им придется пользоваться в их повседневной жизни. Играют ли в этой речи “полные ответы” хоть ка­кую-нибудь роль?. Иногда можно дать план рассказа. Положим:

1. Дети отправились в лес.

2. Неприятное приключение в лесу.

3. Возвращение домой.

По нему педагог составляет рассказ. Конкретный, по возможности совершенный образец того, чего от детей требуют, больше всяких разъяснений как-то сразу ставит понимание детей на надлежащие рельсы и облегчает дальнейшую аналогичную работу над другим материалом.

Нельзя не упомянуть еще об одном виде работ в этой области—заканчивании детьми рассказа, работе, кото­рой с такой страстностью предавался маленький Гете. “Если я прерывала рассказ и отодвигала развязку до другого вечера,—свидетельствует его мать,—я могла быть уверенной, что он докончит его сам и явится на помощь моему воображению. И когда я на другой вечер заканчивала его так, как он желал, и прибавляла: “Вот видишь, как ты верно отгадал”,—восторгу его не было конца”. Конечно, не все дети реагируют на подобное зада­ние с гениальностью Гете, но все очень любят подобные работы. Педагог рассказывает детям начало рассказа, предоставляя им придумать конец. Очень желательно да­вать такое начало, которое предоставляло бы простор во­ображению детей разветвляться в разных, часто противо­положных направлениях. При этом в высшей степени интересно следить за проявлением индивидуальности детей, их психики и мировоззрения.

Рассказы по картинкам. Остается еще сказать о рассказах, составляемых по картинкам. Картинки— материал, исключительно приспособленный к тому, что­бы стимулировать к составлению рассказов. Представ­ленные на картинке предметы объединены определенной логической ситуацией, определенным, за себя говорящим взаимоотношением. При занятиях с маленькими детьми нужно выбирать такие картинки, художественный замы­сел которых прост, ясен и конкретен, ситуация очевидна. Содержание картинки, предназначенной для составления рассказа, должно руководить мыслью ребенка, облегчать работу его воображения и опираться на жизненный опыт ребенка, на запас его представлений. Дети начинают справляться с этой задачей в среднем около 5—6 лет.

Но рассказывать детям по картинке следует гораздо раньше. Трехлетки, а иногда и двухлетки реагируют на такие рассказы с большим интересом.

Рассказывание детям по картинкам—один из наибо­лее целесообразных приемов по слушанию речи. Чем чаще мы будем рассказывать малышам по картинкам, тем раньше они встанут на путь составления рассказов сами. На всех ступенях рассказам детей должен предше­ствовать образцовый рассказ педагога. Конкретно на примере таких рассказов дети постигают, что рассказчик может вообразить себе моменты, предшествующие тому, который представлен на картинке, и последующий за ним может выйти за рамки картинки.

Достаточно шести-, семилетним детям прослушать 2—3 примерных рассказа, чтобы они это поняли и стали на путь самостоятельного составления рассказов.

Картинку, намеченную для составления рассказа деть­ми, заблаговременно вывешивают в определенном месте. Детям нужно дать время с ней познакомиться, хорошень­ко рассмотреть. Рассказывают дети поочередно. Преры­вать рассказчика не следует. Все замечания делаются в конце.

Составлять рассказы по картинке дети должны не только индивидуально, но и коллективно. Вначале в та­ком занятии участвует сам педагог: он его ведет, не дает детям уклоняться от темы, путем наводящих вопросов помогает им тему. развивать, освещать ее наиболее существенные стороны. Дети высказываются, вносят в содер­жание рассказа те или другие, иногда противоречивые подробности, спорят, приходят к соглашению. По окон­чании этой предварительной работы кто-нибудь из детей излагает рассказ в связном виде. Такая коллективная работа, сопровождаемая обменом мнений, особенно цен­на для развития мышления и языка.

В дальнейшем группе старших детей можно поручать составлять рассказ по картинке без участия руководите­ля. Они совместно обдумывают его подробности и в За­конченном виде рассказывают другим товарищам.

ЧТЕНИЕ

Мы говорим о том, что живой рассказ должен предпо­читаться чтению по книге, но на определенной ступени художественное чтение, как таковое, отмежевывается от рассказа и выступает как фактор громадного значения в деле постижения живой русской речи. Выразительное художественное чтение доводит до сознания детей все не

исчерпаемое богатство русского языка, способствует то­му, что дети начинают активно пользоваться этим богат­ством. Это возможно только при условии, если художест­венный образ и слово преподносятся детям в своей жи­вой, ненарушимой целости.

ПИСЬМА

Письма играют существенную роль в жизни человека, и детей надо упражнять с ранних лет в этой форме из­ложения собственных мыслей. Это прекрасный путь к развитию их языка. Самое трудное—дать ребенку по­нять, что надо писать, как найти для письма содержание, полное интереса и значения для того лица, которому оно

предназначается. Ребенок должен понимать, что писать надо лишь о том, что представляет ценность и интерес, а то и другое в свою очередь зависит от того, кому письмо предназначается. То, что полно захватывающего интере­са в письме к матери, будет неинтересным в письме к знакомому.

Но писать письма могут только дети, в соответствую­щей степени овладевшие процессом письма. Дошкольни­ки на это еще не способны. Тем не менее подготовка к овладению эпистолярным искусством, использование его как ценного приема по развитию речи детей могли и должны иметь вместо уже в дошкольном возрасте. Ребе­нок должен понять, что письмо—средство общения меж­ду людьми. В письмах люди сообщают друг другу в под­робностях своей жизни, узнают о жизни других, выража­ют благодарность за что-либо, поздравляют, приглашают куда-либо. Следует развивать в детях отношение к пись­мам как к делу серьезному; надо хорошенько обдумать, что будешь писать, как лучше изложить свои мысли.

Письмо к тому или другому лицу составляется кол­лективно. Дети под руководством воспитательницы об­суждают, что и как написать, а пишет сама воспитатель­ница. Само собой разумеется, что писать следует только действительные письма существующим и близким лицам. Такое занятие возможно уже с трех-, четырехлетними детьми. Заболела любимая воспитательница, не- ходит в детский сад. Как не предложить малышам: “Давайте на­пишем тете письмо, узнаем, что с ней, не лучше ли ей, когда она вернется к нам”. Воспитательница берет бума­гу и перо, собирает детей: “Как мы начнем наше письмо? Давайте начнем так: “Милая тетя Оля!” Теперь говорите, что написать тете Оле; говорите поочередно, что у нас в детском саду произошло особенно интересного”. Дети высказываются: “У нас были котлеты, Коля разбил та­релку (дети любят отмечать провинности товарищей, их следует от этого удерживать), мы катались на санках, мы кормили птичек, Люда упала и ушиблась” и т. п. Вы­сказывание идет не особенно гладко, детям приходится напоминать о том или другом происшествии, которые, не­сомненно, заинтересуют тетю Олю.

Так или иначе письмо написано, дети поочередно дик­туют свои имена для подписи; иногда, по личной инициа­тиве предлагают вложить в конверт свои рисунки. На

Хорошо писать письма и товарищам, заболевшим, уехавшим. Значение этих писем меньше, потому что на них не последует ответа, но зато случаев к отправлению их больше.

Переписка должна играть в жизни детей не формаль­ную или фиктивную, а реальную, жизнью обоснованную роль. Для этого особенно, важно, чтобы люди, с которы­ми дети переписываются, относились к этому делу серь­езно, вдумчиво, с интересом, чтобы ни одно детское письмо не оставалось без ответа. Чувство, мысль, оставшиеся хоть раз без ответа, могут замолкнуть и погаснуть от этого навсегда.

Неизменное правило—предпосылать всякому виду упражнения детей в слове совершенные образцы такого слова — должно соблюдаться и в данном случае. Пото­му-то так важно, чтобы взрослые, переписывающиеся с детьми, серьезно относились к содержанию, стилю, внеш­нему виду своих писем.

ЗАУЧИВАНИЕ СТИХОТВОРЕНИЯ

Дети любят стихи, любят их. слушать и произносить. Мы знаем, как рано ребенок начинает интересоваться миром звуков, отзываться на него, проявлять рано выра­женную чуткость к восприятию ритма. Законы ритма он постигает легче и быстрее, чем мир форм и цветов. Вот почему песни и стихи в соответствующем, конечно, от­боре, всегда производят впечатление на детей.

Хорошее стихотворение— та же музыка. Самые ма­ленькие дети легко постигают его ритм, способны на­слаждаться созвучием его строф, красотой построения. Эти музыкальные слуховые восприятия, связанные иногда лишь частично с пониманием влитого, в них содержания.

**V. Выводы по теме.**

Развитие речи и словаря детей, овладение богатствами родного языка составляет один из основных элементов формирования личности, освоения выработанных ценностей национальной культуры, тесно связано с умственным, нравственным, эстетическим развитием, является приоритетным в языковом воспитании и обучении дошкольников.

Формирование возможностей речевого общения дошкольников предполагает включение в жизнь ребенка в детском саду специально спроектированных ситуаций общения (индивидуальных и коллективных), в которых воспитатель ставит определенные задачи развития речи, а ребенок участвует в свободном общении. В этих ситуациях расширяется словарь, накапливаются способы выражения замысла, создаются условия для совершенствования понимания речи. При организации совместных специальных игр ребенку обеспечены возможность выбора языковых средств, индивидуального "речевого вклада" в решение общей задачи - в таких играх у детей развивается способность выражать собственные мысли, намерения и эмоции в постоянно меняющихся ситуациях общения.

Нужно ïîìíèòü, ÷òî ðàñøèðåíèå ñëîâàðÿ äåòåé íå îñóùåñòâëÿåòñÿ òîëüêî ìåõàíè÷åñêèì çàó÷èâàíèåì ñëîâ. Íóæíî ïîìî÷ü ðåáåíêó ïîíÿòü ñìûñë íîâîãî ñëîâà, íàó÷èòü åãî ïîëüçîâàòüñÿ ñëîâîì â ïðîöåññå ïîâåñòâîâàíèÿ, â îáùåíèè ñ îêðóæàþùèìè, ïîñðåäñòâîì ñîáñâåííîé ðå÷è.

Заботясь об обогащении лексикона детей, мы долж­ны понимать, что и слова, усваиваемые детьми, распада­ются на два разряда. В первый из них, который можно назвать активным запасом слов, входят те слова, которые ребенок не только понимает, но активно, созна­тельно, при всяком подходящем случае вставляет в свою речь. Ко второму, пассивному запасу слов относят­ся слова, которые человек понимает, связывает с опре­деленным представлением, но которые в речь его не вхо­дят. Новое предлагаемое слово пополнит словесный ак­тивный запас детей только в том случае, если оно будет закреплено. Мало произнести его раз, другой. Дети должны воспринимать его слухом и сознанием возмож­но чаще.

Обогащение и активизацию словаря необходимо начинать с самого раннего возраста ребенка. А в дальнейшем нужно еще более усовершенствовать его и увеличивать. Только у ребенка обладающего богатым словарным запасом ребенка может сформироваться правильная грамотная речь. Задача воспитателя максимально оптимизировать процесс развития речи и обогащения словаря.

Основную часть своего времени дети проводят в детском саду с воспитателями. Речь воспитателя является примером для детей. Именно на нее они ориентируются при произношении тех слов которые они знают. Дети стараются копировать интонации преподавателя в зависимости от свойств описываемого события, так как это делает воспитатель в своих рассказах о таких же событиях. Чем правильнее будет звучать речь воспитателя, тем правильнее будет развиваться речь его подопечных. Воспитатель должен совершенствовать и развивать свою речь, произношение, так как его ошибки повлекут за собой сотни ошибок его воспитанников, которые легче исправить в раннем возрасте, чем в более взрослом.

Применяя различные методики преподавания развития речи и обогащения словаря можно добиться более ощутимых результатов, чем если пользоваться шаблонными приемами. Детям интересна смена деятельности и поэтому процесс освоения знаний будет протекать более интересно, живо и без утомления дошкольников. Обладая развитой речью ребенок будет более готов к школе. Легче будут восприниматься знания передаваемые ему преподавателями, меньше будет проблем при общении со сверстниками, ответами у доски.

**VI. Библиография.**

1. “Развитие речи детей” Тихеева. Е.И., Москва, “Просвещение” , 1985
2. “Развитие речи детей дошкольного возраста” Сохин Ф.А. , Москва, “Просвещение”, 1984
3. “Развите речи детей” Селезнева Е.П., Москва, “Просвещение”, 1984
4. “Детская психология” Обухова А.Ф., ”Тривола”, Москва, 1995
5. “Развите речи детей” Новоторцева Н.В., Москва, “Лайнер” , 1995
6. А.А. Столяр. Давайте поиграем. М., 1991
7. И.Н. Агофонова. Рисую и размышляю, играю и учусь. С-Пб, 1993
8. Л. Чилигрирова, Б. Спиридонова. Играя, учимся М., 1993
9. Т.Г. Жикалкина. Игровые и занимательные задания для развития речи дошкольников. М., 1989
10. Е.В. Сербина. Математика для малышей. М., 1992
11. З.А. Михайлова. Игровые занимательные задания для дошкольников. М., 1990
12. Л.Ф. Тихомирова, А.В. Басов. Развитие логического мышления детей. Ярославль “Академия развития”, 1996
13. Готовность детей к школе. Под редакцией В.В Слободчикова. Томск, 1994
14. А.Г. Зак. Различия в мышлении детей. М., 1992
15. Л.Ф. Тихомирова. Развитие интеллектуальных способностей дошкольника. Ярославль. “Академия развития”,1996
16. Л.С. Выгодский. Воображение и развитие в детском возрасте. М., 1991
17. “Одаренные дети. Под редакцией Г.В. Бурменской и В.М. Слуцкого., М.,

18. “Родное слово в детском саду”, Учпедгиз 1957.