

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ И ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

АКТИВИЗАЦИЯ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ЖИВОЙ И НЕЖИВОЙ ПРИРОДОЙ

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.01 « Педагогическое образование»
Направленность программы бакалавриата
«Дошкольное образование»

Проверка на объем заимствований:
65,36 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
« 13 » мая 20__ г.
Декан ФЗО и ДОТ Иголкина Е.И. Иголкина

Выполнил (а):
Студентка группы ЗФ-411/096-4-1Уч
Мухаметшина Диля Миндегалеевна
Мухаметшина подпись

Научный руководитель:
д.ф.н., доцент
Казачук И.Г.
Казачук подпись

Челябинск
2017 год

Введение

В настоящий период общество отличается насыщенностью речевых коммуникаций, поэтому современное образование выделяет одну из важных и ответственных задач обучения — развитие устной речи детей. Этой задаче уделяется особое внимание, так как развитая устная речь детей, являясь одним из универсальных учебных действий, становится не только основой их школьной успешности, но и потенциалом овладения информационными и коммуникативными технологиями.

В связи с этим развитие устной речи детей включено в содержание всех современных программ начального образования. Однако проведенные исследования и многолетний опыт работы показали, что у детей среднего дошкольного возраста наблюдаются недостатки формирования репродуктивной и продуктивной устной связной речи, слабо развито умение поддерживать общение на знакомую бытовую тему в незнакомом окружении. Ученые и педагоги-практики связывают это со снижением заинтересованного отношения к русскому языку в школе, влиянием ухудшающегося состояния общей культуры речевого окружения детей, увеличением в последнее десятилетие количества детей с трудностями в развитии.

Актуальность исследования обусловлена потребностью в методических рекомендациях по ознакомлению с живой и неживой природой в качестве инструмента речевого развития детей, и недостатком информации по данному вопросу.

Объект работы: процесс развития речи дошкольников

Предмет работы: активизация словаря детей среднего дошкольного возраста в процессе ознакомления с живой и неживой природой»

Цель нашей работы: выяснить, как использовать ознакомление с живой и неживой природой в качестве инструмента речевого развития ребенка

Исходя из цели мы поставили перед собой следующие *задачи*:

- 1) определить теоретические и методологические основания изучения речевого развития ребенка;
- 2) изучить, каково нормативное развитие речи ребенка в среднем дошкольном возрасте;
- 3) выяснить каковы основные инструменты речевого развития ребенка;
- 4) рассмотреть способы ознакомления с живой и неживой в качестве инструмента речевого развития детей

В рамках нашей работы мы рассмотрим междисциплинарные знания и знания других наук касательно методики развития речи детей. Здесь в фокусе нашего рассмотрения будут: дошкольная лингводидактика, лингвистика, семантика, психология, нейропсихология.

Кроме того, нами будут изучены этапы нормативного развития речи ребенка, а также условия способствующие её развитию. Мы рассмотрим множество инструментов развития речи ребенка среднего дошкольного возраста, а именно: упражнения на развитие моторики; игра и труд; экскурсии; праздники; поручения и занятия; беседы; рассказывание; чтения и прослушивания художественной, детской научной, природоведческой литературы; повторение и заучивание скороговорок; чтение, заучивание стихотворения.

В нашей работе мы остановимся подробнее на таком инструменте развития речи, как ознакомление с живой и неживой природой. Она помогает развиваться и обогащаться речи ребенка в процессе непосредственного контакта с природой, прослушивания рассказов о ней, попытки создать свое собственное описание. Также в развитии речи помогает пересказ произведения родителям, и включение их в процесс обсуждения.

Глава 1. Теоретические и методологические основания изучения речевого развития дошкольников

Природа явлений языка и речи сложна и многогранна. Этим объясняется многоаспектность научного обоснования методики развития речи и обучения родному языку и ее связь с другими науками. Важнейшая роль в разработке теоретических основ методики принадлежит смежным наукам, объектами изучения которых являются язык, речь, речевая деятельность, познание, педагогический процесс.

Прежде всего это теория познания, логика, языкознание, социолингвистика, психофизиология, психология, психолингвистика, педагогика. Данные этих наук позволяют определить и обосновать место и значение, цели, задачи и принципы, факторы и условия, содержание и методику работы с детьми.

Всякий процесс обучения языку должен опираться на понимание:

- а) сущности и содержания процесса обучения;
- б) природы и организации человеческой психики вообще и речевого механизма в частности;
- в) сущности и отличительных черт явлений языка и речи. Указанные аспекты важны для решения как общих, так и более частных методических вопросов. Известный отечественный методист А. В. Текучев² считает, что целесообразность и объективная оправданность того или иного приема должна подтверждаться лингвистически (соответствие по языковому материалу), психологически (учет психологических особенностей возраста, психологической природы формируемого навыка, особенностей его

функционирования), дидактически (соответствие общим дидактическим принципам). Такой подход оказывается важен и для методики речевого развития дошкольников [9, 68].

Философской основой методики развития речи являются положения материалистической философии о языке как продукте общественно-исторического развития, как важнейшем средстве общения и социального взаимодействия людей, о его связи с мышлением. Данные положения имеют методологическое значение. Они позволяют рассматривать процесс освоения языка как сложную человеческую деятельность, в ходе которой приобретаются знания, формируются умения, развивается личность.

Знание методологических основ необходимо для понимания сущности онтогенеза речи и отсюда — для понимания целей и задач обучения языку и речи, определения общей направленности педагогического воздействия на детей и, наконец, более частных методических вопросов. Язык — продукт общественно-исторического развития.

В нем отражаются история народа, его традиции, система социальных отношений, культура в широком смысле. Язык, речь возникли в деятельности и являются одним из условий существования человека и осуществления его деятельности. В языке, как продукте этой деятельности, отражены ее условия, содержание, результат. Этим определяется важнейший принцип методики — овладение языковыми формами, развитие речи и навыков общения у детей происходит в деятельности, а движущей силой развития является потребность в общении, возникающая в процессе этой деятельности.

Следующим методологически значимым для методики положением является определение языка как важнейшего средства человеческого общения,

социального взаимодействия. Без языка принципиально невозможно подлинное человеческое общение, а следовательно, и развитие личности. Общение с окружающими людьми, социальная среда выступают главными факторами, обуславливающими общее психическое и речевое развитие детей.

Это доказывают три группы фактов:

- 1) изучение детей-«Маугли»;
- 2) исследование природы и причин так называемого госпитализма;
- 3) прямого выявления влияния общения на психическое развитие в формирующих экспериментах.

В научной литературе содержится обширный материал, подтверждающий решающую роль общения в психическом развитии детей. В процессе общения ребенок не пассивно принимает речевые модели взрослого, а активно присваивает речь как часть общечеловеческого опыта. Характеристика языка как средства человеческого общения отражает его коммуникативную функцию и определяет коммуникативный подход к работе по развитию речи детей в детском саду.

В современной методике усвоение детьми словаря, грамматики, фонетики рассматривается с позиций развития у них связной речи, коммуникативной целесообразности. Особое внимание при этом обращается на роль развивающей социальной среды, общения с окружающими людьми, «речевой атмосферы»; предусматривается с самого раннего возраста развитие речи как средства общения, предлагаются приемы организации речевого общения в разных условиях.

Третья методологическая характеристика языка касается его взаимосвязи и единства с мышлением. Язык есть орудие мышления и познания. С помощью

языка происходит планирование интеллектуальной деятельности. Язык — средство выражения (формирования и существования) мысли. Речь выступает как способ формулирования мысли посредством языка. Оба эти понятия образуют сложное диалектическое единство, каждое из которых имеет свою специфику. Мышление — высшая форма активного отражения объективной реальности. В языке же непосредственно отражается и закрепляется специфически человеческое — обобщенное — отражение действительности.

Выявление и описание взаимосвязи языка и мышления дают возможность определить более целенаправленные и точные приемы развития речи и мышления. Обучение родному языку рассматривается как важнейшее средство умственного воспитания. Только тот метод развития речи признается эффективным, который одновременно развивает и мышление. В развитии речи на первом месте стоит накопление ее содержания.

Содержательность речи обеспечивается связью процесса овладения языком с процессом познания окружающего мира. Язык является средством логического познания, именно с овладением языком связано развитие мыслительных способностей ребенка. С другой стороны, язык опирается на мышление. Эту закономерность можно проследить на примерах освоения всех уровней языковой системы (фонетического, лексического, грамматического).

Ребенок, овладевая речью, умением выражать свои мысли в форме предложений, одновременно овладевает основными логическими формами мысли — вначале суждениями и предположениями, а затем и умозаключениями.

Речь с ее логико-грамматическими структурами очень рано выступает как универсальное, всеобщее средство, с помощью которого ребенок в процессе активной деятельности с предметами овладевает исходными

принципами построения мысли. Это ведет к перестройке всей его познавательной деятельности, к осмыслению и пониманию окружающего мира. Без речевого мышления невозможно понимание связей и зависимостей между предметами.

Благодаря речи развивается логическое мышление, которое определяет общую стратегию познавательной деятельности детей. Н. Н. Поддьяков подчеркивает, что речь, речевая деятельность благодаря непрерывному развитию значений слов и динамичности, подвижности их смысла выступает как чрезвычайно гибкая, пластичная система, создающая уникальную возможность с помощью ограниченного арсенала речевых средств отражать безграничное многообразие окружающего мира. В процессе обучения у детей формируются языковые обобщения, элементарное осознание явлений языка и речи. В результате повышается уровень развития как речи, так и мышления.

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

Рассмотрим естественно-научные основы методики. По своей природе речь — явление психофизиологическое. Поэтому методика опирается на данные психофизиологии о закономерностях развития высшей нервной деятельности человека. Речь — это результат согласованной деятельности многих областей головного мозга. Естественно-научную основу методики составляет учение о двух сигнальных системах высшей нервной деятельности человека, объясняющее механизмы формирования речи.

Физиологической основой речи служат временные динамические связи, образующиеся в коре головного мозга в результате воздействия на человека предметов и явлений действительности и слов, которыми эти предметы и явления обозначаются. И. П. Павлов рассматривал речь прежде всего как кинестетические импульсы, идущие в кору от органов речи. Эти кинестетические ощущения он называл основным базальным компонентом второй сигнальной системы.

«Все внешние и внутренние раздражения, все вновь образующиеся рефлексы, как положительные, так и тормозные, немедленно озвучиваются, опосредствуются словом, т. е. связываются с речедвигательным анализатором и входят в словарный состав детской речи», — писал ученик Павлова Н. И. Красногорский.

В основе процесса овладения речью лежит взаимодействие непосредственного и речевого отражения внешнего мира, процесс взаимодействия непосредственных и речевых реакций.

А. Г. Иванов-Смоленский, рассматривая корковые временные связи в аспекте возрастной эволюции, расположил их в такой последовательности:

1) раньше всего возникают связи между непосредственным раздражителем и непосредственными же ответами (Н — Н);

2) присоединяются связи между словесным воздействием и непосредственной реакцией (ребенок раньше начинает понимать речь) (С — Н);

3) образуются связи между непосредственным раздражителем и ответной словесной реакцией (Н — С);

4) «высшей и наиболее поздней формой связи являются связи между словесными воздействиями и словесными же ответами» (С — С).

М. М. Кольцова отмечает, что слово приобретает для ребенка роль условного раздражителя на 8 — 9-м месяце его жизни. Функция слова как сигнала развивается постепенно, сначала слово замещает для ребенка один конкретный предмет, затем группы однородных предметов, и только к пяти годам он способен усвоить слова высокой степени обобщения.

Исследования А. Г. Иванова-Смоленского, Н. И. Красногорского, М. М. Кольцовой и других помогают понять процесс развития второй сигнальной системы у детей в ее единстве с первой сигнальной системой. На ранних ступенях преобладающее значение имеют непосредственные сигналы действительности [6, 236].

С возрастом роль словесных сигналов в регуляции поведения возрастает. Это объясняет принцип наглядности, который лежит в основе дошкольного обучения речи, соотношение наглядности и слова в работе по развитию речи детей на разных возрастных ступенях.

Изучая двигательную активность и развитие функций мозга ребенка, М. М. Кольцова пришла к выводу, что формирование моторной речи зависит не только от общения, но и в какой-то мере от двигательной сферы. По ее словам, «именно в двигательной области объединяются нервные импульсы со всех органов чувств».

Еще И. М. Сеченов высказал мысль о том, что мышечное чувство примешивается ко всем ощущениям, усиливает их и помогает связать в единое целое. Поэтому действия с предметом, движение способствуют развитию речи ребенка. Особая роль принадлежит мелкой мускулатуре рук и, следовательно, выработке тонких движений пальцев. М. М. Кольцова обосновала значение пальчиковой гимнастики в развитии речи детей (в народной педагогике,

как известно, издавна использовались такие игры, сопровождающиеся песенками и потешками) [7, 126-132].

Рассматривая нейрофизиологические механизмы речи, Т. Н. Ушакова исходным пунктом ее формирования считает внутренние речевые интенции (побуждения, намерения). Эти интенции возникают еще в «дословесный» период речевого развития сначала в форме неартикулированных вокализаций, которые по мере усвоения языка окружающих становятся средством эффективной коммуникации.

Она подчеркивает роль условных рефлексов в становлении семантики и грамматических форм речи. Обычно овладение речью связывают с подражанием. Однако, кроме подражания уже на ранних этапах речевого развития, совершенствование лепета ребенка происходит благодаря положительным подкреплениям, таким, как прикосновение матери, ее приближение к ребенку. Важно, чтобы такие контакты следовали сразу за вокализацией. Здесь происходит подкрепление собственной активности ребенка.

С переходом к словесному периоду развития речи роль подражания речи взрослых повышается, и здесь существенную роль играют внутренние механизмы в форме словотворчества. Такое активное усвоение речи происходит под влиянием внутренних импульсов при участии нейронов интенций. Внутренняя детерминация развития речи прослеживается в процессе всего онтогенеза.

Психологическую основу методики составляет теория речи и речевой деятельности. Психологическая природа речи раскрыта А. Н. Леонтьевым (на основе обобщения этой проблемы Л. С. Выготским):

1)речь занимает центральное место в процессе психического развития, развитие речи внутренне связано с развитием мышления и с развитием сознания в целом;

2)речь имеет полифункциональный характер: речи присущи коммуникативная функция (слово — средство общения), индикативная (слово — средство указания на предмет) и интеллектуальная, сигнификативная функция (слово — носитель обобщения, понятия); все эти функции внутренне связаны друг с другом;

3)речь является полиморфной деятельностью, выступая то как громкая коммуникативная, то как громкая, но не несущая прямой коммуникативной функции, то как речь внутренняя. Эти формы могут переходить одна в другую;

4)в речи следует различать ее физическую внешнюю сторону, форму и ее семическую (семантическую, смысловую) сторону;

5)слово имеет предметную отнесенность и значение, т. е. является носителем обобщения;

6)процесс развития речи не есть процесс количественных изменений, выражающийся в увеличении словаря и ассоциативных связей слова, но процесс качественных изменений, скачков, т. е. это процесс действительного развития, который, будучи внутренне связан с развитием мышления и сознания, охватывает все перечисленные функции, стороны и связи слова.

Эти характеристики речи указывают на необходимость особого внимания педагогов к содержательной, понятийной стороне речи, к языку как средству выражения, формирования и существования мысли, к целостному развитию всех функций и форм речи. Все большее влияние на методiku оказывает новая

наука — психолингвистика, которая развивается на стыке психологии и языкознания.

Психолингвистика изучает, по определению А. А. Леонтьева, соотношение личности со структурой и функциями речевой деятельности, с одной стороны, и языком как главной «образующей» образа мира человека — с другой.

В современной психологии и психолингвистике развитие речи рассматривается как формирование языковой способности. Это понятие введено в отечественную науку А. А. Леонтьевым, который определяет его как «психофизиологический механизм, обеспечивающий владение и овладение языком». Существуют две основные точки зрения на природу языковой способности.

В западной психолингвистике считается, что языковая способность заложена биологически и генетически. В мозгу ребенка имеются определенные врожденные языковые схемы, впоследствии подстраивающиеся под ту или иную языковую систему (теория Н. Хомского и его последователей).

Психологическая школа Л. С. Выготского рассматривает языковую способность как отражение системы языка в сознании говорящего.

«Речевой опыт человека не просто подкрепляет какие-то условнорефлекторные связи, а ведет к появлению в организме человека речевого механизма, или речевой способности [10, 69-70]. Этот механизм именно формируется у каждого отдельного человека на основе врожденных психофизиологических особенностей организма и под влиянием речевого общения» (А. А. Леонтьев).

А. М. Шахнарович конкретизирует понятие языковой способности. Он считает, что это «многоуровневая иерархически организованная функциональная система, формирующаяся в психике носителя языка в процессе

онтогенетического развития» и особо подчеркивает ее социальный характер³. Происхождение и развитие речи связано с развитием других высших психических функций и обусловлено практической деятельностью ребенка [8, 19].

При овладении языком в детстве формируется некая система элементов и правил их реализации, которая соотносится с системой языка. В ней есть фонетический, лексический, грамматический и семантический компоненты. Современные подходы к рассмотрению языковой способности объединяют эти позиции.

Так, И. М. Румянцева уточняет понятия «языковая способность» и «речевая способность». По ее мнению, есть смысл говорить не только о языковой, но и о речевой способности, ведь человек овладевает не только языком, но и речью. Эти способности спаяны между собой так же, как язык и речь. Языковая способность потому не существует и не может существовать изолированно, что входит неотъемлемой частью в способность речевую. Речевая способность является психической функцией, которая насквозь пронизана всеми психическими процессами, как когнитивными, так и эмоциональными, которые не только формируют эту способность, но и составляют ее неотъемлемые компоненты. Автор определяет речевую способность следующим образом. Это «психическая и психофизиологическая функция человека, заложенная биологически и генетически, но формируемая и развиваемая социально на основе особой анатомо-физиологической и нейрофизиологической организации человека: функция, обеспечивающая возможность человеческой психике отражать и обобщать внешний языковой материал, переводя его в особые внутренние коды в виде неосознаваемых и осознаваемых правил языка. Эти коды включают не только отраженную систему языка со всеми ее элементами и уровнями, но и те коды, которые имеют психофизиологическую, когнитивную, психодинамическую, эмоциональную сущность и которые приводят эту систему в действие, заставляют ее работать, делают ее живой, активной».

Таким образом, понятие «речевая способность» является более широким: оно не только охватывает собой и способность языковую, но и более точно объясняет механизмы овладения речью, что крайне важно в приложении к практической педагогике. Речевая способность закладывается биологически и генетически, и ее нужно развивать как любую другую психическую функцию, формировать в социальной среде, в процессе общения и обучения, во взаимодействии с развитием всех высших психических функций.

Традиционно в отечественной психологии и психолингвистике речь рассматривается прежде всего как деятельность, которая организована подобно другим видам деятельности и характеризуется определенным мотивом, целью и состоит из последовательных фаз (ориентировка, планирование, реализация плана, контроль).

«Речевая деятельность представляет собой активный, целеустремленный процесс, опосредованный языковой системой и обусловливаемый ситуацией, процесс принятия и передачи сообщений» (И. А. Зимняя). Какие выводы для методики вытекают из характеристики речи как деятельности?

Во-первых, это означает, что необходимо создавать условия для возникновения мотива речи, а также для планирования и реализации речевых актов в процессе обучения речи и языку. Следует знать о роли мотивации речи детей, побуждающей их к речевой активности. Наличие мотивации речи означает, что у ребенка есть внутреннее побуждение к тому, чтобы высказать свои мысли. Побуждение влияет на переход образцов в его собственную активную речь. Это бывает в непринужденной, естественной обстановке общения. Таким образом, педагог должен позаботиться о том, чтобы приблизить характер общения с детьми на обучающих занятиях к естественным условиям.

Во-вторых, детей нужно обучать речевой деятельности, т. е. учить правильно выполнять отдельные акты, речевые действия и операции. В результате правильного выполнения речевых операций формируются автоматизированные речевые навыки (произносительные, лексические, грамматические). Но этого недостаточно. У них следует формировать не только

речевые навыки, но и коммуникативноречевые умения . Речевая способность включает в себя совокупность речевых навыков и умений, сформированных на основе врожденных предпосылок. Речевой навык — это речевое действие, достигшее степени совершенства, автоматизации, способность осуществить оптимальным образом ту или иную операцию.

Речевые навыки включают: навыки оформления языковых явлений (внешнее оформление — произношение, членение фраз, интонирование; внутреннее — выбор падежа, рода, числа). Речевое умение — особая способность человека, которая становится возможной в результате развития речевых навыков.

А. А. Леонтьев считает, что навыки — это «складывание речевых механизмов», а умение — это использование данных механизмов для различных целей. Речевые навыки входят в состав коммуникативно-речевых умений. Они обладают устойчивостью и способностью к переносу в новые условия, на новые языковые единицы и их сочетания. Владеть коммуникативно-речевыми умениями — уметь правильно выбрать стиль речи, подчинить форму своего высказывания задачам общения, употребить самые эффективные для данной цели и при данных условиях языковые (неязыковые) средства. Коммуникативно-речевые умения включают в себя комбинирование языковых единиц, применение их в любых ситуациях общения и носят творческий, продуктивный характер, поскольку условия общения изменяются, и каждый раз человеку приходится использовать нужные языковые средства и речевые навыки [11, 15].

Различают ч е т ы р е в и д а речевых умений:

- 1) умение говорить, т. е. предельно четко излагать свои мысли в устной форме;
- 2) умение аудировать, т. е. воспринимать и понимать речь в ее звуковом оформлении;
- 3) умение излагать свои мысли в письменной речи;
- 4) умение читать, т. е. понимать речь в ее графическом изображении.

Дошкольная лингводидактика имеет дело прежде всего с навыками и умениями устной речи. Речь как деятельность включается в общую систему человеческой деятельности. Она «обслуживает» все виды интеллектуальной и практической деятельности, всегда входит в какую-то другую — целиком теоретическую, интеллектуальную или практическую деятельность. В каждой из них она может использоваться по-разному. Это означает, что развитие речи происходит не только в коммуникативной, но и во всех других видах деятельности ребенка.

Следовательно, в методике нужно определить, с помощью каких приемов, при использовании каких языковых средств применительно к конкретным видам детской деятельности можно решать задачу совершенствования мыслительной, речевой и практической деятельности ребенка.

Исследованиями в области психолингвистики развития, изучающей процессы овладения родным языком, был экспериментально проверен имитативный принцип овладения языком. Известно, что имитативная теория была широко распространена.

С конца прошлого века и до недавнего времени тезис о преобладании подражания и практической тренировки при овладении языком являлся аксиомой. Считалось, что в основе усвоения языка лежит исключительно подражание, что ребенок усваивает от взрослого готовые речевые образцы, выделяет по аналогии грамматические конструкции, многократно их повторяет.

Таким образом, активность ребенка в овладении языком сводилась к подражательной активности, а в методике обучения ведущим приемом считался речевой образец.

В 70-е гг. XX столетия появились исследования, которые поставили под сомнение правильность этой аксиомы. Имитацией невозможно объяснить ряд фактов в развитии речевой деятельности детей, например: появление неологизмов (инноваций), грамматических форм, фраз, более развернутых высказываний, которые ребенок никогда не слышал от взрослых.

Усвоение языка происходит не только и не столько в результате простого повторения. Как мы указывали выше, это процесс творческий, поскольку ребенок на основе готовых форм, заимствованных из речи взрослых, поиска связей, отношений между элементами языка, правил строит свои высказывания. В основе данного процесса, по мнению ученых, лежит генерализация (сверхобобщение) языковых явлений. Вполне очевидно, что эти выводы в корне меняют подходы к проблеме развития родной речи в детском саду.

Главным должен быть не метод имитации, подражания готовым образцам, а организация творческого познания слова, действий с ним. Методика развития речи опирается не только на психолингвистическую теорию речи, но и на данные детской психологии, изучающей закономерности и особенности когнитивного, эмоционального, речевого и личностного развития детей на разных этапах дошкольного детства, возможности и особенности овладения детьми разными функциями и формами речи.

Проблемы развития речи и речевого общения в дошкольном детстве раскрыты в работах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьева, Н. Х. Швачкина, Д. Б. Эльконина, М. И. Лисиной, А. Г. Рузской, Ф. А. Сохина, А. М. Шахнаровича и других. Психологические и психолингвистические исследования позволяют понять, как протекают у ребенка различные психические процессы, как происходят восприятие и порождение речевого высказывания, каковы особенности овладения разными сторонами речи, и определить степень доступности и целесообразности содержания, методов и приемов обучения.

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

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

Учет системных связей в языке и речи помогает определить подход к решению многих методических вопросов. Работа по развитию речи также является сложной системой, отражающей в своем содержании и методике системный характер языковых связей.

Важнейшим принципом обучения родному языку считается комплексность, т. е. решение всех задач развития речи во взаимосвязи и взаимодействии, при ведущей роли связной речи. Более глубокое проникновение в лингвистическую природу языка и речи позволило несколько по-иному подойти к разработке комплексных занятий с детьми. В работе по овладению всеми сторонами языка выделены приоритетные линии, имеющие первостепенное значение для развития связных высказываний.

Практическое решение вопросов развития речи во многом зависит от понимания соотношения языка и речи. В обыденной жизни эти слова нередко употребляются как синонимы, однако это неправильно. Данная проблема являлась предметом рассмотрения многих психологов и лингвистов. Не вдаваясь в подробности, отметим самое существенное для методики. Характеристика речи обычно дается через ее противопоставление языку. «Язык — это система объективно существующих, социально закрепленных знаков, соотносящих понятийное содержание и типовое звучание, а также система правил их употребления и сочетаемости».

Речь — это психофизиологический процесс, это реализация языка, который только через речь выполняет свое коммуникативное назначение. Язык — средство общения, а речь — сам процесс общения. Язык абстрактен и воспроизводим, объективен по отношению к говорящему. Речь конкретна и

неповторима, материальна, состоит из артикулируемых знаков, воспринимаемых чувствами, динамична, субъективна, является видом свободной творческой деятельности индивида. Она контекстно и ситуативно обусловлена, вариативна [12, 136].

Несмотря на их различие, язык и речь неразрывно связаны. Известный психолог, лингвист Н. И. Жинкин называл язык и речь структурами «комплементарными». «Это значит, что нет языка без речи и речи без языка». А С. Л. Рубинштейн подчеркивал: «Речь и язык едины и различны. Они обозначают два аспекта единого целого. Речь — это деятельность общения — выражения, воздействия — посредством языка; речь — это язык в действии», «речь — это язык, функционирующий в контексте индивидуального сознания» [13, 23].

Исходя из характеристики языка и речи применительно к дошкольному возрасту следует говорить прежде всего о развитии у детей родной речи. «Ребенок нормально овладевает речью — научается говорить — пользуясь речью в процессе общения, а не изучая ее в процессе учения».

Развитие современной лингвистики углубляет лингводидактические основы методики. Различные науки лингвистического цикла — лексикология с фразеологией, семасиология, фонетика, грамматика, лингвистика текста, культура речи — позволяют определить основные направления работы, состав речевых навыков и умений, приемы их формирования. Так, фонетика служит основой для разработки методики воспитания звуковой культуры речи и подготовки к обучению грамоте; на знание лексикологии опирается словарная работа; на знание грамматики — методика формирования морфологических, словообразовательных и синтаксических навыков.

Лингвистика текста необходима для правильной организации обучения связной речи. За последние годы с опорой на лингвистику текста уточнена и разработана методика развития у детей связной речи с позиций категориальных признаков текста, теории функционально-смысловых типов высказываний.

Исследования в области семантики углубляют методику работы над смысловой стороной речи. Методика использует данные анатомии о строении

речевых органов. Особенно они важны при решении задач воспитания звуковой культуры речи, определении путей совершенствования работы артикуляционных органов. Методика развития речи тесно связана с дошкольной дидактикой. Они имеют общий объект исследования — педагогический процесс детского сада.

Являясь частной дидактикой, методика использует основные понятия и термины дошкольной дидактики (цели, задачи, методы и приемы обучения, их классификация, дидактический материал и др.), а также ее положения, касающиеся закономерностей, принципов, средств, методов обучения.

Основным дидактическим принципам доступности, последовательности и систематичности, развивающего обучения и др. должны соответствовать задачи, содержание, отбор методов и приемов развития речи. Методика развития речи тесно связана с методикой начального обучения родному языку. Это две отрасли методики преподавания родного языка.

Связь между ними особенно проявляется в области подготовки к обучению грамоте, в установлении преемственности в развитии речи детей в детском саду и школе.

Таким образом, для методики развития речи важно установление межпредметных связей с другими науками. Использование сведений из других наук обусловлено ее спецификой как прикладной педагогической науки [13, 23]. На различных этапах становления методики развития речи, ее связи с другими науками складывались в направлении от простого механического заимствования к теоретической переработке и научному синтезу сведений.

К настоящему времени она представляет собой дисциплину, рассматривающую лингвистические, психофизиологические, психолингвистические и дидактические основы развития речи детей среднего дошкольного возраста. За последние десятилетия исследованы собственно методические проблемы, получен огромный теоретический и практический материал, переоценивается и осмысливается прошлый опыт.

1.2 Нормативное речевое развитие ребенка среднего дошкольного возраста

В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью этого возраста является возникновение планирующей функции речи. Речь обоих видов приобретает форму монологической, контекстной. Как было показано в исследованиях А. М. Леушиной, основная линия развития связной речи состоит в том, что от исключительного господства ситуативной речи ребенок переходит к речи контекстной. Появление контекстной речи определяется задачами и характером его общения с окружающими. Переход от ситуативной речи к контекстной, по мнению Д. Б. Эльконина, происходит к 4-5 годам. Переход к контекстной речи тесно связан с освоением словарного состава и грамматического строя родного языка, с развитием умения произвольно использовать средства языка. С усложнением грамматической структуры речи высказывания становятся более развернутыми и связными.

Дети 4-5 лет активно вступают в разговор, могут участвовать в коллективной беседе, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по игрушкам и картинкам. Вместе с тем их связная еще несовершенна. Они не умеют правильно формулировать вопросы, дополнять и поправлять ответы товарищей. Их рассказы в большинстве случаев копируют образец взрослого, содержат нарушение логики; предложения внутри рассказа связаны лишь формально.

В среднем дошкольном возрасте происходят некоторые изменения в понимании и осмыслении текста, что связано с расширением жизненного и литературного опыта ребенка. Дети устанавливают простые причинные связи

в сюжете, в целом правильно оценивают поступки персонажей. На пятом году появляется реакция на слово, интерес к нему, стремление неоднократно воспроизводить его, обыгрывать, осмысливать.

По словам К.И.Чуковского, начинается новая стадия литературного развития ребенка, возникает пристальный интерес к содержанию произведения, к постижению его внутреннего смысла [21, 111].

В дошкольном образовательном учреждении работа по развитию связной речи детей охватывает следующие стороны речи:

1. Развитие словаря: детям доступна четвертая степень обобщения - слово достигает высшей стадии интеграции. В слове как бы дан итог предыдущих уровней обобщения. Сигнальное значение такого слова чрезвычайно широко, а связь его с конкретными предметами прослеживается с большим трудом.

После 4-5 лет дети, владеющие речью, относят новое слово уже не к одному, а ко многим предметам. Усваивая от взрослых готовые слова и оперируя ими, ребенок не осознает всего того смыслового содержания, которое они выражают. Дети могут быть усвоена предметная отнесенность слова, а система абстракций и обобщений, стоящая за ним, нет. Наблюдаются ошибочные факты ошибочного словоупотребления, переноса наименования с одного предмета на другой, сужения, или, наоборот, расширения границ значений слов и их применения. Наиболее правильно дети понимают и употребляют слова, обозначающие конкретные предметы, которыми они пользуются. Прежде всего, в восприятии дошкольника каждый предмет должен обладать свойственным ему названием. Поэтому ребенок ищет в значении слова буквальное отражение предмета или явления; малыш ищет

непосредственную связь между звучанием и значением слова; имеет склонность придавать буквальный смысл словам, которые он произносит. Переносные значения слов усваиваются ими не сразу. Сначала происходит усвоение основного значения. У ребенка 3-5 лет центральное место занимает процесс овладения четкой предметной отнесенностью слов и их конкретными значениями [21, 76-78].

2.Грамматический строй речи: усвоение ребенком грамматического строя речи происходит в виде усвоения грамматических категорий, которые характеризуются наличием значения. Время и последовательность усвоения отдельных категорий зависят от характера их значений. У детей вызывает затруднение усвоение тех форм, конкретное значение которых не связано логикой детской мысли, т.е. то, что не ясно по значению. От 3 до 7 лет происходит усвоение морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонений и спряжений. В этот период в большей мере усваиваются все единичные, стоящие особняком формы. Раньше усваивается система окончаний, позже - система чередований в основах. При усвоении грамматического строя языка дошкольник проходит путь от ориентировки на звуковую сторону морфем к ориентировке на отдельные фонематические признаки. Дети четвертого года жизни в обычном общении редко пользуются сложными предложениями. Структура употребляемых ими предложений проста, общее количество невелико и мало увеличивается с возрастом. Содержание и форма сложноподчиненных предложений на пятом году жизни усложняются. Используются придаточные предложения времени, причины. В речи детей редко встречаются предложения

с придаточными определительными; с придаточными условными; с придаточными цели.

Детское словотворчество - наиболее яркое проявление процесса формирования правил, обобщений. Наиболее интенсивно овладение словообразованием происходит в возрасте от 3 лет 6 мес. - 4 лет до 5 лет 6 мес. - 6 лет. В этот период формируются словопроизводство, обобщенные представления о нормах и правилах словообразования [21, 79].

3. Звуковая культура речи: в этом возрасте полностью исчезает смягчение согласных. У большинства детей в речи появляются шипящие звуки: сначала они произносятся нечисто, но постепенно ребята вполне овладевают ими. Характерна неустойчивость произношения одного и того же слова: то правильное, то неправильное. Дети испытывают трудности в произношении звуков в тех словах, которые включают определенные группы согласных: например свистящие и одновременно шипящие. Большинство детей уже произносят звук «р», однако они еще не владеют им прочно. Дошкольники уже могут вслушаться в слова, пытаются найти сходства звучания некоторых слов. В этот период в меньшей степени встречаются перестановки и уподобления звуков и слогов и почти исчезают сокращения слов. Дети способны повышать и понижать громкость голоса, ускорять и замедлять темп речи, выдох удлиняется до 7 секунд.

Связная речь является показателем речевого развития ребенка. В этом возрасте дети выражают свои мысли не только в простых предложениях, но и в сложных и вводят в свою речь вводные конструкции. Дошкольники осваивают умение строить разные типы высказывания - описание и повествование.

Речь детей становится более связной и последовательной, совершенствуется понимание смысловых сторон речи, то есть все те умения, которые необходимы ребенку для развития связной речи.

Однако речь детей отличается подвижностью и неустойчивостью. Они могут ориентироваться на смысловую сторону слова, однако объяснение, значение слова вызывает у многих детей затруднение. Большинство детей не владеют в достаточной степени умением строить описание и повествование, нарушают структуру, последовательность изложения, не владеют умением связывать между собой предложения и высказывания [21, 78-82].

Дети учатся подбирать слова к заданным словам определения. Учатся понимать смысл загадок и сравнивать предметы. Они учатся подбирать и различать слова близкие и противоположные по смыслу. От объяснения слов дети переходят к составлению словосочетаний, затем предложений, и наконец, они могут выполнять задание на составление рассказов с многозначными словами, то есть переносить усвоенные навыки в связное высказывание.

Особое внимание уделяется развитию описательной речи. Дети учатся сравнивать, сопоставлять предметы, игрушки, описывать их по следующей схеме:

- 1) указание на предмет, называние его.
- 2) оценка предмета или отношения говорящего к нему такое обучение способствует умению описывать предметы, развивает у детей умения и навыки, обеспечивающие общую структуру оформления текста.

Беседы воспитателя с детьми, слушание сказок и других произведений детской литературы, разговоры детей в процессе коллективных игр и занятий являются необходимым условием развития детской речи в этом возрасте.

Овладение родным языком, развитие речи является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве и рассматривается в современном дошкольном воспитании, как общая основа воспитания и общения детей.

Цель речевого развития детей среднего дошкольного возраста формирование не только правильной, но и хорошей устной речи, с учетом их возрастных особенностей и возможностей.

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Это развернутое высказывание, состоящее из нескольких или многих предложений, разделенных по функционально-смысловому типу на описание, повествование, рассуждение.

В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. Чтобы 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. Для достижения связности речи необходимо также уметь использовать интонацию, логическое (фразовое) ударение, подбирать подходящие для выражения данной мысли слова, уметь строить сложные предложения, использовать языковые средства для связи предложений.

Связная речь - высшая форма речи мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка. Овладение связной устной речью составляет важнейшее условие успешной подготовки к обучению в школе.

Основной характеристикой связной речи является её понятность для собеседника.

Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалог и монолог. Каждая из этих форм имеет свои особенности, которые определяют характер методики их формирования.

Развитие обеих форм связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. Связная речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамотным строем.

Связная речь выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребенку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности.

Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми.

Работа по развитию связной речи трудоемка и всегда почти полностью ложится на плечи педагогов. Большое влияние на речь детей оказывает воспитатель. В связи с этим его собственная речь должна, прежде всего, учитывать возраст детей.

Выводы по главе

Традиционно в отечественной психологии и психолингвистике речь рассматривается прежде всего как деятельность, которая организована

подобно другим видам деятельности и характеризуется определенным мотивом, целью и состоит из последовательных фаз (ориентировка, планирование, реализация плана, контроль).

Для методики развития речи важно использовать межпредметные знания и знания других наук. Использование сведений из других наук обусловлено ее спецификой как прикладной педагогической науки. На различных этапах становления методики развития речи, ее связи с другими науками складывались в направлении от простого механического заимствования к теоретической переработке и научному синтезу сведений.

К настоящему времени она представляет собой дисциплину, рассматривающую лингвистические, психофизиологические, психолингвистические и дидактические основы развития речи детей дошкольного возраста.

Так, дошкольная лингводидактика имеет дело прежде всего с навыками и умениями устной речи. Речь как деятельность включается в общую систему человеческой деятельности. Исследования в области семантики углубляют методику работы над смысловой стороной речи. Методика использует данные анатомии о строении речевых органов. Лингвистика текста необходима для правильной организации обучения связной речи. Знания в области психологии (в частности, теория Л.С. Выготского) объясняют взаимосвязь обучения и развития речи. Обучение речи должно «забегать вперед» и вести за собой развитие. Детей следует обучать тому, что они не могут усвоить сами, без помощи взрослого.

За последние десятилетия исследованы собственно методические проблемы, получен огромный теоретический и практический материал, переоценивается и осмысливается прошлый опыт.

Речь - особая, наиболее совершенная форма общения, свойственная только человеку. Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей среднего дошкольного возраста. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности.

Связная речь - высшая форма речи мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка. Овладение связной устной речью составляет важнейшее условие успешной подготовки к обучению в школе.

Связная речь представляет собой сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе.

Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми. Работа по развитию связной речи трудоемка и всегда почти полностью ложится на плечи педагогов. Большое влияние на речь детей оказывает воспитатель. В связи с этим его собственная речь должна, прежде всего, учитывать возраст детей.

ГЛАВА II. ЗНАКОМСТВО С ЖИВОЙ И НЕЖИВОЙ ПРИРОДОЙ КАК ИНСТРУМЕНТ АКТИВИЗАЦИИ СЛОВАРЯ РЕБЕНКА

2.1. Инструменты речевого развития ребенка

В педагогической литературе встречается множество примеров использования различных инструментов речевого развития ребенка. В данном разделе мы приведем основные из них.

Одним из инструментов развития речи является моторное развитие. Правильное беспрепятственное развитие моторного аппарата имеет громадное влияние на развитие языка ребенка. Об этом надо помнить, руководя развитием речи на всех этапах детства. Задержка в развитии речи, дефекты речи взрослого могут зависеть от недостатков его моторного развития в детстве [21, 17-18].

Следует всемерно содействовать тому, чтобы этот ответственный период в жизни ребенка, период овладения всей своей моторной сферой, и в частности речевым моторным аппаратом, протекал благоприятно; необходимо создавать условия, способствующие играм младенца голосом, самим в них принимать участие. Главнейшим из этих условий является положительное эмоциональное состояние детей. Удовлетворение, радость Должны быть неизменными спутниками жизни детей, Наилучшим образом способствующими их нервно-психическому развитию, и развитию речи прежде всего.

По мере овладения словом работа ребенка по упражнению своего речевого аппарата ослабевает, но не прекращается. Кто не наблюдал таких явлений, когда уже говорящие дети 3—5 лет, поймав какое-нибудь новое, трудно произносимое слово, многократно повторяют его, явно играют им, бессознательно стремясь овладеть четкостью в его произношении!

Нам пришлось наблюдать за ребенком четырех лет, который в течение двух дней все свои игры сопровождал почти не прекращающимся повторением слова землечерпалка. В этом повторении было много выразительности, разнообразия, он явно играл словом, и эта игра привела к тому, что ребенок стал произносить слово совершенно правильно и членораздельно.

И в дальнейшем старшие дети бессознательно используют разнообразные приемы по упражнению аппарата речи — соревнуются в скороговорках, читают для себя вслух и т. п.

Развитие аппарата речи детей, его гибкости, четкости, податливости воле и намерениям говорящего должно составить один из разделов всей работы по развитию речи детей. Для достижения этих целей существует много методических приемов.

Другая важная сторона нашей работы с детьми — накопление содержания для речи. Слово ценно своим содержанием. Слово, непонятное тому, к кому оно обращено, превращается для него в звук. Слово, обращенное к детям, должно быть всегда словом, а не только звуком.

При поддержке взрослого младенец становится на путь накопления содержания для своей будущей речи так же, как он становится на путь упражнения своего аппарата речи и овладения им. Он произносит свое первое слово тогда, когда оно заполняется для него содержанием. Содержание для первых слов детей доставляет окружающая конкретная действительность, в первую очередь те люди, предметы, с которыми он имеет общение. Накопление содержания речи и ее формирование неразрывно связаны с постижением вещей. Изучение языка должно идти рука об руку с изучением вещей. «Вещь есть сущность, а слово — нечто случайное, вещь — это тело, а слово — одежда,

вещь — зерно, а слово — кора и шелуха. Следовательно, то и другое нужно предоставлять человеческому уму одновременно, но сперва — вещь, как объект, не только познанием, но и речи» (Коменский) [22, 136].

Правильное восприятие предметов, являющееся самой главной умственной работой ребенка, обусловлено деятельностью органов внешних чувств. Сенсорное и речевое развитие ребенка совершается в теснейшем единении. Развитие ощущений и восприятий находится в непосредственной связи с развитием мышления и речи. Накопление представлений, знаний происходит через восприятия, а потому забота о развитии речи должна сопровождаться заботой о развитии органов чувств и восприятий.

Первые восприятия ребенка поступают из окружающего его мира. На нас, педагогах, лежит обязанность помочь детям ориентироваться в окружающей их действительности, руководить развитием их наблюдательности при ознакомлении с окружающим как в стенах помещения, так и вне этих стен.

Ушинский, наблюдавший, как в народных школах Швейцарии ведется обучение языку в неразрывном единении с ознакомлением детей с окружающим миром вещей, природы, говорит: «Легко себе представить, сколько ярких, верных действительности образов, совершенно конкретных, накопится в душе детей от такого живого, наглядного, осязательного курса... Как светло, как сознательно и разумно может взглянуть дитя после такого курса на окружающий мир!.. Этот курс вводит детей в науку, но не как в мертвую грудку книг, а как в живое изъяснение мира, исполненного жизни. Кроме того, подобный курс дает богатейший и разнообразнейший материал при изучении родного языка. Из него черпается содержание для всех

упражнений детей в выражении своих мыслей и содержание живое, изученное наглядно, осязательно, а не те тени из мира мечты, которыми занимаются иногда наши ученики».

Дети часто черпают содержание для своей речи не из живого, наглядного, осязательного наблюдения, а из беспочвенных бесед, словесных «уроков».

Мы придаем огромное значение руководству наблюдением детей, накоплению ими ярких, верных действительности, конкретных образов и оживлению их словом.

Еще раз обращаем внимание на то, что забота о построении речи детей должна идти рука об руку с заботой о поднятии ценности ее содержания. Ушинский с присущим ему пониманием вопросов воспитания и критическим отношением к явлениям жизни говорит: «У нас не осознается та истина, что действительно хорошая речь новее не то, что гладкая болтовня, и что болтовню, не имеющую действительного содержания, нет надобности развивать в детях, а, напротив, надо подавлять, если она уже развилась под влиянием каких-нибудь жизненных условий».

Наиболее ценно, конечно, то слово, в котором глубина и значительность содержания гармонируют с изяществом, силой и литературностью изложения. Но если этой гармонии суждено быть нарушенной, пусть это нарушение совершается всегда в пользу содержания. 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.

Гораздо легче научиться высказывать свои мысли, чем их приобретать и формировать. Слово ценно своим содержанием, но, с другой стороны, доходчивость его содержания до слушателя, степень влияния на него зависят от формы. Работа над формой речи, ее структурой составляет третий раздел в ряду мероприятий по развитию речи детей.

Ребенок научается говорить благодаря слуху и способности к подражанию. Глухой не научится говорить; в равной мере не научится говорить и слышащий ребенок, если он будет лишен возможности слышать речь окружающих. Ребенок говорит то, что слышит, он облачает слышимое в ту форму, которая имеет постоянный доступ к его слуховому аппарату. Отсюда вытекает сама собой вся громадность значения того, чтобы этот аппарат функционировал со всей интенсивностью и полнотой. Самый тщательный уход за органом слуха детей является важнейшей обязанностью семьи и каждого детского учреждения.

Воспитателю необходимо следить за проявлением слуховой способности детей и развивать их слуховую наблюдательность.

Формы речи ребенок заимствует от окружающих при посредстве органа слуха и присущей ему способности подражания. Забота о благополучии органа слуха ребенка, о развитии его максимальной функциональной способности, руководство слуховой наблюдательностью детей должны быть в центре внимания воспитателя. Постепенная, методически проводимая взрослыми ориентировка детей в раздающихся вокруг них звуках, организованный подбор для них соответствующих слуховых восприятий содействуют культуре слуха.

Овладение словом сопровождается непрерывным усвоением новых форм языка; структуру речи, ее характерные особенности дети перенимают от лиц, с которыми они постоянно общаются.

Влияние на язык ребенка может быть и положительное и отрицательное. Культура речи детей неразрывно связана с культурой речи воспитателя и всех окружающих.

Плодотворно работать над речью детей может только воспитатель, владеющий собственной речью и неустанно заботящийся об ее усовершенствовании. Его речи должны быть присущи абсолютная грамотность, четкость, выразительность, точность и правильность словесных обозначений. Исходя из знания интересов детей, особенностей детской психики и возрастных проявлений их развития, он должен владеть основными методическими приемами по развитию речи, мастерством их применения. Культура его собственной речи должна влиять на культуру речи окружающих. Он должен стремиться поднимать речь детей и всех, с кем он имеет общение, до уровня своей речи. К сожалению, многие ошибки и неправильности речи, представленные в общераспространенном языке, часто заимствуются людьми, уровень образования и культура которых должны были бы исключать возможность такого явления.

Зависимость речи детей от форм и особенностей речи людей, с которыми они живут и общаются, очень Велика. Поэтому работа воспитателя по развитию речи детей должна идти рука об руку с работой с родителями, со взрослыми.

Но учить речи следует не столько путем методических приемов и указаний, сколько путем примера, образца. Поэтому нельзя в достаточной степени не подчеркнуть значение того, что и как говорят окружающие. Ведь

от них дети заимствуют и выговор, и ту или другую манеру речи, и запас слов и речевых оборотов. Педагог, являющийся часто если не единственным, то основным лицом, от которого дети могут слышать правильную литературную речь, должен во всем объеме понять лежащую на нем ответственность и предъявить к своей собственной речи наивысшие требования.

Из сказанного выясняется, какое сложное и ответственное дело — руководство развитием речи детей.

Культура слуха детей, организация и педагогическое использование обстановки, установление связи между лингвистическим воспитанием и воспитанием сенсорным, организация детской активности — игры и труда — вот те задачи, которые являются в этом деле основными.

Детский сад развивает все детские способности и наклонности, а между последними нет более существенной и важной по значению, чем способность владеть речью. Поэтому систематическое обучение речи, методическое развитие речи и языка должны лежать в основе всей системы воспитания в детском саду.

Детскому саду должно быть вменено в обязанность создать такую конкретную обстановку, среди которой речь детей смогла бы развиваться правильно и беспрепятственно.

Ребенок видит, слышит, осязает, обоняет, вкушает, взвешивает, сравнивает, и совокупность всех чувственных впечатлений образует в первые же годы его жизни тот фундамент, на котором мало-помалу будет расти здание его представлений и знаний, а стало быть, и богатство языка. Степень ясности и определенности этих представлений, а в связи с этим устойчивости и точности языка находится в непосредственной зависимости от двух условий:

меры участия в образовании этих представлений возможно большего числа внешних чувств и меры активности, проявляемой самим ребенком в процессе наблюдения и постижения окружающей его действительности.

Воспитательница следит за тем, чтобы каждое чувственное завоевание связывалось со словом. Она стремится к тому, чтобы дети называли предметы, их признаки, действия, состояния, соотношения, чтобы они умели описать то, что видят, умели сравнивать. Воспитательница должна в совершенстве владеть родным для детей языком, выдвигая в своем языке тот Образец, которому дети могут и должны следовать, владеть всеми методами развития языка ребенка, признанными педагогикой формы живого слова, которыми она пользуется, должны служить не только для осмысления наглядного материала, но и для воздействия на высшие чувства, скрывающиеся у детей под наплывом внешних представлений, пробуждающихся у детей очень рано. Обучение языку, в смысле привития навыка в беглой литературно правильной устной речи, должно идти рука об руку с развитием любви к лучшим образцам родной литературы, потребности быть в общении с ними, черпать в них радость и вдохновение. Руководительница детским садом, опираясь на знание языка, вынесенное ее питомцами из семьи, должна использовать все доступное в родной поэзии, искусстве для воспитания вкусов и языка детей путем живого слова и мелодии.

Живое слово, образная сказка, рассказ, в должное мгновение и с должной выразительностью прочитанное стихотворение, народная песня должны царить в детском саду, как и в семье, и готовить ребенка к дальнейшим, более глубоким художественным восприятиям. Ребенок живо, всем существом своим отзывается на эти первые эстетические впечатления; он подражает и матери,

и воспитательнице из детского сада и сам рассказывает, декламирует, поет, мимирует, жестикулирует, импровизирует. Его литературные вкусы слагаются на лучших образцах.

Обучение ребенка начинается задолго до того времени, когда его засаживают за букварь и перо. Руководить именно этим обучением и есть основная задача детского сада. Расширяя методически, шаг за шагом, число представлений детей, неизменно памятуя, что отнюдь не глаза и не руки, а ухо является краеугольным камнем развития их языка, влияя путем обдуманно подобранного, ценного литературного материала на их чувства, на выработку художественных вкусов, детский сад совместно с семьей готовит школе тех учеников, за которых она всегда скажет им горячее спасибо.

Обучение родному языку, прежде всего, заключается в том, чтобы, вызывая в душе ребенка чистые художественные впечатления, будя в нем восторг, симпатии, увлечение, опирающиеся на яркие художественные представления, живым примером склонять его к отражению всего этого в литературно-художественном слове.

Сила воображения и способность подражать развиты в детях в высшей степени. Если вы хотите заставить их усвоить что-либо, старайтесь заставить их действовать в определенном, желаемом направлении.

Самодеятельность лучше чего-либо свидетельствует, что то или другое знание или мысль ребенком усвоены. Он поет — и при этом учится петь; рисует, лепит — и развивает свой глаз, осязание, чувство меры. Он научается понимать то или другое лицо, героя, животное, переживая в воображении их жизнь, подражая им.

Это не значит, что он фактически воспроизводит слышанную им сказку; он воспроизводит ее, действуя в воображении. Когда он в темной комнате вспоминает сказку о Красной Шапочке, он весь во власти воспринятой им драмы, — в воображении действует за всех: он сам и страшный волк, и маленькая девочка, и больная бабушка. То, что дети видят и слышат, они переживают сами; переживают наиболее интенсивно то, что любят, что их интересует, чем восхищаются.

Сила подражания питается теми симпатиями и влечениями, которые поддерживает и развивает воображение ребенка, и сила эта играет огромную роль в развитии языка детей. Она является главным орудием, которым, прежде всего, должен пользоваться каждый учитель.

Благодаря этой творческой подражательной способности детей прежде всего развивается их устная и письменная речь, формируется стиль; загораются любовь, восторженное отношение к родным поэтам, потребность словом передать вызванные ими чувства и переживания.

Благодаря этой способности к подражанию в человеке вообще, а в детях по преимуществу, окружающий мир и играет такую огромную роль в жизни. Родной язык создает ту внутреннюю атмосферу, которую обуславливают те влияния, с которыми человек приходит в ежедневное словесное соприкосновение, а между последними влияние художественной литературы играет первенствующую роль. Но мы не должны забывать, что в первые годы жизни и развития детей язык является только одним из многочисленных способов, которыми они выражают свое внутреннее содержание. Эти средства выражения очень разнообразны, и ребенок пользуется ими с искусством подчас поистине изумительным. Он не станет передавать языком того, что он может

легче и лучше выразить другим способом. Слово является для него только одним из этих способов и далеко не самым легким. Для многих из своих мыслей и представлений он не находит подходящих слов, но он выражает их по-своему, другими, более доступными путями. Жесты, звукоподражания, краски, глина, карандаш, бумага, кусочки дерева, камешки — да всего не перечислить — являются языком его, заменяющим слово.

Представление должно предшествовать слову. Слово, не опирающееся на ясное представление, лишено ценности. Представления возникают в детской душе вначале смутные, неустойчивые. По мере того как они дифференцируются, приобретают яркость и определенность, ребенок стремится укрепить их доступной ему, наиболее легкой творческой работой. Наша мысль становится более определенной, понятной для нас самих, если мы ее запишем, «прикрепим» к бумаге. Ребенок в дошкольный период писать не может, а потому он зарисовывает свои мысли и представления.

Этой огромной склонностью детей графически передавать свой внутренний мир, свои мысли и чувства в широчайшей степени должны пользоваться семья, детский сад, по мере возможности и школа для развития их речи. Ребенок способен проводить часы за рисованием. Целые листы бумаги покрываются изображениями людей, подобий животных, зданий, различных предметов, часто ему одному понятными каракулями. Это он закрепляет на бумаге все представления, в течение известного периода возникшие в его душе, их комбинации и сплетения.

Если взрослый человек запишет свои мысли, то с тем, чтобы к ним возвращаться, их перечитывать, обдумывать и отделять словесную форму, в которую они вылились. Ребенок не способен на такую сознательную работу.

Он нарисовал — и бросил; его мысль и воображение уже цепляются за другое. Но дело матери и окружающих не дать пропасть этой интересной и полезной работе его; использовать ее в целях обучения ребенка выражать свои мысли не только графически, но и словом. Если этим целям в высокой степени служит каждая картинка, о чем речь будет впереди, то во сколько раз ценнее картинка, являющаяся творчеством самого ребенка. Рисунки детей должны служить одним из первейших средств к развитию их речи. Их надо собирать. Отношением, полным интереса к ним, следует поощрять ребенка, пояснять их словом. Дети отзываются обыкновенно на это с полной готовностью.

Мать с интересом рассматривает совместно со своей дочкой или сынишкой изображенный ими рисунок: «Ах, какой хорошенький домик! А что это у него на крыше?» — «Труба, а это дым». — «А это что? Кошечка на крыше?» — «Да нет, мама, это голубок сидит, разве ты не видишь!» — «Ах, да, конечно, голубок; теперь я вижу. А сколько окон в твоём домике? Ну-ка, посчитай, А это что у домика?» — «Кустик, под ним лежит лопата». — «Чья же лопата?» — «Олина». — «Вот какая неаккуратная девочка, взяла и бросила свою лопату. А где же сама Оля?» — «А вот она, на качелях». — «С кем же она?» — «С Колей». И т. д.

В памяти ребенка еще раз возникают все те картины и представления, которые послужили исходной точкой для его рисунка; от повторения они приобретают еще большую яркость и при помощи наводящих вопросов мало-помалу начинают выливаться в точное, соответствующее слово. И это слово — наивысшей ценности: оно опирается на содержание, дорогое для ребенка, прочувствованное и усвоенное им, насильственно ему не навязанное, а так сказать, вылившееся из его души.

Для этих же целей могут служить и другие виды творчества детей: их лепка, строительство всякого рода, игрушки, игры и т. п.

Только ребенок, понимающий, что он говорит, соединяющий с произносимым словом отчетливое представление, надёжно овладевает родным ему языком.

Также развитию речи детей способствует организация и использование среды. Наблюдение есть основа всякого знания. Выработка, способности мышления возможна лишь посредством обучения наблюдению и языку в неразрывном единении. Это положение интуитивно претворяет в жизнь та же мать.

Методика выдвигает как основу развития речи детей в связи с развитием мира их представлений так называемые уроки наблюдения. Основной их принцип таков: каждое вновь усваиваемое представление должно непосредственно скрепиться с соответствующим словом, обогащающим его активный запас слов. Слово и представление нечто неделимое: они никогда не должны разлучаться.

Уроки наблюдения, понимаемые в смысле систематически проводимых приемов, клонящихся к развитию наблюдательности и речи детей, должны иметь место уже в первые годы их жизни, когда их речь начинает формироваться. Внешний мир вторгается во внутренний мир ребенка главнейшим образом посредством органов зрения и слуха. От матери, от взрослых в значительной степени зависит, чтобы те представления, которые этот мир вызывает, формировались в той последовательности, в том качественном и количественном отборе, который благоприятствует ясности и

усвояемости образа, соответствует возрасту, интересам и психике ребенка [12, 73].

Излишний наплыв чувственных восприятий приводит. В этом смысле к самым нежелательным результатам. Пусть у детей будет меньше представлений, но представления их должны быть ясны и отчетливы — вот основная забота каждого, приступающего к развитию их речи. Пусть каждое отчетливо и прочно усвоенное представление отразится в столь же прочно усвоенном слове — вот вторая столь же существенная забота. Окружающая ребенка действительность — предметы ежедневного обихода, люди, животные, картины, игрушки, природа — доставляет обильный материал, который должен быть использован для расширения мира детских восприятий и обогащения их языка. Особенно ценным и в интересах языка являются продукты творчества ребенка, проявляющегося в первую пору детства так бурно, как ни на одной из последующих ступеней жизни. Ребенок рисует, лепит, строит, мастерит, сооружает. На тысячу конкретных ладов выражает свой внутренний мир, который он еще бессилён передавать словом. И вся эта ценная работа пропадает даром в том смысле, что ею не пользуются для развития лингвистических способностей детей.

Любая мать, стремясь ускорить и облегчить процесс развития речи ребенка, пользуется уроками наблюдения в ту пору, когда младенец начинает лепетать. Она показывает ему на тот или другой предмет, называет его, добивается, чтобы он соответствующее название повторил. Производятся эти упражнения обыкновенно без всякой системы и очень скоро совершенно прекращаются, и жизнь, регистрируя тогда новые восприятия ребенка на свой лад, предоставляет случаю соединять их с соответствующим словом или нет.

А этого-то и не должно быть. Пока наглядность является если не единственным, то преобладающим и основным средством к формированию восприятий детей, совершенно недопустимо при обучении детей отрывать чувственное восприятие от слова, его воплощающего. Этому не должны забывать ни семья, ни детский сад, ни школа; это должно лечь в основание всех методов обучений и развития детей.

Ребенок должен уметь назвать своим именем любой предмет, вторгающийся в его жизнь, в сферу его понимания и интересов, назвать его признаки, состояние; не одной мыслью, но и словом усваивать его особенности, назначение.

Умело подобранный мир детской обстановки — игрушки, занятия, картины и многое другое — доставляет богатый материал для развития языка ребенка дома, языка, незыблемо опирающегося на чувственные восприятия.

Мы должны оградить развитие ребенка от беспорядочности, несовершенства и поверхностности, должны способствовать тому, чтобы первоначальные впечатления ребенка, полученные от наблюдения над предметами его познания, были точны, правильны, по возможности обширны. Добиваться этого мы должны путём разумного педагогического руководства - детьми в жизни, понимаемой как совокупность всех в ней представленных и с непосредственной жизнью самих детей соприкасающихся явлений.

«Помощь естественному развитию детской наблюдательности заключается в том, чтобы с самой колыбели предоставлять детям для наблюдения предметы из окружающей их жизни как можно привлекательнее, больше и занятнее и тем самым производить, на них образовательное воздействие в чистом виде, потому что элементарные средства для развития наблюдательности суть, в сущности, не что иное, как психологическое средство

оживить в наблюдательной способности стремление к самостоятельному развитию, присущее человеку»,— говорит Песталоцци.

Ясно, что педагог должен ориентировать детей в окружающей их обстановке и на восприятиях, поступающих из этой обстановки, развивать язык детей, должен сам быть знаком с обстановкой, в которой ему приходится работать, разобраться в ее особенностях, оценить ее значение применительно к интересам каждой возрастной группы. К сожалению, это элементарное требование понимается далеко не всеми. Мы сплошь и рядом видим, что педагог, начинающий работу в новых для него условиях дотоле неизвестной ему или малоизвестной среды, не считает нужным предварительно с этой средой познакомиться. Между тем это совершенно обязательно. Только в таком случае он сумеет правильно использовать среду в интересах развития детей.

Обстановка материальная как богатейший источник образовательного материала должна быть в свою очередь использована педагогом с трех сторон:

- 1) природа,
- 2) материальная культура и
- 3) педагогически обоснованная дидактическая обстановка.

Природа является обстановкой наиболее естественной и могущественной в своем воспитательном воздействии. Она закаляет здоровье и силы ребенка, врачует, утончает органы восприятия, развертывает условия совершенной наглядности, обогащает представлениями и знаниями, предоставляет все необходимое для проявления творческой коллективной деятельности детей в игре и труде, т. е. развертывает и для детей и для педагога все условия, благоприятствующие обогащению и развитию языка детей [11, 81].

Воспитание ребенка в непосредственной близости с природой — наилучший путь для развития его чувств, сил и способностей. Детей надо приближать к природе, по возможности включать в нее соответственно интересам того или другого возраста, а природу приближать к детям. Объекты живой природы должны быть сосредоточены не в одном уголке природы, а должны рассыпаться по всему учреждению, быть представлены в каждой

комнате. Для наблюдения детей требуются упрощенные условия. Часто их трудно создать в сложной обстановке открытой природы, но в помещении всегда возможно.

Работа детей на воздухе, в саду и огороде, постепенное знакомство с миром животных, растений, насекомых, со всеми видами производств и человеческого труда, экскурсии и все, что они выдвигают, должны служить настолько же расширению мира восприятий детей, увеличению запаса их знаний и систематизированию последних, насколько и развитию, обогащению их языка.

Наконец, преднамеренно созданная педагогическая и дидактическая обстановка отличается тем, что она является целиком продукцией самого педагога, подчинена его педагогическим целям и требованиям педагогического процесса.

Педагоги должны позаботиться о том, чтобы пополнить комнаты, в которых живут дети, педагогически обоснованным вещественным содержанием. В первую очередь введем в них объекты живой природы. Дети больше всего любят все живое, движущееся. Сделаем все от нас зависящее, чтобы создать уголки природы в непосредственной близости от детского жилья, в стенах последнего. Детям нужны игрушки, без которых меркнет радость детства, нужны самые разнообразные пособия, материалы, орудия для игр и труда. Нужен специальный дидактический материал. Создавая необходимый для развития ребенка вещественный мир, мы должны по возможности не упустить из виду ни одного из чувств, ни одного из представлений, с которыми ему при посредстве этих чувств в данном возрасте надлежит познакомиться. Подбор предметов и пособий в детском саду как в количественном, так и в качественном отношении должен предусматривать интересы каждой индивидуальности, каждой возрастной группы.

Детей надо не только снабжать предметами, но и располагать предметы так, чтобы пользование последними было легко, удобно и целесообразно.

Широкие возможности для культуры наблюдения детей и развития их речи выдвигает и обстановка материальной культуры. Город во всем многообразии

представленных в нем материальных ценностей, деревня, любой уголок земли, где творческая рука человека создает эти ценности, щедро предоставляет нужный нам образовательный материал.

Педагог, познакомившись с окружающей обстановкой, которая будет доставлять материал для его работы, основательно разобравшись в ней и распределив материал соответственно своим педагогическим целям и задачам, должен составить план-программу, которым он в дальнейшем будет руководствоваться. Такой план должен составляться для каждой возрастной группы в отдельности. В следующем параграфе мы приведем пример программы, направленной на развитие речи посредством использования природоведческой литературы [11, 66-72].

2.2. Способы активизации словаря ребенка в процессе взаимодействия с живой и неживой природой

Знание живой и неживой природы в воспитании детей определяется ее общественной, а также воспитательно-образовательной ролью в жизни всего нашего народа.

Природа – это богатейшая кладовая, неоценимое богатство для интеллектуального, нравственного и речевого развития ребенка. Она своим многообразием, красочностью и динамичностью привлекает малышей, вызывает в них массу радостных переживаний, развивает любознательность. Впечатления от родной природы, полученные в детстве, надолго остаются в памяти, создают прочную основу для дальнейшего её познания.

В процессе общения с природой рождается, развивается и крепнет, такое бесценное свойство человеческой личности, как наблюдательность, любознательность, что в свою очередь порождает массу вопросов, требующих ответов, которые можно найти с помощью наблюдений, логического мышления. Вслушиваясь в речь детей, видно сколь скудны ещё познания детей о природе, событиях, явлениях, происходящих в окружающей жизни. Как трудно им ещё выразить словами то, что чувствуют, видят, слышат. Не хватает слов и для передачи смысла знакомой сказки, рассказа.

Можно обнаружить, что существительные ребёнок заменяет местоимениями, нарушает порядок слов в предложении и т.п. Типичны затруднения детей в употреблении склонений и спряжений (хотеть, хотят) и т. п. Одними замечаниями «говори правильно» дело не поправить. Всё это надо сделать своевременно, иначе, начав учиться в школе, ребёнок будет делать ошибки при письме.

Общение с природой способствует расширению словарного запаса у ребёнка, практическому овладению навыками словообразования, благотворно влияет на развитие связной, фразовой речи. При этом дети практически овладевают навыками словоизменения: согласованием слов в роде, числе, падеже.

Таким образом, в процессе систематических, целенаправленных наблюдений у ребёнка расширяется кругозор, развивается любознательность, зрительная, слуховая и вербальная память, совершенствуются мыслительные процессы. Дети учатся думать и отвечать на вопросы, аргументируя свои высказывания, что позитивно влияет на развитие связной речи, овладение сложноподчиненным предложением.

Наблюдательность рождает в ребёнке привычку делать выводы, развивает логику мысли, чёткость и красоту речи. Ребёнок с помощью взрослых учится находить и правильно определять словом причинную и временную зависимость, последовательность, взаимосвязь предметов и явлений природы. Умение аргументировано, доказательно излагать мысли способствует формированию реалистического мировоззрения, совершенствуется умение сопоставлять, сравнивать, делать выводы. Создаются предпосылки для формирования таких ценных качеств связной речи, как достоверность, доказательность, последовательность, чёткость, выразительность. В процессе ознакомления с природой малыш учится анализировать, рассуждать, рассказывать, описывать, что является одним из ведущих и решающих факторов успешного обучения в школе, адаптации ребёнка в обществе сверстников, в постоянно меняющемся социуме.

Реализация плана помогает детям овладевать знаниями, оперировать ими, мыслить творчески. В основу опыта положен метод тематического восприятия мира дошкольником. Технология опыта предполагает активную образовательную совместную деятельность детей и взрослых, в ходе которой развиваются компетентности: социальная компетентность – способности устанавливать контакты, осуществлять взаимодействия в различных социальных группах, участвовать в решении проблем, проявлять нравственное отношение к окружающему миру; интеллектуальная компетентность – использование знаний в различных ситуациях, установление взаимосвязей и зависимостей; информационная компетентность – овладение различными источниками

полученных знаний; коммуникативная компетентность – умение инициировать и поддерживать общение среди сверстников, взрослых.

Особое внимание необходимо уделять самостоятельной творческой деятельности детей: представлять возможность выбора в процессе игровой деятельности; стимулировать детей комментировать (сопровождать речью свои действия); внимательно и тактично наблюдать за игрой детей; создавать условия для реализации различных видов деятельности; поощрять проявление детского словотворчества; поощрять самостоятельное экспериментирование, проводить исследования, опыты; предоставить детям право выбора средств для импровизации и самовыражения; создавать условия для самостоятельной деятельности детей по сохранению и улучшению окружающей среды (уход за растениями и животными); овладевать в самостоятельной деятельности «языком чувств».

При проведении коллективных занятий для эффективного использования ознакомления с живой и неживой природой необходимо: развитие и совершенствование всех сторон устной речи каждого ребёнка (произношение, словарь, грамматический строй, связная речь); развитие мелкой моторики рук; формирование предпосылок к учебной деятельности (принятие учебной задачи и её выполнение, умения взаимодействовать со сверстниками, а также самоконтроля). Характер организации коллективного занятия в средней группе требует от детей слухового сосредоточения; включается решение проблемных речевых задач, творческих заданий, игровых упражнений на концентрацию внимания, соблюдения тишины.

Постепенно происходит переход детей от игр с игрушками, к играм со словом, в которых языковое обобщение и произвольное оперирование со словом – цель и прямой продукт обучения. Обучение строится на игровую и коммуникативную мотивацию. Общение сопровождалось шутками и смехом.

Особое внимание уделяется интонационной выразительности речи. Дети этому учатся в играх-инсценировках («Заюшкина избушка», «Лиса и заяц»). Можно изменить сюжет или его окончание, включить новые персонажи.

Говорить разными голосами и с разной интонацией (повествовательной, вопросительной или восклицательной).

Для выработки хорошей дикции, чёткого и правильного произношения отдельных слов и фраз используются чистоговорки, потешки, считалки, стихотворения, которые произносятся с разной силой голоса и в различном темпе.

В словарной работе внимание уделяется правильному пониманию слов, их употреблению.

Проводится работа по активизации словаря детей названиями предметов, их качеств, свойств, действий, уточняются обобщенные понятия (овощи, деревья ...). Дети называют действия, связанные с движением игрушек, подбирают определения к заданным словам (снег, снежинка, зима).

При знакомстве с многозначными словами (игла, лапка и др.) используется наглядный материал (рисунки, иллюстрации). Например, находили на картинке предметы, которые назывались одним словом «игла» (швейная игла, игла у ежа, ёлки, сосны). Кроме того, дети знакомятся с происхождением некоторых слов (например, почему грибы называются подберёзовик, мухомор).

В средней группе расширяется круг грамматических явлений, которые дети осваивали и без наглядного материала. В играх (когда дети давали поручения животным, игрушкам) дети образовывали формы глаголов в повелительном наклонении. Так наблюдая за действиями игрушки, дети учатся правильно образовывать глаголы (летела, залетела, вылетела).

Составляя, с глаголами, словосочетания и предложения дети начинают овладевать построением связного высказывания («Закончи предложение», «Зачем тебе нужны...?»).

Для развития связной речи дети учатся пересказывать литературные произведения. В рассказывании по картине дети составляют небольшие рассказы и учатся сочинять рассказы из личного опыта (по аналогии с содержанием картинки). Рассказывание проводится сначала по вопросам, затем в совместном рассказывании, а после и самостоятельно. Это предполагает обучение разным

типам высказывания- описания, повествования, к рассуждениям (Мне нравится зима, потому что...).

Для формирования навыков повествовательной речи детям даются схемы составления совместного рассказывания (начало, середина, конец). Дается зачин рассказу: «Как-то раз...», предлагается ребёнку наполнить его содержанием, развить сюжет. Собрались звери на полянке. Стали они. ...Вдруг.... Взяли звери.... И тогда... Заполнение схемы помогает ребёнку, закрепить представление о средствах связи между предложениями и между частями высказывания.

В интегрированных занятиях концентрируются разнообразные виды деятельности дошкольников, основанные на игре: ознакомление с окружающим, развитию речи, различными видами искусства (рисование, лепка, аппликация), конструирование, трудовая деятельность, физические упражнения. Интеграция и игровые приёмы дают возможность при меньших затратах времени и усилия со стороны детей, получить более полный объём информации.

Грамотная организация деятельности детей – важное условие для того, чтобы дети постигали причинно – следственные отношения с объектами живой и неживой природы.

Пальчиковые игры, игры с природным материалом, мозаикой влияют на грамматической строй речи, поскольку упражнения мелкой моторики рук активизируют речевые зоны головного мозга. Подвижные игры оказывают влияние на речь.

На занятиях, если нет возможности понаблюдать за объектом природы в естественных условиях, используются картины, иллюстрации, художественная литература, видеозаписи («Животный мир Байкала», «Растительный мир побережья и гор Байкала»).

Наблюдения. На прогулках расширяются и уточняются конкретные представления о характерных признаках времён года. Важно не только помочь ребёнку заметить, что произошло, но и получить от него ответ, как он узнал об этом, почему он думает именно так, а не иначе. Это не только развивает связную

речь, но и логическое мышление. Следует привлекать внимание к растениям, деревьям. Обратит внимание на красоту деревьев (Дидактическая игра «Какое?»), на сравнение деревьев («Чем отличаются?»)

На экскурсии в лесу послушать тишину леса. Прочитать стихотворение. Загадать загадку. Задать детям вопросы. При наблюдении за птицами, обратит внимание на их повадки. Например, заметить, как целые стайки воробьёв садятся на деревья, заборы. При приближении человека улетают, как клюют пищу. Вышли на прогулку – спросить: холодно ли, сильный ли мороз, есть ли на небе солнышко, дует ли ветер. Понаблюдать, как ветер раскачивает деревья, крутит и метёт снег; предложить повернуть лицо к ветру, отметить, что от ветра становится холоднее.

Учить детей определять погоду по приметам, устанавливать связи между явлениями природы. Когда сильный мороз, дым из труб поднимается столбом, снег скрипит под ногами, рассыпается в руках, при дыхании виден пар. При этом хорошо рассказать стихи, пословицу, поговорку, предложить загадку. Утром понаблюдать за восходом солнца, а на вечерней прогулке – заход. Обратит внимание на яркие краски зари, красоту этого явления. Наблюдения на прогулке чередуются с играми, трудом, Много радости доставляет детям пускание в ручейках корабликов, игры с водой и песком.

Система наблюдений, планирование на учебный год по сезонам, подбор стихов, рассказов, примет, загадок, пословиц сделало работу более интересной и содержательной. В экологическом воспитании детей предпочитают методы многократного наблюдения за объектами природы, обсуждение увиденного, отражение своих впечатлений в различных видах деятельности, моделировании явлений и природы и т. д.

Индивидуальная работа осуществляется во всех видах детской деятельности. Её проведение обеспечивает удовлетворение потребностей и интересов каждого ребёнка. Индивидуальную работу хорошо проводить в утренние и вечерние часы в игровой форме, в обстановке естественного общения, на прогулке и др. Речь идёт об описании игрушек, картинок, явлений

природы, составлении совместных рассказов, о выполнении фонетических, лексических, грамматических упражнений.

Управление грамматическим развитием речи детей реализую, прежде всего, посредством совместной деятельности, общения как с самим ребёнком (в форме диалога), так и с другими детьми. Важным условием успешной работы с детьми является и то, что в детском саду имеется библиотека.

Родители, воспитывающие своих детей, часто не задумываются над вопросом развития речи детей. Существуют условия для успешного овладения ребёнком грамматических норм языка, которые могут обеспечить только родители: позаботиться о правильной языковой среде; избегать двуязычия в период становления у ребёнка речи; избегать в присутствии ребёнка торопливой, неряшливой речи; особое внимание обращать на чёткость произнесения окончания слов и предлогов; постараться увлечь ребёнка игрой в «слова».

Таким образом, грамотное знакомство ребенка с живой и неживой природой эффективным средством активизации речи каждого ребенка, его способностей, творческого потенциала.

2.3. Развитие речи детей посредством знакомства с природой на примере урока в средних группах ДОУ № 7 г. Учалы

Изучение техник развития речи детей в процессе знакомства с природой позволило нам разработать практическое занятие для средних групп детского сада. Для проверки своей гипотезы о том, что занятия по знакомству с природой приводят к развитию речи детей, были сделаны следующие эксперименты констатирующий, формирующий и итоговый. Было обследовано 2 средние группы ДОУ №7 г. Учалы. Одна группа – экспериментальная, другая – контрольная

Констатирующий эксперимент. В ходе констатирующего эксперимента мы прибегали к диагностике речевого развития детей пятого года жизни (по Ф.Г. Даскаловой). Диагностика включала десять тестовых заданий: свободные словесные ассоциации, подбор и активное употребление существительных, глаголов, прилагательных, практическое приложение правил изменения слова, составление предложения по одному слову, составление предложения по трем определенным словам, ассоциативное дополнение придаточной части в сложном подчиненном предложении, открытие и исправление грамматических ошибок посредством переконструирования предложения, словесное объяснение определенного действия и его последовательности. Результаты обследования детей обеих групп регистрировались в специальном бланке (см. Приложение 1). Затем данные обрабатывались в программах MS Excel и IBM SPSS Statistics 22, с помощью которых проводилась статистическая обработка результатов. Подробный текст заданий опишем ниже.

Первый тест: «Свободные словесные ассоциации по определенному слову».

Задача: «Будем играть в игру со словами. Я скажу тебе одно слово, а ты скажешь мне другое – какое хочешь: 1) стул – ...; 2) дерево – ...; 3) Иван – ...; 4) зайчик – ...; 5) пою – ...; 6) красный – ...».

Критерий оценивания ответа как «правильный»: адекватные слову-раздражителю ассоциации.

Второй тест: «Ассоциативное дополнение слова в предложении – подбор и активное употребление имен существительных»

Задача: «Давай поиграем в игру. Я начну говорить фразу, а ты её закончишь одним словом: 1) Ребенок толкает...; 2) Девочка качает...; 3) Зайчик хрупаёт...; 4) Мама стирает...; 5) Девочка поливает...».

Третий тест: «Подбор и активное употребление глаголов»

Задача: «Можем сыграть в другую игру? Я буду задавать вопрос, а ты – придумывать на него ответ.

1. Что делает зайчик?
2. Что делает ребенок?
3. Что делает петух?
4. Что делает мама?
5. Что делает папа?

Критерий оценивания ответа как «правильный»: адекватные слову-раздражителю ассоциации.

Четвертый тест: «Подбор и активное употребление имен прилагательных»

Задача: «Давай сыграем в игру. Я буду задавать вопрос, а ты – придумывать на него ответ.

1. Какое яблоко (по величине, цвету и пр.)?
2. Какая собака?
3. Какой слон?
4. Какие цветы?
5. Какая зима?»

Критерий оценивания ответа как «правильный»: адекватные слову-раздражителю ассоциации.

Пятый тест: «Практическое приложение грамматических (морфо-логических) правил изменения слова»

Задача: «Давай сыграем в игру. Я буду задавать вопросы, а ты – придумывать на них ответы.

1. Как говорится о маленьком стуле? А если их много?

2. Как говорится о маленькой собаке? А если их много?
3. Как говорится о маленьком яблоке? А если их много?»

Критерий оценивания ответа как «правильный»: адекватные слову-раздражителю ассоциации.

Шестой тест: «Составление предложения по одному слову»

Задача: «Давай играть в другую игру. Я буду говорить слово, а ты – придумывать фразу с этим словом: 1) мальчик...; 2) кукла...; 3) мишка...».

Критерий оценивания ответа как «правильный»: адекватные слову-раздражителю ассоциации.

Седьмой тест: «Составление предложения по трем определенным словам»

Задача: «Давай играть в другую игру. Я буду говорить несколько слов, а ты – придумывать фразу в которой будут они все: 1) кукла, девочка, платье; 2)тетя, плита, кошка; 3) дядя, грузовик, дрова.

Критерий оценивания ответа как «правильный»: адекватные слову-раздражителю ассоциации.

Восьмой тест: «Ассоциативное дополнение придаточной части в сложном подчиненном предложении (раскрытие логического вербального мышления)»

Задача: «Давай играть в другую игру. Я буду начинать фразу, а ты будешь придумывать для него окончание, какое захочешь:

1. Он вышел, когда... .
2. Он не пошел на прогулку, потому что....
3. Он не вышел во двор, когда....
4. Он не взял игрушку, которая...».

Критерий оценивания ответа как «правильный»: адекватные слову-раздражителю ассоциации.

Девятый тест: «Открытие и исправление грамматических ошибок посредством переконструирования предложения (обнаружение чутья к грамматической правильности)»

Задача: «Скажу тебе несколько предложений, но будь осторожен, так как в них есть ошибки. Можешь их исправить?»

1. Он ушла на реку.
2. Там увидел маленькую рыбку.
3. Потом бросил один камни.
4. Из реки выпрыгнула зеленый лягушка».

Критерий оценивания ответа как «правильный»: адекватные слову-раздражителю ассоциации (исправление можно сделать по лю-бым из двух возможных способов пере конструирования).

Десятый тест: «Словесное объяснение определенного действия и его последовательности»

Задача: 1. «Объясни: как из этих кубиков можно сделать домик?» 2. «Объясни: как играть в прятки или в игру, которую ты знаешь и любишь?»

Критерий оценивания ответа как «правильный»: полное и понятное словесное объяснение одной из задач.

Обработка и интерпретация результатов.

Обобщенные результаты представлены в Приложении 2.

Оценка речевого развития определяется по формуле

$$KoPP = BPP \times 100 / KB$$

где KoPP - коэффициент речевого развития, BPP - возраст речевого развития, KB - календарный (хронологический) возраст ребенка. Возраст речевого развития (BPP) определяется числом успешно решенных ребенком вербальных задач, умноженным на 4. Календарный возраст (KB) определяется разницей между датой исследования и датой рождения.

Определены следующие границы распределения KoPP:

- KoPP от 1 до 10 - значительно низкое речевое развитие;
- KoPP от 11 до 41 - низкое речевое развитие;
- KoPP от 42 до 60 - нормальное речевое развитие;
- KoPP от 61 до 100 - высокое речевое развитие;

Расчеты уровня развития проводились в программе MS Excel 2010. После проведения этого эксперимента выяснилось, что в обеих группах дети мало владеют диалогической речью, не умеют поддерживать разговор, рассуждать, аргументировать своё мнение (см. рисунки 1 и 2).

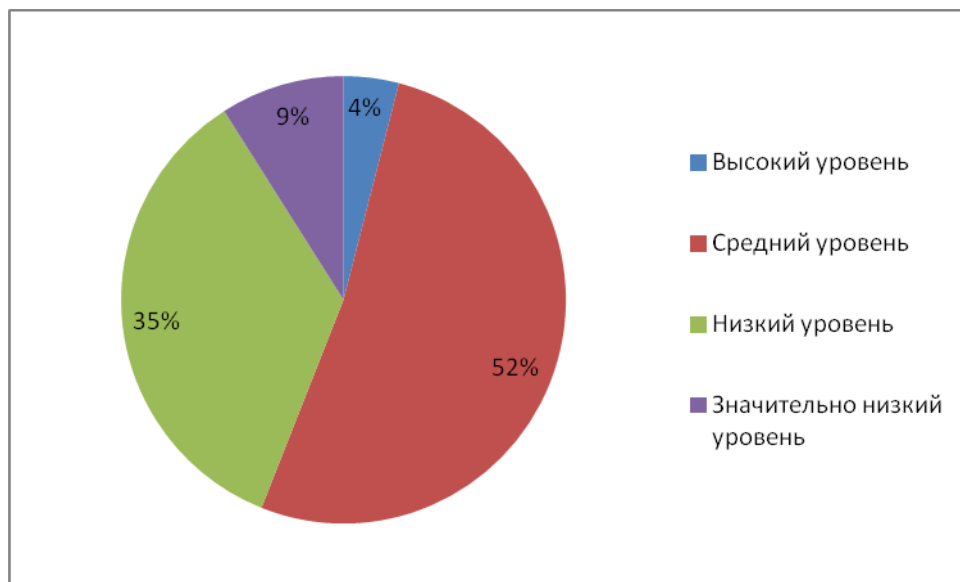


Рисунок 1. – Развитие речи в экспериментальной группе

В экспериментальной группе дети имеют следующий уровень развития речи: средний уровень 52%; высокий уровень 4%; низкий уровень 35%; значительно низкий уровень 9%. В контрольной группе результаты аналогичные (см. рисунок 2).

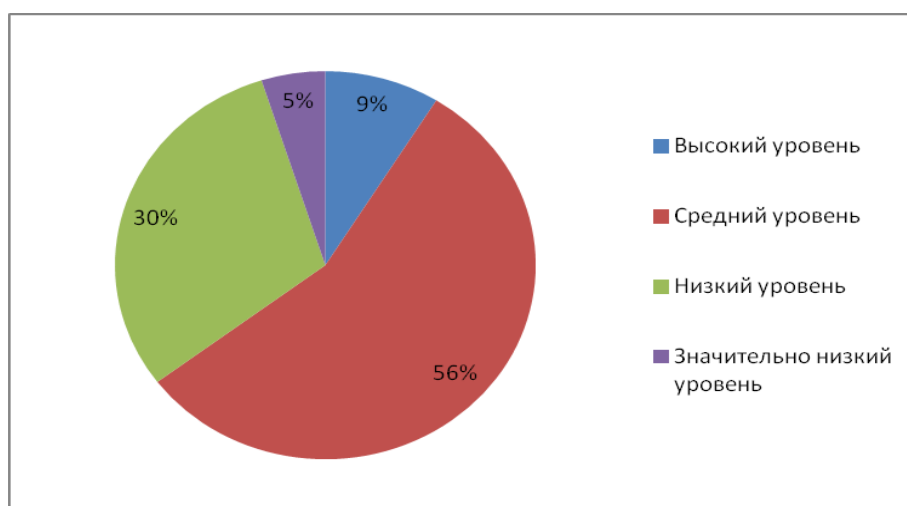


Рисунок 1. – Развитие речи в контрольной группе

В контрольной группе дети имеют следующие показатели развития речи: средний уровень 57%; высокий уровень 9%; низкий уровень 31%; значительно низкий уровень 5%.

Мы предполагаем, что столь низкие результаты связаны с тем, что дети мало разговаривают с родителями, большую часть времени проводят за просмотром мультфильмов и другими видами деятельности, не предполагающими использование активного словарного запаса. Соответственно, дети имеющие малое количество возможностей для практики речевой активности, имеют низкий уровень её развития.

Прежде чем приступить к формирующему эксперименту, мы решили убедиться в том, что группы подходят для такого эксперимента и определить, действительно ли они схожи по степени речевого развития. Для этого нами было решено провести сравнение по данному признаку. Для того, чтобы определить, каким критерием нам воспользоваться для сравнения выборок, нами использовался критерий проверки на нормальность Колмогорова-Смирнова. Подробные результаты представлены в Приложении 3. В экспериментальной группе распределение не является нормальным ($Z=0,449$; $p<0,05$), в контрольной группе распределение также не нормальное ($Z=0,527$; $p<0,05$). Из этого мы можем сделать вывод, что для сравнения необходимо воспользоваться критерием U-Манна-Уитни для сравнения средних двух независимых выборок с ненормальным распределением. Согласно полученным данным (подробнее смотрите в приложении 4) между группами нет значимых различий по уровню развития речи ($U=148$; $p>0,05$). Это говорит нам о том, что выборки можно использовать в формирующем эксперименте для оценивания его эффективности.

Формирующий эксперимент. Для повышения уровня развития речи с помощью знакомства с живой и неживой природой в экспериментальной группе был проведен формирующий эксперимент.

Эксперимент состоял из цикла занятий, в которых ставили целью развивать диалогическое общение, умение слушать, высказывать свое мнение,

реагировать на высказывания собеседника, задавать вопросы, монологическую речь. Для этого был составлен перспективный план

Занятие 1. Обитатели городского парка (беседа)

Программное содержание. Принимать участие в групповом разговоре, слушать партнера, реагировать на его высказывания, самостоятельно рассуждать.

В начале воспитатель выставил картину. Дети заинтересовались ей, активно высказывались (Ровшан, Гараев). Подходили к картине, трогали её. Затем воспитатель стала задавать вопросы. Дети отвечали, но ответы были не полны Ксюша С. во время занятия вспомнила и рассказала стихотворение о воробье. Педагог обратилась с вопросом о том, как они (дети) заботятся о птицах. В целом занятие прошло хорошо.

Занятие 2. «Собака — друг человека» (беседа)

Программное содержание. Учить детей принимать участие в групповом разговоре: внимательно слушать, отвечать на вопро-сы, поддерживать разговор, инициативно высказываться на темы из личного опыта, самостоятельно рассуждать.

Во время беседы о собаке в жизни человека, дети приняли активное участие. На вопрос: «Почему собаку называют другом человека?» Равшан ответил: «С ней можно поиграть» Витя добавил: «Она охраняет человека». Дети начали рассуждать, дополнять друг друга. Но многое зависело от воспитателя. Чтобы дети не перебивали друг друга, она давала отвечающему «волшебную палочку» после ответа ребенок возвращал эту палочку другому ребенку. Так «палочка» помогала слушать товарищей.

Занятие 3. Ребята и зверята (беседа)

Программное содержание. Развивать диалогическое общение, умение слушать, инициативно высказываться, реагировать на высказывания собеседника, задавать вопросы.

Воспитатель умело организовала детей на протяжении всего занятия. Дети обменивались высказываниями, опирались на свой личный опыт, знания, понимали и отражали в речи повадки, поведения домашних животных:

«Кошка часто умывается, а делает она так...» (показ действия). Занятие прошло очень интересно, детям очень понравилось.

Занятие 4. Маленькие исследователи (эксперименты)

Программное содержание. Развивать монологическое и диалогическое общение, реагировать на высказывания собеседника, задавать вопросы.

Был проведен эксперимент с водой и соломкой. Дети рассуждали, почему на поверхности воды образовались пузыри). Во многом воспитатель помогал детям не потерять суть объяснений, поддерживал инициативу детей. Десять пузыртки в воде, воспитатель предположила: «Знаете, во мне есть воздух. А теперь вы подуйте в ладошки. Что вы видели? А что ощутили? Значит в вас тоже есть воздух». Ребята в ходе общения с воспитателем узнали, что в человеке есть воздух, так – же есть и в остальных существах. Мы живые, дышим, растем, а так же обсуждали вопросы: есть ли воздух в неживых предметах? В земле, в снегу, в камнях?

Также индивидуально были проведены беседы, для тех детей у которых низкий уровень развития диалогической речи. Эти дети малообщительны, очень трудно вступают со взрослыми. Для этого были использованы игры направленные на побуждение детей вступать в разговор со взрослыми. Игры «Подари улыбку», «Доброе сердце». Содействовали развитию доброжелательности внимательному отношению друг к другу. Чтобы дети чувствовали себя уверенно, смело чтобы дети чувствовали себя уверенно, смело начинали разговор давался «волшебным микрофон» дети становились телеведущими.

Итоговая диагностика. После проведения целого комплекса работ, в которые включали занятия, игры, индивидуальная работа, была проведена повторная итоговая диагностика, которая была использована в констатирующим

эксперименте. Были выявлены следующие результаты в экспериментальной группе (см. рисунок 3)

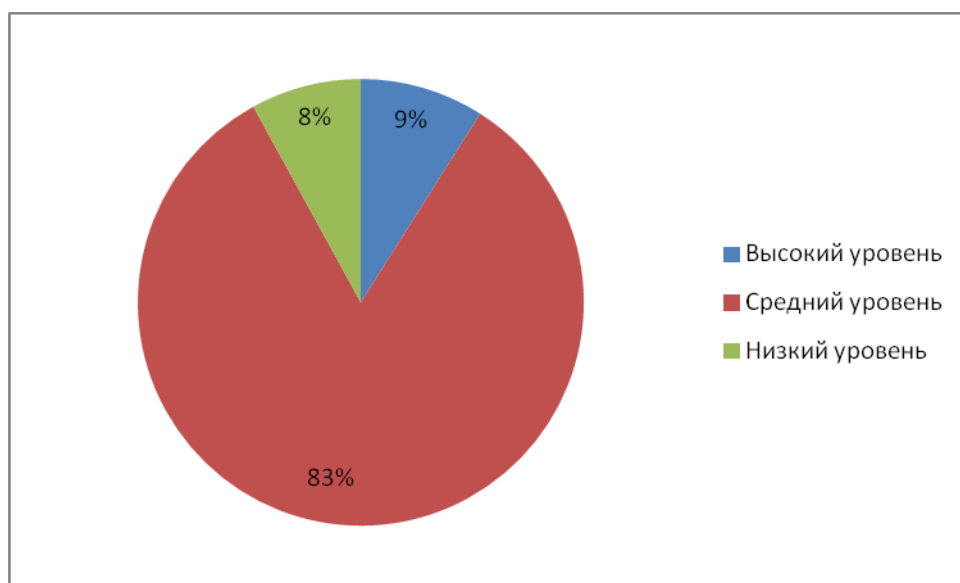


Рисунок 3. – Результаты повторной диагностики в экспериментальной группе

В экспериментальной группе результаты значительно улучшились: высокий уровень 9%; нормальный уровень 83%; низкий уровень 8%. Мы предполагаем, что это связано с действенностью нашей программы по развитию речи с помощью знакомства с живой и неживой природой. Однако в контрольной группе результаты также улучшились (см. рисунок 4).

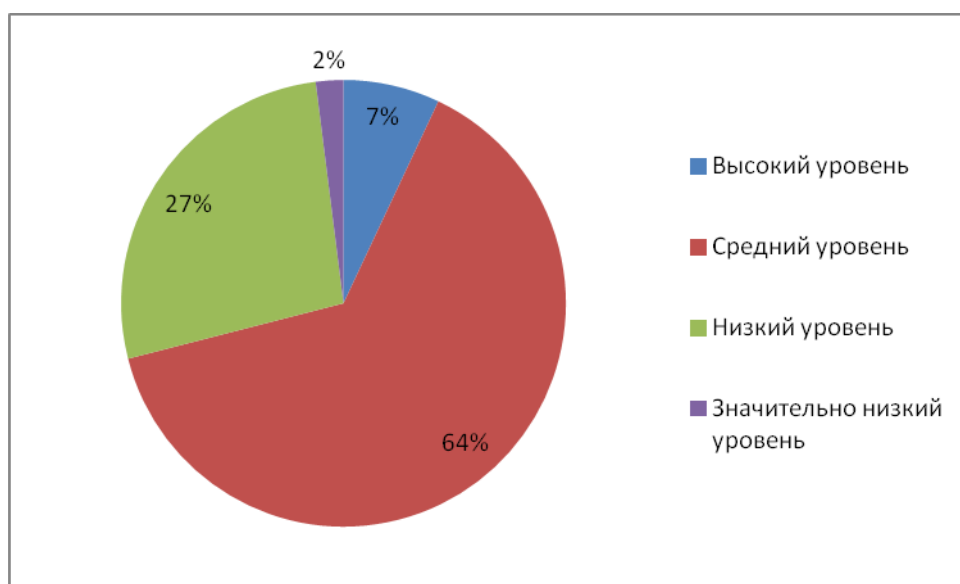


Рисунок 4. – Результаты повторной диагностики в контрольной группе

В контрольной группе были получены следующие результаты: высокий уровень 7%; средний уровень 64%; низкий уровень 27%; значительно низкий 2%. Возможно общее повышение уровня развития речи в контрольной группе связано с естественным, связанным со взрослением, процессом усложнения когнитивных структур и увеличением активного словаря.

Для того, чтобы удостовериться в том, что наша программа по развитию речи оказалась действенной нами решено провести сравнение результатов первого и второго замеров в экспериментальной группе.

Для того, чтобы исключить возможность того, что улучшение результатов в экспериментальной группы связаны с естественным развитием речи детей – сравним результаты вторых замеров экспериментальной и контрольной групп.

Для первой цели используем критерий Т-Вилкоксона для двух зависимых выборок с ненормальным распределением (поскольку, как мы выяснили первый замер имеет распределение отличающееся от нормального).

Для второй – U-критерий Манна-Уитни.

После анализа полученных данных с помощью критерия Т-Вилкоксона (подробнее см. приложение 5) мы пришли к следующим выводам: существуют значимые различия по уровню развития речи до и после развивающих занятий ($T=6$; $p<0,05$); интенсивность сдвигов в положительном направлении превышает интенсивность сдвигов в отрицательном направлении

Исходя из полученных результатов мы можем заключить, что после использования инструментов развития речи с помощью знакомства с живой и неживой природой, уровень развития речи значительно повышается; данные инструменты показывают свою эффективность.

Для того, чтобы удостовериться, действительно ли на повышении уровня речевой активности сказались занятия по знакомству с живой и неживой природой, или улучшение результатов связано с иными факторами, проведем сравнение результатов повторных замеров экспериментальной и контрольной групп.

После анализа при помощи критерия U-Манна-Уитни (подробнее см. приложение 6), мы выяснили, что между группами есть значимые различия по уровню развития речи ($U=100,5$; $p<0,05$); экспериментальная группа имеет более высокий уровень развития речи (средний ранг в группе = 23,92), чем вторая (средний ранг в группе = 15,23)

Таким образом, при систематической работе по развитию диалогической речи можно добиться ощутимых результатов, по развитию и воспитанию детей дошкольного возраста. Группа, с которой проводились занятия по развитию речи при помощи инструментов знакомства с живой и неживой природой показали значительно более высокий результат по уровню речевого развития чем дети, которые не проходили подобные занятия.

Выводы по главе

Существует множество инструментов развития речи ребенка. В ходе проведенного нами изучения литературы мы выделили среди них основные: упражнения на развитие моторики; игра и труд; экскурсии; праздники; поручения и занятия; беседы; рассказывание; чтения и прослушивания художественной, детской научной, природоведческой литературы; повторение и заучивание скороговорок; чтение, заучивание стихотворения.

Следует подчеркнуть, что предложенные рекомендации предусматривают, прежде всего, грамотное использование данных инструментов с учетом возрастных особенностей и доступности содержания для детей.

Мы подробнее остановились на изучении живой и неживой литературе как инструменте развития речи детей. Мы подробно осветили, как ребенок осваивает пространство повседневной жизни посредством знакомства с природой (смена сезонов, оценка теплоты/холодности; мягкости/жесткости предметов живой и неживой природы и другие их характеристики; различиях явлений, происходящих в природе и т.п. приводит к расширению, уточнению представлений детей о природе, углубления их знаний)

Развитие речи через экологическое воспитание и общение с природой помогает обогатить речь ребёнка, сделать её образной, выразительной,

откорректировать имеющиеся недостатки, расширить лексико-грамматические возможности практического овладения навыками словообразования и словоизменения. Правильное планирование и эффективное проведение работы по речевому развитию детей возможно, когда знаешь возрастные особенности развития речи детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Традиционно речь рассматривается, прежде всего, как деятельность, которая организована подобно другим видам деятельности и характеризуется определенным мотивом, целью и состоит из последовательных фаз (ориентировка, планирование, реализация плана, контроль).

Для методики развития речи важно использовать межпредметные знания и знания других наук.

Так, дошкольная лингводидактика имеет дело, прежде всего, с навыками и умениями устной речи. Речь как деятельность включается в общую систему человеческой деятельности. Исследования в области семантики углубляют методику работы над смысловой стороной речи. Методика использует данные анатомии о строении речевых органов. Лингвистика текста необходима для правильной организации обучения связной речи.

Знания в области психологии (в частности, теория Л.С. Выготского) объясняют взаимосвязь обучения и развития речи. Обучение речи должно «забегать вперед» и вести за собой развитие. Детей следует обучать тому, что они не могут усвоить сами, без помощи взрослого. Мы рассмотрели нормативные стадии развития речи ребенка основываясь на теории Л.С. Выготского, а также выделили ряд условий, которые способствуют речевому развитию.

Для развития речи ребенка необходимо обеспечить детям социальное речевое окружение, соответствующее интересам их возраста, и постепенно расширять и обновлять их социальные связи. Важно, чтобы лица, занимающиеся воспитанием владели грамотной, правильной речью и мастерством в деле методического руководства развитием речи детей.

В процессе знакомства с природой очень важно проговаривать свои действия а также проговаривать названия предметов, с которыми знакомится ребенок, их свойства (колючий; гладкий; шероховатый; мокрый; сухой; ароматный и т.д.). Кроме того следует поддерживать уровень их

наблюдательности, заботиться о расширении круга, их представлений, закреплять и осмысливать последнее словами.

Важно предоставлять детям условия, содействующие развитию их слуха и речевого аппарата (поддержка эмоциональной настроенности, фоновая тишина во время общения, игры голосом).

Кроме того, необходимо соответствующим образом оборудовать помещение (общение с детьми, природой, соответствующая окраска стен, мебели, аксессуаров, наличие игрового материала). Также важно уделять внимание игровым способам взаимодействия, так как они имеют наибольшее значения в деле развития речи детей:

Основные инструменты развития речи ребенка: упражнения на развитие моторики; игра и труд; экскурсии; праздники; поручения и занятия; беседы; рассказывание; чтения и прослушивания художественной, детской научной, природоведческой литературы; повторение и заучивание скороговорок; чтение, заучивание стихотворения.

Следует подчеркнуть, ребенок осваивает пространство повседневной жизни посредством изучения живой и неживой природы (смена сезонов в знакомства с различными экспонатами в музеях; зоопарках и просто во дворе детского сада приводит к расширению, уточнению представлений детей о природе, углубления их знаний)

Кроме непосредственного описания предметов живой и неживой природы, можно использовать следующие приемы для развития детей: обсуждение свойств предметов и эмоций, которые они вызывают; рисунки по памяти различных предметов; работа на природе и поиск закономерностей, описанных в природоведческой литературе.

При систематической работе по развитию речи с помощью знакомства с живой и не живой природой достигаются высокие результаты, которых не достигают группы, в которых такие методы не применяются.

