

РЕЧЬ ВЗРОСЛОГО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КОНСУЛЬТАЦИЯ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ

От правильной организации жизни детей младшего дошкольного возраста и создания условий для речевого общения в значительной мере зависит эффективность воспитательно - образовательного процесса.

Младшие дошкольники пользуются, главным образом, невербальными средствами общения. Воспитание у детей речевой активности - одна из важнейших задач начального этапа обучения общению.

Как отмечает Н. Г. Морозова, речевая активность есть «естественный... социально обусловленный процесс... пользования названиями предметов (и действий), который рождается практически, во взаимодействии ребенка с окружающей средой, в зависимости от его жизни и общения; умение усваивать слово он получает извне, но оно становится своим в результате практики общения и употребления речи при пользовании предметами...».

При нормальном становлении речи развитие речевой активности ребенка протекает незаметно. Но специальные наблюдения показывают, что правильная организация условий жизни и общения позволяет ускорить ее появление. В исследованиях, проводимых под руководством М. И. Лисиной, доказано, что если на просьбу ребенка, выраженную жестом, взрослые не проявляют ответной реакции, то он значительно раньше начинает делать попытки выразить просьбу словесно, т. е. проявляет речевую активность, хотя и испытывает при этом большие трудности.

Вызывать речевую активность ребенка следует, учитывая его потребности. Для дошкольника это чаще всего потребность иметь игрушку.

В одном из экспериментов любимые детьми игрушки расставляли на полках, подвешенных выше роста детей. Дети самостоятельно достать их не могли, это вынуждало обращаться к взрослым с просьбой, для которой они искали словесного выражения.

Потребность в речевом общении у младших дошкольников возникает также в процессе занятий продуктивной деятельностью и в процессе «делового сотрудничества», когда общение завязывается в связи с той или иной совместной со взрослыми деятельностью.

Ускорить появление речевой активности у ребенка при нормальном его развитии становится возможным на 2-м году жизни, т. е. вскоре после появления в его речи первых осознанно произносимых слов.

Потребность в общении можно вызвать специальной организацией условий жизни и воспитания ребенка, созданием «проблемных ситуаций», обеспечивающих необходимость обращения к окружающим.

Период от 1 года до 3 лет рассматривается как сензитивный для развития речи, как возраст оптимальных в этом плане возможностей. Начало специального обучения необходимо, насколько возможно, совместить с

сензитивным периодом. Чтобы дети начали успешнее овладевать полноценной речью, и их психическое развитие пострадало бы как можно меньше, обучение целесообразно начинать с 3 лет — с младшего дошкольного возраста. Обучение, начатое в более поздние сроки, гораздо менее эффективно.

Начиная работу с детьми, необходимо, прежде всего, развивать понимание речи, воспитывать потребность в общении и тем самым подготавливать основу для появления активной речи.

Пути для этого следует искать в совмещении речи с различным трудом (самообслуживанием), с занятиями по ознакомлению ребенка с окружающим предметным миром, с рисованием, лепкой и другими видами продуктивной деятельности. В этих условиях речь формируется как деятельность, имеющая мотив и цель, необходимая для выполнения какой-либо другой деятельности. Благодаря мотиву речь значительно быстрее становится объектом наблюдений ребенка, успешнее развиваются понимание, регуляторные процессы, совершенствуются различные формы общения. Довольно часто цель и мотив речевого общения у дошкольника сливаются, будучи связанными с другой деятельностью: захотел поиграть — надо обратиться с просьбой к взрослым, захотел объединиться в игре с товарищем — надо договориться о распределении игрушек, ролей, согласовании действий и т. д.

Создание мотива речи особенно важно учитывать при обучении изобразительной деятельности, которое следует построить так, чтобы речь, проникая в доступную детям деятельность, выполняла коммуникативную функцию. Отсутствие мотива, как правило, делает речевые упражнения механическими, формальными. Они выполняются детьми на занятии, но в общение либо не переносятся, либо переносятся с большими трудностями.

Занятия продуктивной деятельностью (рисованием, лепкой, аппликацией, конструированием) обычно оснащаются большим количеством наглядного материала. На них легко соединить реальные предметы, действия и признаки со словами, которыми они обозначаются. Кроме того, на них легко создаются «проблемные ситуации», способствующие ускорению появления активной речи. Так, если кому-то из детей педагог «забывает» положить лист бумаги или карандаш, не дает кисть или салфетку, клей, геометрическую форму, которую предстоит наклеить, ребенок вынужден просить недостающее.

Однако потребность в речевом общении может быть удовлетворена лишь тогда, когда у ребенка имеются речевые средства в количестве, достаточном для данной ситуации. Развитие средств общения — это, прежде всего, накопление словаря и развитие значений слов. Накопление речевых средств идет через ознакомление детей с окружающей их предметной действительностью и должно рассматриваться как единый процесс: ребенок знакомится с объектом и одновременно узнает его словесное обозначение.

Важным условием для овладения словом является создание ситуаций, обуславливающих высказывания детей.

Например, педагог вносит на тарелке снег, дает его детям по шепотке. Когда берут последние, у первых он уже растаял.

—Сережа, где у тебя снег?

—Во (вот).

—А у тебя, Света, где снег? — Ребенок показывает пустые мокрые ладошки.

—Нет снега? Растаял снег: кап-кап. Смотрите, дети, на полу вода. Снег растаял. Капает водичка: кап-кап, кап-кап.

Дети непроизвольно или по просьбе логопеда говорят: «Кап-кап, кап-кап»,

Поощряя их высказывания, педагог еще несколько раз, называя того или иного ребенка, повторяет: «У Люси (у Вовы): кап-кап».

Педагог не спешит дальше вести занятие, ждет, пока у всех детей не растает снег, чтобы каждый из них наблюдал процесс превращения снега в воду. Это позволяет детям поупражняться в произнесении звукоподражаний. Непроизвольно у них возникают и такие высказывания: «Ы, кап-кап» (совместно с указательным жестом), «Мати, кап-кап (Смотри, кап-кап)», «Во (жест), кап-кап».

Педагог побуждает детей к общению вопросами:

—Что я вам дала?

—Нек (снег).

—Правильно, снег. Снег растаял. Что получилось?

—Ада (вода).

—Как капала вода?

—Кап-кап.

Сначала ребенок воспринимает слово вместе с предметом, действием, признаком, затем это слово в соответствующих ситуациях должно повторяться взрослыми для ребенка многократно и, наконец, слово становится «своим», т. е. ребенок начинает пользоваться им в общении.

Как показали исследования Г. М. Ляминой, касающиеся речи в норме, со стороны взрослого требуется от 70 до 90 повторений нового слова, чтобы это привело, наконец, к употреблению слова самим ребенком.

Некоторое время необходимо целенаправленно подкреплять связь слова с предметом, т. е. опираться на наглядную опору при его назывании. Приемы с такой направленностью широко описаны в методических пособиях по развитию речи у детей раннего возраста.

По мере воспитания умения вслушиваться в речь взрослых у детей накапливается запас простых, доступных для понимания речевых образцов с опорой на собственные действия с предметами.

Возникает вопрос: каким же образом обеспечить детям возможность многократного восприятия слова, которое затем предполагается ввести в их активную речь? Одним из приемов может быть речь взрослого в процессе деятельности, выполняемой или самим ребенком, или ребенком совместно со взрослым, или только взрослым. По своему содержанию это речь комментатора; поэтому условно мы ее назвали комментирующей.

Комментирующая речь имеет целенаправленный характер. Она не однородна по структуре и по эмоциональной окраске. Это и констатация факта, и сопровождение действий, и побуждение к действию, и регуляция деятельности ребенка, и оценка результатов его деятельности, и предвосхищение его действий.

Кроме того, путем словесной оценки взрослый передает различные оттенки своего эмоционального отношения к совершаемому ребенком действию.

Речь взрослого реализуется в различных по своей структуре и грамматическому оформлению предложениях: простое повествовательное предложение, побудительное вопросительное и восклицательное предложение. Это связная речь, в которой ярко выражена последовательность выполняемых детьми действий. В силу того, что речью можно не только сопровождать чьи-то действия, но и побуждать к действию, регулировать их, она может быть тесно связана с любой деятельностью, выполняемой ребенком совместно со взрослым или одним взрослым.

Постепенно дети учатся ориентироваться на более тонкие оттенки, передаваемые речевыми средствами: «*Саша* идет *около стула* (стульчика); он идет *быстро* (медленно)»; «Света, положи фишку *под стол* (около стола, на стол)» и т. д.

Только в том случае обучение младших дошкольников достигает цели, если речь взрослого широко опирается на наглядность и деятельность. Особенно важно, чтобы действия с предметами выполнялись не только взрослыми, но и самими детьми. В условиях специально создаваемых учебных ситуаций это придает речи действенный, практический характер.

Казалось бы, общение с помощью комментирующей речи носит односторонний характер, поскольку говорит только взрослый. На самом деле участником общения является и другая сторона — дети, которые воспринимают речь и выполняют необходимые действия, обнаруживая при этом свое понимание обращенных к ним слов. Благодаря этому приему можно вне зависимости от состояния собственной активной речи детей уже с первых же дней пребывания их в детском саду организовать словесное общение и развивать регулируемую функцию речи.

Значение речи взрослого в процессе выполнения ребенком деятельности определяется непосредственной связью слова с действием, предметом, признаком при относительно простой конструкции предложения, а также возможностью обеспечить многократность повторения необходимых слов и грамматических категорий, например: «Наташа *нарисовала*, а Саша еще *рисует*. И Сережа *рисует...*» (категория времени глагола); «Ты, Вова, *рисуешь* мяч. И Наташа *рисует* мяч. Все дети *рисуют* мяч» (категория лица я числа); «Наташа *нарисовала*. И Коля *нарисовал*» (категория рода) и т. д. Все комментирование действий направлено на развитие восприятия и понимания речи ребенком.

Многократное употребление одного и того же словесного материала, грамматических форм и синтаксических конструкций в процессе продуктивной деятельности ребенка создает благоприятные условия для осознанного усвоения речевых моделей, а в дальнейшем и для сознательного активного использования детьми данного речевого материала в аналогичных ситуациях.

Большое значение для развития восприятия речи имеет частота и единообразие употребляемых лексических единиц, грамматических форм и синтаксических конструкций. Это создает благоприятные условия для выделения детьми значимых частей слова — корня, окончания многократно повторяемых слов, т. е. позволяет

подвести их к обобщениям (лексическим, грамматическим), пока только в плане понимания речи.

Благодаря речи взрослого можно решить и воспитательные задачи, формируя у ребенка умение регулировать деятельность: менять ее характер, темп, останавливаться, начинать выполнение отдельных действий и т. д. Например, речь взрослого может строиться так: «И *Наташа* берет карандаш...» (если ребенок еще не начал рисовать); «*Вова* наклеил кружок и ждет. И *Саша* ждет. И *Наташа* ждет. Что же будем делать дальше?»

В такой форме речь взрослого воспринимается ребенком как необходимая составная часть деятельности, причем, как видно из приведенных примеров, побуждение к действию и его регуляция достигаются и прямым указанием типа: «Возьми карандаш», «Рисуй мяч», и несколько иным способом: «Начали рисовать. Все взяли красные карандаши и рисуют мяч. *Вова!* Возьми красный карандаш!»

Речь взрослого в процессе деятельности направляет внимание детей не только на какое-либо действие, но и на различные обстоятельства, сопровождающие его выполнение, благодаря которым действие приобретает ту или иную характеристику (например, *быстро-медленно, высоко-низко, далеко-близко, тихо-громко — еще громче* и т. п.). То же самое происходит и с признаками предметов. Педагог обращается с заданием: «Найдите самый большой (маленький) кружок... Покажите красный (синий и т. д.) кружочек (квадратик). Сначала будем наклеивать красный... потом синий...» Чтобы найти нужный круг, квадрат, шарик, дети ориентируются на их признаки.

Речь взрослого может быть адресована одновременно всем детям, нескольким или одному ребенку, но воспринимать речь взрослого должны все дети. При этом приходится учитывать психологическую особенность детей младшего дошкольного возраста, состоящую в том, что ребенок довольно долго не относит к себе обращение, если оно адресовано сразу всем речь взрослого, направленную ко всем, необходимо сочетать с персональным обращением к каждому ребенку: «Все взяли карандаши. И *Саша* взял карандаш. И *Наташа*, и *Вова*... Все взяли карандаши и рисуют мяч. Все дети рисуют красный мяч» и т. д.

Комментируя действия детей, педагог может рассказать о выполненных, совершаемых и даже о предстоящих действиях. Особое значение приобретает рассказ о предстоящих действиях. Он помогает создать некоторый ближайший план, опережающий деятельность детей, что подготавливает их к восприятию планирующей речи.

Как показало экспериментальное обучение, большое положительное влияние речь взрослого оказывает и на эмоциональное состояние детей с общим недоразвитием речи. Больше всего это достигается положительной оценкой их деятельности в целом или выполнения отдельной операции. В ходе занятия оцениваются своевременность включения в деятельность, ее темп, навыки обращения с различными предметами (Кистью, салфеткой, клеем, краской и т. д.). В конце занятия дается оценка общим результатам деятельности.

Положительная эмоциональная настроенность, которую создает педагог на занятии, рождает у детей потребность в речевом общении. Желая услышать в рассказе взрослого положительную оценку своей деятельности, ребенок

стремится привлечь внимание педагога движениями, взглядом, мимикой (показывает рукой на свою грудь, что в данной ситуации означает: «И я! И обо мне расскажите»), а некоторые дети и восклицаниями: «И я!» Так начинает проявляться у ребенка активность, вызванная речью взрослого.

Комментирование действий как прием развития речи у неговорящих детей может применяться логопедом и воспитателем как во время занятий, так и вне их.

В поисках специфических ситуаций, которые обеспечивали бы условия оптимального восприятия и более полного понимания детьми речи взрослых, необходимо обратиться к использованию режимных моментов, которые проходят под руководством воспитателя, а затем уже и занятий по изобразительной деятельности.

Такие регулярно повторяющиеся моменты в режиме дня детского сада, как умывание, одевание и раздевание, прием пищи, обеспечивают многократность повторения простых и доступных для понимания образцов речи с опорой на собственные действия детей.

Таким образом, использование речи взрослого в процессе деятельности оказывает большое влияние на развитие восприятия речи детьми. Этот прием способствует появлению речевой активности на основе накопленных речевых средств, полученных за счет многократного повторения отдельных слов и речевых моделей в процессе различной деятельности, доступной дошкольникам.