

РАЗВИТИЕ ПРЕДПОСЫЛОК СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2012

Л.Г. Шадрина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики
Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Ульяновск (Россия)

Ключевые слова: связная речь, описание, повествование, совместное рассказывание, методика обучения.

Аннотация: проблема развития связной речи детей является чрезвычайно актуальной. Наиболее освещена в педагогической литературе работа по составлению текстов с детьми школьного и старшего дошкольного возраста. Возможности младших дошкольников недооценивались.

Важной составной частью общей культуры речи является речевая культура, которая, в свою очередь, развивается в результате овладения родным языком, освоения его звуковой стороны, определенного словарного запаса, грамматического строя речи. Одним из показателей речевой культуры является владение монологической речью, на основе которой формируется осознанность, произвольность и образность речи.

В теории и практике дошкольного образования основные направления методики развития речи разработаны достаточно полно, однако, как свидетельствуют исследования, посвященные младшему школьнику, уровень речевого развития детей, поступающих в школу, очень неоднороден. Это выражается, прежде всего, в том, что многие дошкольники испытывают затруднения в создании связного высказывания (текста), так как работа по развитию связной речи проводится не всегда своевременно и часто без учета индивидуальности речевого развития каждого ребенка.

В дошкольном возрасте ребенок овладевает прежде всего диалогической речью, которая имеет свои специфические особенности, проявляющиеся в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи. Монолог строится по законам литературного языка. Только специальное обучение подводит ребенка к овладению связной речью, которая представляет собой развернутое высказывание, состоящее из нескольких или многих предложений, разделенных по функционально-смысловому типу на описание, повествование, рассуждение. Формирование связности речи, развитие умений содержательно и логично строить высказывание является одной из главных задач речевого воспитания дошкольников.

В детском саду обучение детей рассказыванию систематически и целенаправленно осуществляется только в старшем дошкольном возрасте, а возможности младших дошкольников в овладении элементами монологического высказывания недооцениваются.

В активизации речи ведущими приемами на протяжении всего дошкольного возраста признаются вопросы к детям. Образец речи взрослого и рассказывание детей по образцу и плану, предложенному воспитателем. Распространенность в обучении рассказыванию такого приема, как образец, обусловлена пониманием ведущей роли подражания в развитии речи.

Кроме того, не может не сказаться на результатах обучения рассказыванию недостаточная мотивированность речевой деятельности дошкольников. Задания на сочинение рассказа или сказки, предлагаемые детям, часто оторваны от задач и мотивов естественного общения, дошкольникам не понятен смысл речевых упражнений.

Недостаточная теоретическая разработанность проблемы формирования связной речи в младшем дошкольном возрасте создает трудности в работе воспитателей по развитию связной монологической речи.

В литературе, посвященной периоду раннего детства, указывается на то, что уже развитие речи детей 3-го года жизни следует рассматривать, как подготовительный этап в овладении умением строить связное высказывание (Н.М. Аксарина, Г.М. Лемина, М.М. Кольцова, М.И. Попова и др.).

Вместе с тем возможности младших дошкольников в

развитии предпосылок монологической речи остаются недостаточно изученными. Этому и было посвящено наше исследование.

На первый план в формировании начал связной речи у детей младшего дошкольного возраста должно выступить развитие тех сторон каждой речевой задачи (фонетической, лексической, грамматической), которые влияют на построение связного высказывания.

В исследовании были уточнены приоритетные линии развития разных сторон речи младших дошкольников. Не отрицая важного влияния работы по воспитанию правильного звукопроизношения у малышей для их умственного и речевого развития, мы считали, что необходимо более пристальное внимание уделять воспитанию интонационного чутья, дикции, темпа речи, поскольку в этих умениях заложено наиболее важное условие становления связной речи. Работа над интонационной выразительностью речи поможет избежать таких недостатков связного высказывания. Как монотонность, нерасчлененность речи, так как от звукового оформления речи зависят эмоциональность и выразительность высказывания.

В решении задач формирования словаря на первое место мы выдвигаем работу над смысловой стороной слова, так как понимание детьми значений слова и его оттенков является предпосылкой полноценного речевого общения. Не умаляя работы над расширением словаря, которая происходит, в основном, при ознакомлении ребенка с окружающим миром, подчеркнем важность качественной работы над словом при создании самостоятельного высказывания. Именно работа над смысловой стороной слова развивает такие качества речи как правильность, точность, выразительность, содействует формированию умений свободно выбирать языковые средства, которые наиболее правильно сочетаются по смыслу и точно отражают замысел говорящего.

Работа над грамматической формой слова и предложения, т.е. формирование грамматического строя речи, рассматривалось в тесной связи со словарной работой и развитием связной речи. Выполняя грамматические упражнения, дети учатся правильно согласовывать существительные и прилагательные в роде, числе, падеже. В дальнейшем это приводит к правильному употреблению этих форм в связном высказывании.

Для создания самостоятельного высказывания особое значение приобретает работа над синтаксисом. Здесь на первый план выступает задача обучения правильному построению разных типов предложений, согласованию слов в предложении.

Необходимо также научить детей способам создания разных типов текстов (описательных и повествовательных), в которых соблюдается общая структура, используются разнообразие средства связей между отдельными предложениями и между частями высказывания.

Исследование проводилось в детских садах г. Москвы и Ульяновска. Сначала выявлялись особенности высказываний разных типов детьми 4-го года жизни. Детям предлагалась для рассказывания игрушка (задание А), сюжетная и предметная картинка (Б, В), тема для рассказывания из опыта (задание Г).

Взрослый в игровой ситуации (от лица персонажа) предлагал ребенку рассказывать вместе. Он начинал фра-

зу, называя 1-2 слова, тем самым задавал связь, на которую надо было ответить, а ребенок заканчивал: «Это... Он... У котенка... Мурзик умеет...» Методика совместного рассказывания позволяла выяснить, ориентируются ли дети на средства выражения логических связей между предложениями. Затем ребенок рассказывал самостоятельно.

Анализ высказываний показал, что словарь большинства младших дошкольников беден. Типичными особенностями детской речи являлись: частая замена различных частей речи местоимениями, неточное обозначение некоторых объектов или действий. Смещение близких по смыслу понятий, наличие упрощенных слов, характерных для детей раннего возраста. Предложения, в основном, простые (97% от общего числа) и короткие.

Было выделено две группы высказываний детей – описательного и повествовательного типа. Часть детей вообще не справились ни с одним заданием. Это свидетельствует о больших индивидуальных различиях в развитии речи детей одной возрастной группы.

Экспериментальной обучение строилось на основе взаимосвязи разных речевых задач (словарной работы, формирования грамматического строя речи, воспитания звуковой культуры) с включением специальной работы по развитию связной речи.

Учитывались лингвистические характеристики разных типов текстов. Так, при описании важно видеть признаки объекта и фиксировать их в речи. Организующим началом повествования являются глаголы, передающие развитие последовательности действий.

На I этапе (подготовительном к описанию) педагог привлекал внимание детей к отдельным признакам объектов, сам, описывая объекты. В играх «Узнай по описанию», «Угадай, что за зверь», «Угадай игрушку» дети должны были найти описываемые объекты среди ряда предложенных. Сначала взрослый указывал на один - два признака, затем их число увеличивалось до трех - четырех.

Развитию внимания и наблюдательности способствовали игры типа «Выполни команду», «У кого?», в которых педагог предлагал выполнить упражнение определенной группе детей: поднять флажки только тем детям, у которых они красного цвета, покружиться только девочкам с синими лентами.

В последующем детей приучали выделять объект, его признаки и называть их в играх «Что за предмет?», «Что за овощ?», «Что у кого», «Скажи какой». Очень эффективными оказались игры-соревнования, развивающие умения выделять и обозначать словом части и признаки: «Кто больше увидит и скажет про медвежонка (про куклу)?» За каждый правильный ответ – признак давалась цветная ленточка. Желание получить приз (игрушку, предмет) побуждало ребенка к поиску нужного слова или фразы. Например, перед началом игры детям раздавались пирамидки без колец, за правильный ответ ребенок получал кольцо. Победителем оказывался тот, кто быстрее всех соберет целую пирамидку. Если сначала подбирались яркие игрушки с большим количеством новых признаков, то затем использовались обычные предметы (овощи, фрукты, посуда, одежда), описывая которые дети называли не только видимые признаки, но и показывали знания о свойствах и качествах предмета: яблоко круглое, красное, сбоку зеленое, большое, сладкое, кислое, вкусное. Здесь обращалось внимание на правильное согласование существительных и прилагательных в роде, числе и падеже.

Подготовительным этапом при обучении повествованию было формирование умений видеть начало и конец действий, называть последовательность действий. Этому способствовали задания на раскладывание картинок, изображающих действия героев в их последовательности. Ребенку давались две картинки: девочка спит, другая – делает зарядку; одна обедает, вторая – моет посуду; стирает – вешает белье. Дети называли первое действие – показывали картинку, затем показывали вторую картинку и после этого называли следующее по логике действие.

Для активизации глагольной лексики проводились

упражнения: «Кто что умеет делать?», в которых дети учились подбирать глаголы, обозначающие характерные действия животных (белочка – скачет, прыгает, грызет); «Где что можно делать?» глаголы одного семантического поля (в лесу можно гулять, собирать грибы, ягоды, охотиться; на реке можно купаться, ловить рыбу, кататься на лодке).

В играх «Скажи, что сначала, что потом», «Добавь слово» (Оля проснулась и ...; зайчик испугался и...) дети учились называть предшествующие и последующие события.

К следующему этапу обучения можно переходить, если дети легко и быстро называют 3 - 4 признака любого объекта.

На втором этапе детей подводили к составлению целостного описания и повествования. Целостное описание, т.е. описание структурно оформленное, содержащее все основные структурные части: начало - название объекта, середина - перечисление признаков, конец - общая оценка предмета описания.

Ведущим приемом обучения в этом возрасте является совместное описание. Целесообразность такого приема объясняется психологическими особенностями младших дошкольников. Именно в младшем дошкольном возрасте наиболее естественной формой речи является диалог, т.к. дети еще не умеют планировать свое высказывание. Функцию планирования берет на себя взрослый, он как бы беседует с ребенком, но вместе у них получается описательное высказывание.

Совместное описание может быть разным. Начинать рекомендуется со сравнительного описания, когда два объекта сравниваются между собой.

I. Пофразовое параллельное описание. Педагог задает содержание, говорит фразу об одном объекте, а ребенок - о другом. Для сравнения берутся сначала очень похожие объекты, одинаковые по названию: куклы в различной одежде, медведи, разные по окраске, с разными предметами в лапах; затем совсем разные: медведь и заяц, белка и лиса, яблоко и помидор. Например:

Взрослый: У меня медведь.

Ребенок: А у меня заяц.

- У медведя коричневая шубка.

- А у зайца - белая.

- У медведя маленькие круглые уши.

- А у зайца длинные уши.

- Мишка любит мед.

- А заяц - морковку.

II. Сопряженное описание. Взрослый начинает фразу, а ребенок ее заканчивает: Это... заяц. У зайчика... Заяц любит... Он живет...

В данном случае педагог выделяет узловые моменты описательного текста, так называемые опознавательные признаки описания, «скрепляет» описание.

III. Коллективное описание несколькими детьми. Наиболее показательное использование этого приема в игре «Встань в круг»:

В данном случае педагог выделяет узловые моменты описательного текста, так называемые опознавательные признаки описания, «скрепляет» описание. Дети берутся за руки и образуют круг, в центре которого игрушка. Первый играющий (вначале это взрослый) называет игрушку, например: «Это лошадка». Второй начинает описание: «Она серая», третий продолжает: «У нее длинный хвост» и т.д.

При проведении занятий по развитию описательной речи с детьми младшего дошкольного возраста следует помнить о необходимости мотивации речевой деятельности. Мотивация не должна быть надуманной, а исходить из условий естественного общения. Так, обычно мы пользуемся описательным типом речи, если хотим сделать кому-то комплимент, подмечая какие-либо достоинства внешности или характера человека; стараемся нарисовать словесный портрет предмета человеку, который не видел его и т.д. На занятиях с детьми можно также похвалить кого-то, например кукол, которые спорят, кто из них красивее, наряднее. Нужно разрешить их спор, рассказать, какие они красивые. Можно помочь зайчичке найти своих

разбежавшихся по лесу зайчат, делая объявления об их внешних приметах по лесному радио. Можно рассказать тому или иному персонажу, как он выглядит, т.к. у него разбилось зеркало, а он собрался в гости и т.п.

Эти же приемы используются и при описании детских предметных картинок. В описаниях по памяти (о своей любимой игрушке, домашнем животном, новом платье) используется прием параллельного описания. Причем свои фразы взрослый говорит по мере надобности, когда пауза затягивается.

Реплики воспитателя о своей кошке и собаке вызывают необходимые ассоциации в памяти детей. Вопросы к детям использовать менее эффективно. Нарушается целостность описания, исчезает монологичность высказывания.

Поэтому лучше взрослому не расспрашивать детей, а говорить о своих предметах, показывая тем самым пример построения фразы, наталкивая на нужную информацию, например:

Педагог: Мы завели собаку.

Ребенок: А у нас дома кошка.

- Моя собака вся черная, только уши белые.

- А наша кошка серая.

- Мою собаку зовут Дик.

- А мою кошку - Мурка и т.д.

Следующий этап обучения предполагает участие детей в составлении целостного повествования. Наиболее эффективной формой обучения являются игры - инсценировки с игрушками. Герои инсценировок могут быть фигурками настольного театра, мелкими игрушками, плоскостными картинками. Занятия, предлагаемые нами для реализации задач развития связной речи в младшей группе, представляют собой инсценированный спектакль, в котором принимают участие дети, взрослый, игрушки-персонажи. Рассказывание детьми является необходимым условием дальнейшего развития сюжета, рассказы не повторяются, детям не приходится слушать одно и то же по несколько раз.

Начинать следует с инсценирования хорошо знакомого литературного произведения («Заяшклина избушка», «Теремок»). После того, как произведение прочитано и показано при помощи какого-либо театра, взрослый предлагает разыграть сказку еще раз, но сюжет при этом несколько меняется.

Например, в сказке «Теремок» участвуют не только действительные персонажи сказки, но и другие звери - поросенок, котенок, ежик. В сказке «Коза с козлятами» к козлятам в избушку приходит не волк, а заяц. В новом сюжете дети привлекаются сначала к передаче разговора действующих лиц, к диалогу героев. Такие пересказы-импровизации нужны для того, чтобы дети поняли, что рассказывать можно не только известные сказки, сказки можно придумывать самому.

В последующем могут разыгрываться любые несложные сюжеты, придуманные совместно с детьми, в специально созданной ситуации. Для повествования, не связанного с литературным произведением, также используется набор игрушек, фигур настольного театра, представленных в определенном сюжете (птичка на дереве, кот под деревом; деревья, грибочки, зайчик под елочкой, белочка на пенёчке). Сюжет рассказа развивается детьми успешнее, если игрушки, предложенные их вниманию, сами содержат во внешнем виде определенный сюжет. Это игрушки с различными предметами в руках, сидящие в машине, за столом и т.п.

Но тема должна предлагаться взрослым, причем в теме должно звучать событие: «Как у Гали улетели воздушные шары» (приходит кукла с воздушными шариками), «Как Ира испугалась грома» (девочка с зонтиком), «Как Мишутка учился кататься на лыжах (медвежонок на лыжах, с перевязанной лапой). Ведущий приемом будет также совместная речь - совместное повествование.

Воспитатель сам или вместе с детьми рисует словами основную ситуацию:

«Гале подарили воздушные шарики. Она пошла с ними

гулять. Вдруг налетел сильный ветер. Галя не удержала шарики, и они ... *улетели*. Девочке стало жалко свой подарок, и она заплакала. Мимо пробежал ... Он спросил ... Галя ответила ... Тогда зайка успокоил Галю и сказал ...» (Диалог дети передают самостоятельно). Намечая сюжет, следует вводить в рассказ глаголы общения, которые образуют семантический ряд: спросил - ответил; попросил - сказал; закричал - обиделся. Дети, ориентируясь на значение глаголов, передают разговор действующих лиц. Взрослый должен следить за правильностью использования интонации вопроса, сообщения, восклицания.

Постепенно доля взрослого в совместных рассказах уменьшается. Он подсказывает лишь слова связки между частями высказывания: Как-то раз ... Вдруг ... А тут ... И тогда ... И стали они ...

Как известно, монологическая речь требует планирования высказывания. В раскрываемом экспериментальном обучении функцию планирования брал на себя педагог. Он задавал схему будущего высказывания, дети «наполнили» эту схему различным содержанием.

После составления совместного рассказа ребенку задавались вопросы, чтобы выделить основные связки между частями рассказа: «Куда пошла козочка? Где встретила козочка медведя? Кто испугался? Как закричала козочка? Кто ей помог?»

Почти в каждое занятие включались лексические упражнения на подбор синонимов («Скажи по-другому», «Как еще можно сказать?») и грамматические упражнения на активизацию глаголов совершенного и несовершенного вида (делал - сделал, рисовал - нарисовал), на согласование существительных и прилагательных в роде, числе и падеже. Решались также задачи воспитания звуковой культуры речи: формирование интонационного чутья, дикции, силы голоса.

Параллельно велась работа над структурой высказывания, постоянно использовались термины «начало», «середина», «конец» рассказа.

Учитывая большую роль индивидуальных особенностей в развитии детской речи, мы считали необходимым проведение индивидуальной работы с детьми, которая включала описание игрушек, картинок, составление совместных рассказов со взрослыми, затем самостоятельно. Эта работа проводилась не только с детьми, отстающими от других детей в формировании коммуникативных умений, но и с детьми, имеющими высокий уровень речевого развития. Индивидуальная работа ставила своей целью развитие речевых способностей каждого ребенка, предлагалась в форме игры, без излишнего дидактизма, в обстановке естественного общения партнеров по игре. С отдельными детьми проводились фонетические, лексические и грамматические упражнения.

Содержание индивидуальной работы зависело также от того, к какому типу речи «тяготел» ребенок в самостоятельном высказывании. Детей с описательным типом речи подвели к построению повествовательного высказывания, а рассказчиков, увлекающихся повествованием, побуждали к включению описаний в сюжет рассказа.

О результативности индивидуальной работы свидетельствовали многочисленные факты повышения речевой активности малоразговорчивых детей. Они смелее брали на себя роли в инсценировках и все меньше нуждались в помощи взрослого.

Экспериментальное обучение и многолетний опыт работы в данном направлении подтвердили правильность разработанной методики формирования начал связной речи у младших дошкольников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ладыженская Т.А. Связная речь // Методика развития речи на уроках русского языка. - М.: Просвещение, 1980
2. Соловейчик М.С. Русский язык в начальных классах. - М., 1994
3. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. - М.:

Изд-во Института Психотерапии, 2001

4. Ушакова О.С. Теория и практика развития речи дошкольника. – М.:Сфера, 2008

5. Мишина И.Н. Использование современных образовательных технологий по развитию речи младших школьников // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 79-82.

6. Коростелева Е.Ю. Система технологической подготовки учителей по развитию речи младших школьников //

Вектор науки ТГУ. 2010. №3. С. 319-321.

7. Лебедева Л.М. Повышение результативности профессиональной деятельности педагогов на основе использования современных образовательных технологий // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. С. 65-67.

8. Коростелева Е.Ю. Профессионально-технологическая подготовка учителей начальных классов // Вектор науки ТГУ. 2010. №2. С. 187-190.

PREREQUISITES FOR DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

L.G. Shadrina, candidate of pedagogical sciences, associate professor of preschool pedagogy
Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk (Russia)

Keywords: connected speech, description, narration, telling a joint, the method of training.

Annotation: The problem of the development of connected speech of children is extremely important. Most covered in the pedagogical literature on drafting work with children in school and preschool age. Opportunities younger preschoolers underestimated.

УДК 378

ПОДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА (НА ПРИМЕРЕ МУРМАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА)

© 2012

Р.В. Шашерина, педагог-психолог

Детский сад комбинированного вида №102, Мурманск (Россия)

Д.В. Шумков, аспирант кафедры социологии и философии

Мурманский государственный гуманитарный университет, Мурманск (Россия)

Ключевые слова: менеджмент, менеджер образования

Аннотация: В статье представлены рекомендации и гипотетическая модель подготовки менеджеров образования в гуманитарном университете. Разработанная модель может быть использована организаторами и методистами данного образования в государственных и негосударственных высших учебных заведениях, а также в системе повышения квалификации.

В соответствии с возрастающей значимостью управления образовательными системами в контексте модернизации российского общества. Министерством образования и науки РФ разработана Концепция программы «Современный образовательный менеджмент». Сущность этой концепции заключается в необходимости разработки образовательной программы для многоуровневой подготовки в области образовательного менеджмента. Эта программа должна отвечать международным стандартам и иметь междисциплинарный характер. В связи с этим возникает острая потребность в создании более эффективной и современной системы подготовки руководящих кадров в образовании и менеджеров по обучению персонала в различных организациях.

Дефицит высококвалифицированных управленческих кадров ощущается в образовательных учреждениях различных типов и уровней (общеобразовательные школы, учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования), а также в органах управления образованием и организациях, осуществляющих образование своих сотрудников и реализующих инновационные подходы к развитию персонала.

В настоящее время к группе повышенного спроса относятся специальности сферы менеджмента. Во-первых, современному рынку труда постоянно требуются менеджеры различной квалификации. Во-вторых, сегодня каждый занятый в производственном процессе должен обладать дополнительными знаниями в области технологий управления. Однако, обучение именно этим специальностям сопряжено с особыми сложностями как для обучаемых, так и для педагогов, проектирующих технологии и реализующих процесс обучения. [1, с.2]

В ходе подготовки нашего исследования было выявлено противоречие между объективной потребностью современных образовательных учреждений в специалистах, качественно подготовленных к успешному решению управленческо - педагогических задач и недостаточным научно-методическим обеспечением реальной

практики подготовки будущих менеджеров образования в Гуманитарном ВУЗе.

Нами была сформулирована проблема научно-теоретического и методического обоснования практики подготовки менеджера образования в Гуманитарном ВУЗе.

Цель исследования: разработка теоретически и экспериментально обоснованной гипотетической модели подготовки менеджеров образования в Гуманитарном ВУЗе.

Мы считаем, что процесс подготовки менеджеров образования в Гуманитарном ВУЗе может стать более эффективным, если в качестве основы для этого проектирования будет положена теоретическая модель, включающая в себя:

1. Общую характеристику дополнительного образования в Гуманитарном ВУЗе;
2. Социально-личностную обусловленность целей подготовки МО;
3. Принципы обучения (подготовки) менеджеров образования;
4. Содержательный блок, включающий в себя образовательные программы, рабочие программы, учебно-методические материалы (в том числе в электронном виде);
5. Организационно - деятельностный блок, включающий в себя описание организационных форм, методов, приемов технологического обучения;
6. Контрольно-оценочный блок, включающий в себя описание организационных форм и методов текущего, промежуточного, итогового контроля и оценки результатов обучения;
7. Ресурсный блок, включающий в себя финансовую, материально-техническую, информационную и кадровую подсистему.

В соответствии с сформулированной целью и выдвинутой гипотезой, нами были определены следующие задачи исследования:

1. Изучение становления и развития подготовки менеджеров образования;
2. Анализ документации и существующих практик