



А. Г. АРУШАНОВА

# РЕЧЬ И РЕЧЕВОЕ ОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ



3-7  
лет



Истоки

Алла Арушанова

**Речь и речевое общение детей.  
Формирование грамматического  
строения речи. 3-7 лет. Методическое  
пособие для воспитателей**

«МОЗАИКА-СИНТЕЗ»

2004

## **Арушанова А. Г.**

Речь и речевое общение детей. Формирование грамматического строя речи. 3-7 лет. Методическое пособие для воспитателей / А. Г. Арушанова — «МОЗАИКА-СИНТЕЗ», 2004 — (Истоки)

В пособии представлен один из возможных путей реализации базисного компонента программы «Истоки» по разделу «Речь и речевое общение». В нем обобщен многолетний опыт речевого воспитания детей, направленного на развитие их коммуникативной компетенции, способности налаживать общение с окружающими людьми. В помощь воспитателю в издании приведено большое количество грамматических игр, упражнений, коммуникативных ситуаций. Методическое пособие адресовано педагогам дошкольных учреждений, а также студентам и преподавателям педагогических колледжей и университетов.

## Содержание

Введение	6
Содержание грамматической работы с детьми	8
Игры, упражнения, коммуникативные ситуации	12
Методика проведения игр и упражнений с грамматическим содержанием	13
Конец ознакомительного фрагмента.	20

**А. Г. Арушанова**  
**Речь и речевое общение детей.**  
**Формирование грамматического**  
**строя речи. 3–7 лет. Методическое**  
**пособие для воспитателей**

©Центр «Дошкольное детство», 2004

©А. Г. Арушанова, 2004

©«Мозаика-Синтез», 2004

*Все права защищены. Никакая часть электронной версии этой книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме и какими бы то ни было средствами, включая размещение в сети Интернет и в корпоративных сетях, для частного и публичного использования без письменного разрешения владельца авторских прав.*

## Введение

*Памяти друга и учителя  
Феликса Алексеевича Сохина  
посвящаю эту книгу.*

**Автор**

Речь – это важнейшая творческая психическая функция человека, область проявления присущей всем людям способности к познанию, самоорганизации, саморазвитию, к построению своей личности, своего внутреннего мира через диалог с другими личностями, другими мирами, другими культурами. Диалог, творчество, познание, саморазвитие – вот те фундаментальные составляющие, которые оказываются вовлеченными в сферу внимания педагога, когда он обращается к проблеме речевого развития дошкольника. Это те основы, на которых строится современная дидактика дошкольного возраста в целом и которые составляют фундамент базисной программы развития ребенка-дошкольника «Истоки».

В предлагаемом читателю методическом пособии представлен один из возможных путей реализации базисного компонента программы «Истоки» по разделу «Речь и речевое общение детей». В пособии обобщен многолетний опыт речевого воспитания детей, направленного на развитие их коммуникативной компетенции, способности налаживать общение с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками) при помощи языковых (фонетических, лексических, грамматических) и неречевых (мимики, жестов, поз, взглядов, предметных действий) средств. Коммуникативная компетенция рассматривается как базисная характеристика личности дошкольника, как важнейшая предпосылка благополучия в социальном и интеллектуальном развитии, в освоении специфически детских видов деятельности – коллективных игр, конструирования, детского художественного творчества и пр.

В ряду проблем речевого развития детей выделены две основные: речетворчество и диалог как важнейшие составляющие коммуникативной самостоятельности, важнейшие сферы саморазвития личности. Творчество в речевой деятельности проявляется на разных уровнях в разной степени. Человек не создает собственную звуковую систему и, как правило, не изобретает морфем (корней, приставок, суффиксов, окончаний). Он учится правильно произносить звуки и слова в соответствии с нормами родного языка, строить предложения, опираясь на правила грамматики, оформлять высказывания в виде текстов определенной структуры (с началом, серединой, концовкой) и определенного типа (описание, повествование, рассуждение). Но, осваивая эти языковые средства и формы речи, существующие в культуре, ребенок проявляет творчество, играет со звуками, рифмами, смыслами, экспериментирует и конструирует, создает свои оригинальные слова, словосочетания, грамматические конструкции, тексты, которых он никогда ни от кого не слышал. В такой форме ребенок познает языковые закономерности. Он приходит к свободному владению языком, языковому чутью через элементарное осознание языковой действительности. Он приходит к норме через эксперимент (через ее нарушение). В этом парадокс детской грамматики.

Пособие посвящено тому, как педагог в дошкольном учреждении должен строить общение с детьми, чтобы у них развивалось речетворчество. В нем главное внимание уделено языковым играм и поисковой деятельности детей в сфере грамматики как той области языка, которая в наибольшей степени допускает индивидуальное творчество.

У истоков педагогики саморазвития, педагогики детского творчества, словотворчества стояли ученые, детские психологи и педагоги: А.В. Запорожец, Н.А. Ветлугина, Ф. А. Сохин, Е.А. Флерина, М.М. Кониная. Их идеи и данные исследования

ний их учеников и единомышленников (Л.А. Парамоновой, Н.Н. Поддякова, О.С. Ушаковой, Г.А. Тумаковой, О.М. Дьяченко, Е. Е. Кравцовой, В. Т. Кудрявцева и др.) о детском творчестве положены в основу предлагаемого методического пособия.

В экспериментальной проверке и апробации методики принимали участие аспиранты и сотрудники лаборатории развития речи НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, воспитатели и педагоги по культуре речевого общения базовых детских садов, экспериментальных площадок центра «Дошкольное детство» имени А.В. Запорожца, ряда дошкольных учреждений России, Украины, Белоруссии, Казахстана.

## Содержание грамматической работы с детьми



Свое временное формирование грамматического строя языка ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей. Язык и речь – это основное средство проявления важнейших психических процессов – памяти, восприятия, эмоций.

Овладение грамматическим строем языка осуществляется на основе познавательного развития, в связи с освоением предметных действий, игры, труда и других видов детской деятельности, опосредствованных словом, в общении со взрослым и детьми. Источники и факторы развития языка ребенка и его грамматического строя многообразны, и соответственно многообразны педагогические условия, средства и формы педагогического воздействия.

Формирование грамматического строя языка ребенка является «спонтанейным» (А. В. Запорожец) процессом; ребенок «извлекает» язык, его грамматическую систему из фактов воспринимаемой речи, в которой язык выполняет коммуникативную функцию и представлен несистемно. Педагогическое влияние на этот процесс саморазвития должно учитывать логику и ведущие тенденции естественного (стихийного) овладения языком.

Формирование грамматического строя языка протекает в общем русле речевого (языкового) развития, и формы и методы педагогического руководства должны учитывать поэтапный характер общего речевого развития, прежде всего этапы формирования форм речи (диалога и монолога), переход от дословесной смысло-семантической системы к ситуативной фразовой произвольной речи (из которой в последующем развивается как диалог, так и монолог), к освоению диалогической формы речи со сверстниками как сферы речевой самостоятельности детей.

Формирование разных сторон языка (фонетики, лексики, грамматики) протекает неравномерно и в определенной степени несинхронно, на различных этапах развития на передний план выдвигается та или иная сторона. В зависимости от этого на каждом этапе жизни ребенка формирование грамматического строя языка ребенка приобретает специфические тенденции и новые взаимосвязи с развитием сторон языка.

**На третьем году жизни** происходит освоение морфологических категорий и форм при активном использовании произвольных высказываний, состоящих из одного-двух простых предложений. Центральными нововведениями в этом возрасте являются словоизменение и освоение диалогической формы речи со взрослыми, инициативных высказываний.

**На четвертом году жизни** зарождается словообразование и словотворчество в тесной связи с расширением словаря. Начинается формирование высказываний типа элементарных коротких монологов (рассказов). Активно осваивается звукопроизношение, главным образом через игры со звукоподражанием.

**Пятый год жизни** знаменуется становлением произвольности речи, формированием фонематического восприятия, осознанием простейших языковых закономерностей, что проявляется, в частности, в изобилии языковых игр с грамматическим содержанием (словотворчество, «грамматические переборы»).



**Шестой и седьмой год жизни** – этап овладения способами грамматически правильного построения развернутых связных высказываний, активного освоения сложного синтаксиса при произвольном построении монолога, этап формирования грамматически и фонетически правильной речи, освоения способов вычленения из речи (осознания) предложения, слова, звука. В старшем дошкольном возрасте происходит также становление скоординированного диалога со сверстниками, развитие субъектности и инициативности в диалоге со взрослым.

Управление грамматическим развитием должно осуществляться прежде всего через организацию специальной совместной со взрослым деятельности, через общение ребенка с педагогом и другими детьми. Такое общение может разворачиваться в форме речевого взаимодействия двоих собеседников (диалог), но может принимать и групповые формы (полилог). В зависимости от возраста формы организации общения меняются. В младшем дошкольном возрасте специально организованные игры-занятия (сеансы активизирующего общения) не должны иметь учебной мотивации. Такие занятия строятся как естественное взаимодействие взрослого с детьми, имеют свободную организацию (разнообразие поз, расположения в пространстве, двигательная активность, свободное перемещение и т. п.), дети участвуют в них только добровольно, а педагог создает все условия для проявления субъектности в общении, стимулирует и поддерживает инициативные произвольные высказывания детей, их разговоры, обращения к педагогу, вопросы, свободный переход к самостоятельным играм и т. д. Поэтому постановка дидактических задач в этом возрасте имеет относительно общий, недифференцированный вид, а сценарии общения нацелены на импровизацию, их планирование осуществляется пошагово.

На пятом году жизни характер организации коллективных занятий несколько изменяется в связи с тем, что постановка дидактических задач становится более дифференцированной, требует слухового сосредоточения; включается решение проблемных речевых задач, выполнение творческих заданий, игровых упражнений, требующих концентрации внимания, тишины. Взрослый постепенно переводит детей от игр с игрушками, когда язык формируется как побочный продукт общения, к играм со словом, в которых языковые обобщения и произвольное оперирование со словом являются целью и прямым результатом обучения. Хотя такое обучение по-прежнему опирается на игровую и коммуникативную мотивацию, использует косвенные методы воздействия; общение носит демократический характер, сопровождается шутками, перевертышами, смехом детей; включает многообразные пластические упражнения (двигательная активность), разнообразие поз и перемещений в пространстве.

Занятия со старшими дошкольниками также широко используют дидактические игры и упражнения, строятся на коммуникативной и игровой мотивации, имеют элементы занимательности, включают пластические упражнения (физкультминутки). Но в них явно применяются обучающие приемы, особенно при освоении средств и способов построения связного высказывания.

Общение воспитателя с детьми носит при этом демократический характер. Занятие – эффективная форма обучения родному языку в старшем дошкольном возрасте. Эффективность обучения зависит не столько от формы, сколько от содержания применяемых методов и стиля общения педагога с детьми. Систематические занятия приучают детей к работе с языковой информацией, воспитывают интерес к решению проблемных речевых задач, лингвистическое отношение к слову.

Формирование разных сторон грамматического строя (синтаксиса, морфологии, словообразования) языка дошкольника имеет свою специфику, и для их развития должны применяться различные педагогические средства (приемы, формы организации). Для освоения морфологии и словообразования важны приемы, стимулирующие языковые игры; для формирования синтаксиса первостепенное значение имеет создание положительной мотивации для развернутых высказываний. Формирование разных сторон грамматического строя языка

дошкольника происходит несинхронно, соответственно обучение должно проходить поэтапно. На начальных этапах активизация речевых высказываний носит общий, неспецифический характер, в дальнейшем постановка задач становится все более дифференцированной. На пятом году жизни особое внимание уделяется поощрению словообразования, словотворчества; на шестом году – элементарному анализу структуры предложения, формированию грамматической правильности (в словоизменении); на седьмом году – элементарному осознанию грамматических связей между производными словами, речевому творчеству, произвольному построению сложных синтаксических конструкций.

Дидактические игры и упражнения с грамматическим содержанием являются важным средством стимулирования языковых игр детей, их поисковой активности в сфере грамматики. Но такие игры с узкодидактическим содержанием не могут выполнять роль основной формы обучения в целях развития грамматического строя языка дошкольника. На начальных этапах (младший дошкольный возраст) ведущее значение имеют совместные со взрослым сюжетно-отобразительные игры детей, подвижные, музыкальные игры и пластические упражнения, игры-драматизации (импровизации), инсценировки, кукольный театр, элементы игры и драматизации при рассматривании картин, при рисовании, лепке, аппликации – такие виды игровой активности, которые имеют широкий общеразвивающий эффект, возбуждают в детях положительные эмоции, стимулируют игровую и речевую активность и тем самым создают естественные условия для спонтанного возникновения языковых игр, заимствования из произведений фольклора и художественной литературы, из речи педагога форм и структур языка. Эти формы работы не теряют своего значения и в дальнейшем.

Уже на четвертом году жизни важнейшим условием (средством) полноценного формирования грамматического строя языка дошкольника становится обучение связной речи и рассказыванию, которое опирается на игровой опыт детей и разворачивается в форме сотворчества педагога и ребенка. Стремление к творчеству изначально присуще дошкольнику. Самостоятельное сочинение коротких историй-фантазий встречается уже у трехлетних детей. Спонтанное усвоение языка и форм речи у них носит творческий характер, проявляется в речевом и словесном творчестве. Подражание, повтор, несомненно, играют определенную роль в овладении языком, но эти процессы не имеют формы слепого повторения, специального зазубривания образцов. Ребенок самопроизвольно, проявляя творчество, начинает обыгрывать понравившееся слово или форму, активно, многократно использовать их в инициативной речи, отыскивая для них новый контекст, «нащупывая» фонетический облик.

Заимствование готовых образцов речи (репродукция) у младших дошкольников носит отсроченный характер, проходя через ум и эмоции ребенка. То есть имеются латентные, скрытые периоды развития. Заимствования, репродукция, подражание осуществляются на основе языковых обобщений и речетворчества. Коммуникативно не мотивированные задания педагога повторить ту или иную форму, конструкцию, текст (насаждение репродуктивной речи) активно отвергаются младшими дошкольниками; старшие дети скучают на таких занятиях, выполняют задания из послушания. Этим, на наш взгляд, объясняются выявляемые в процессе аттестации довольно низкие результаты речевой работы в отдельных детских садах и наблюдаемый в них поздний тип формирования связной речи.

Аграмматизмы (инновации) в детской речи – естественное явление. Они имеют свою динамику, диалектику возникновения и изживания. Возникают в результате сложноорганизованной работы развивающегося сознания по обобщению и анализу фактов воспринимаемой и собственной речи, активной ориентировочной поисковой деятельности, экспериментирования, игры со словом, а в дальнейшем – и элементарного осознания отдельных фактов грамматики, что приводит к освоению грамматического строя языка, формированию способности к произвольному использованию в речи грамматических средств.

Грамматическая работа с детьми-дошкольниками не может и не должна рассматриваться как решение задачи предупреждения и исправления грамматических ошибок, «затверживания» отдельных трудных грамматических форм. Речь должна идти о создании условий для полноценного освоения грамматического строя языка, прежде всего его системы, богатства синтаксических, морфологических и словообразовательных средств на основе развития и поощрения самопроизвольной поисковой активности ребенка в сфере грамматики, спонтанных языковых игр, экспериментирования со словом и его формами, на основе речевого (словесного) творчества, использования языковых средств в разных формах общения со взрослыми и детьми.

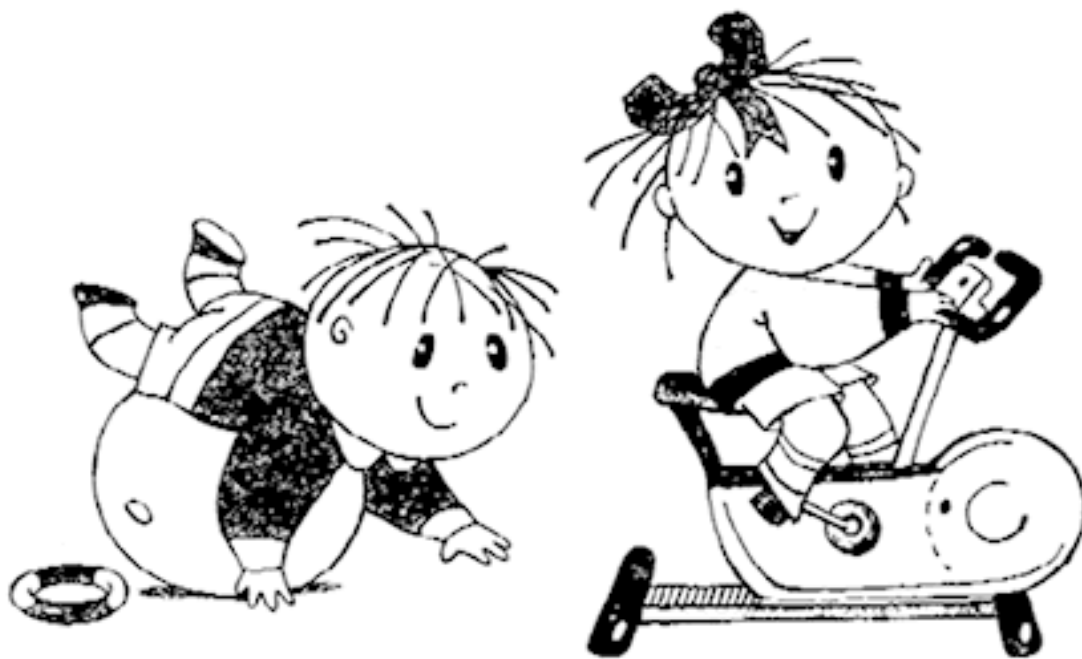
Задача формирования грамматически правильной речи актуальна для старшего дошкольного возраста и успешно решается при опоре на развитие лингвистического отношения к слову, возникающего в результате работы на предыдущих этапах речевого развития.

Подлинное завоевание грамматики ребенком происходит тогда, когда он начинает свободно использовать весь арсенал грамматических средств в расширяющихся сферах общения со взрослыми и детьми: в детском саду, во дворе, в парке, театре и пр. Особое значение имеет общение ребенка со сверстниками, где наиболее полно раскрываются его потенциальные возможности. Дошкольные годы – особый период, имеющий непреходящее значение для развития коммуникативного и языкового творчества детей, и наиболее продуктивный путь лежит через диалог умного понимающего взрослого с ребенком и детей друг с другом.

## Игры, упражнения, коммуникативные ситуации



В процессе занятий, дидактических игр и упражнений с грамматическим содержанием дети обучаются тем навыкам, которые обычно трудно усваиваются в условиях повседневного общения: согласованию прилагательных и местоимений с существительными в роде; образованию трудных форм глаголов; форм существительных родительного падежа множественного числа и др.



## **Методика проведения игр и упражнений с грамматическим содержанием**



В дошкольном учреждении осуществляется целенаправленное педагогическое руководство умственным и речевым развитием детей. Программой предусматриваются специальные занятия, на которых ребенка учат правильно говорить. Только при комплексном решении задач умственного и речевого развития, в тесной взаимосвязи задач обучения разным сторонам языка, при правильном соотношении коллективных и индивидуальных форм обучения возможно обеспечить гармоничное речевое развитие детей, своевременное и правильное формирование грамматического строя языка.

В процессе занятий, дидактических игр и упражнений с грамматическим содержанием дошкольников обучают тем навыкам, которые обычно трудно усваиваются в условиях повседневного общения: согласованию прилагательных и местоимений с существительными (особенно среднего рода и неизменяемыми) в роде; образованию трудных форм глаголов в повелительном наклонении, форм существительных родительного падежа множественного числа и др. Однако не все трудные грамматические формы и категории подлежат усвоению на занятиях. Для занятий языковой материал отбирается таким образом, чтобы дать ребенку широкую и по возможности полную ориентировку в типичных способах словоизменения и словообразования, воспитать языковое чутье, внимательное отношение к языку, его грамматическому строю, помочь детям на практике овладеть правилами согласования, управления и примыкания слов в предложении. Очень важно также, чтобы дошкольники усвоили традиционные грамматические формы, и прежде всего для воспитания критического отношения к своей и чужой речи, желания говорить правильно.

Педагог должен дифференцированно подходить к детским грамматическим ошибкам, различая, где ребенок допустил небрежность, был невнимателен, а где проявил сознательное отношение, но ошибся в силу ограниченности своих познаний и умений. В последнем случае от педагога требуется большой такт. Нельзя допустить, чтобы вместе с ошибкой исчез и интерес к слову.

Разные стороны грамматического строя языка – синтаксис, морфологию, словообразование – ребенок усваивает по-разному, и на каждой возрастной ступени на передний план выходит что-то одно. Так, системой словоизменения – правилами склонения и спряжения, многообразием грамматических форм слов – дети овладевают главным образом в младшем и среднем дошкольном возрасте. В старших группах на передний план выдвигается задача усвоения традиционных, «нерегулярных» форм изменения всех слов, входящих в активный словарь ребенка. Способы словообразования осваиваются детьми позже способов словоизменения. Наиболее интенсивное формирование словообразовательных умений и навыков происходит в средней и старшей группах, а вот критическое отношение к своим действиям, точное знание норм словообразования у детей только начинает складываться в подготовительной группе.

Последовательность становления грамматической стороны языка обусловлена его строением, а также традиционными способами организации детской игровой, практической и познавательной деятельности; формами сотрудничества, общения ребенка с окружающими. Однако

личный опыт у детей очень неодинаков, и это приводит к широкому многообразию индивидуальных особенностей речевого развития. В каждой возрастной группе есть дети, имеющие очень высокий уровень владения родным языком, и рядом же находятся их сверстники, отстающие от товарищей в речевом развитии. Поэтому работа по грамматике в детском саду должна строиться так, чтобы предоставлять каждому ребенку возможность решать посильные речевые задачи.

На первых этапах речевого развития перед ребенком прежде всего ставят задачу понимать смысл сказанного (например, ориентируясь на окончание существительного, различать, где один предмет, а где много). Следующая задача – использовать то или иное грамматическое средство в собственной речи, говорить так, как говорят другие. Более сложно – самостоятельно образовывать форму нового слова по аналогии со знакомыми, например, форму *фишки* (*играю фишками*), хотя взрослый впервые употребил это слово в именительном падеже единственного числа – *фишка*. И совсем иная, еще более трудная задача – оценить грамматическую правильность речи, определить, можно или нельзя так сказать.

В работе с младшими дошкольниками большой удельный вес занимают речевые задачи первого типа (на понимание и использование в речи грамматических средств). Задачи оценочного характера, как правило, по силам старшим дошкольникам. Но в силу того, что в каждой возрастной группе уровень речевого развития детей неодинаков и различается в очень широких пределах, во всех возрастных группах и почти на каждом занятии следует предусматривать решение детьми и тех и других задач. Само собой разумеется, что удельный вес этих типов задач в группах будет все же неодинаков.

Например, в средней группе детей учат использовать точные наименования предметов посуды. Многие слова им знакомы: *тарелка, чашка, блюдце*. Но есть такие, которых дети еще не знают: *салфетница, хлебница, сахарница*. Чтобы новые слова запомнились, детям надо многократно поупражняться в их использовании. Воспитателю не следует при этом добиваться, чтобы дети запомнили каждое слово отдельно, а лучше обратить их внимание на способ образования этих слов: для салфеток – салфет... (*ница*), для сахара – сахар... (*ница*) и т. д.

С этой целью можно провести дидактическое упражнение «Таня накрывает на стол»<sup>1</sup>. В этой игре педагог ставит задачу познакомить детей с назначением предметов, ввести их названия в активный словарь. Для этого создается проблемная ситуация (Таня положила продукты в посуду, для них не предназначенную). С той же целью задаются вопросы о том, что для чего нужно. Однако воспитатель в начале занятия сам не называет предметы, а предоставляет возможность сделать это детям. Почему? Именно потому, что в группе есть те, кто не только знает многие названия посуды, но и умеет образовывать новые слова по аналогии. Это умение педагог будет воспитывать у всей группы чуть позже, но уже на первом занятии он дает детям, опережающим товарищей в речевом развитии, возможность поупражняться в самостоятельном словообразовании.

Активно манипулируя со словом, самостоятельно образуя формы слов, слова и словосочетания, в том числе и такие, которых нет в языке (*сплим, откнопился, ползук, нахмуренные брюки, голова босиком, подкинь вверх кармашками* и т. д.), ребенок познает, как устроен язык, по каким законам изменяются и образуются слова. Детское словотворчество – это прежде всего метод познания, специфически детское средство ориентировки в звуковой и смысловой стороне слова. Вместе с тем некоторые знания грамматического характера, не пользуясь специальными терминами, взрослый детям сообщает сам.

Так, в игре «Магазин посуды» дети учатся образовывать названия предметов посуды. В этой игре перед детьми ставится параллельно уже три типа задач: правильно назвать предмет,

---

<sup>1</sup> Подробное описание упоминаемых в тексте игр см. в разделах «Методика проведения игры и упражнения с грамматическим содержанием».

пользуясь знакомыми словами; самостоятельно образовать незнакомое название по аналогии со знакомым; усвоить и запомнить, что названия образуются по-разному. Кроме того, в тех случаях, когда некоторые дети все же ошибаются, ставится задача оценить правильность речи, исправить ошибку (задача оценочного типа). Воспитатель предлагает детям задачу того или иного типа в зависимости от их возможностей, учитывая индивидуальные особенности.

Но как бы ни стремился педагог на занятии учесть индивидуальные особенности каждого ребенка, достичь этого очень трудно. Многие особенности речи можно выявить лишь при специальном исследовании. Достаточно сложно также регулировать речевую активность детей: один ребенок еще не понял вопроса, а другой уже ответил на него с места. Помогает справиться с этой проблемой индивидуальная и групповая работа. Собирая детей небольшими подгруппами, организуя игры с раздаточным материалом, педагог лучше узнает возможности своих воспитанников, сумеет вовлечь в деятельность малоактивных и застенчивых ребят. Это особенно важно при выполнении заданий на самостоятельное образование новых слов и их форм. В таких упражнениях ребенок накапливает опыт творческого использования своих умений, что совершенно необходимо для полноценного овладения грамматическим строем языка. Игры и упражнения с небольшими подгруппами в решении этой задачи незаменимы.

Индивидуальная и групповая работа с детьми, как правило, организуется на том же самом программном содержании, что и обязательные коллективные занятия, и имеет целью закрепление пройденного с учетом индивидуальных особенностей. Вместе с тем иногда следует проводить игры и упражнения на материале, который еще только будет включен в коллективное занятие. В таких случаях могут преследоваться две цели: подготовить к предстоящей работе отдельных детей, чтобы они чувствовали себя увереннее на занятии, и постепенно подводить воспитанников к новым для них формам работы.

Приведем пример. В детском саду хорошо зарекомендовала себя такая форма работы, как рассказывание детей в ситуации «письменной речи». Она состоит в том, что ребенок или несколько детей один за другим на занятии диктуют свой рассказ по картинке (из личного или коллективного опыта и др.), а воспитатель его записывает. «Письменная речь» создает очень благоприятные условия для развития грамматической правильности речи, совершенствуя структуру предложения, является эффективным средством активизации сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Такой вид работы на занятии доступен детям старшей и подготовительной групп. Но уже с детьми среднего возраста в индивидуальной работе полезно использовать прием записи детских рассказов. Хорошо, если в группе будет специальный альбом для рассказов, которые дети учились сочинять на занятии. Как правило, ребенок охотно откликается на предложение записать рассказ в альбом, чтобы его потом могли прочитать мама, папа, бабушка. Для такой работы удобны вечерние часы, когда в группе особенно спокойная и домашняя обстановка. Индивидуальные записи целесообразно проводить в течение четырех-пяти дней после коллективного занятия. Вначале следует напомнить ребенку основное содержание занятия, снова показать картинку (прочитать произведение и др.). У многих детей рассказ может сразу не получиться, поэтому воспитатель должен прийти на помощь – подсказать начало следующего предложения, переформулировать неточно выраженную ребенком мысль. Записанный таким образом рассказ оказывается лучше, чем если бы ребенок сочинил его полностью самостоятельно. Но дошкольники младшего и среднего возраста очень нуждаются в поощрении, и для них важно, чтобы результат работы был хорошим и получил положительную оценку взрослого. А вот в подготовительной группе (и в конце года в старшей) во время занятия или при индивидуальных записях педагог точно фиксирует все рассказы, зачитывает написанное вслух и побуждает детей самих исправлять ошибки и неточности, делать необходимые дополнения.

**Синтаксическая сторона речи** совершенствуется прежде всего в процессе обучения связной речи и рассказыванию. Рассматривая произведения живописи, участвуя в беседе о

прочитанном, ребенок общается со взрослым, отвечает на разнообразные вопросы, побуждающие использовать разные части речи, различные конструкции предложений. Особенно важны так называемые проблемные вопросы (*почему? зачем? как?*), побуждающие устанавливать причинно-следственные, временные и другие существенные связи и зависимости и использовать для их обозначения в речи сложноподчиненные предложения. Полезно, кроме того, использовать специальные упражнения на распространение и дополнение предложений. Эти упражнения проводят в подготовительной группе. Но и пятилетние дети в игровой ситуации справляются с задачей дополнить сложное предложение (например, помогая прочитать «размытое письмо»<sup>2</sup>, которое прислал медвежонок своему другу).

**Развитие морфологической стороны речи** детей сопряжено с рядом трудностей, связанных с особенностями русского языка. Прежде всего в русском языке очень сложная система окончаний существительных, не фиксировано место ударения в словах, чрезвычайно большое многообразие чередований гласных и согласных звуков в основах глаголов. Кроме того, дошкольники затрудняются с усвоением родовой принадлежности существительных, пониманием и использованием пространственных предлогов и наречий.

Для занятий по развитию речи разработаны специальные дидактические игры и упражнения, предназначенные для того, чтобы учить детей правильно изменять слова, помогать запомнить трудные формы слов, необходимых для повседневного общения, для усвоения учебного материала разделов программы. Это хорошо знакомые воспитателю игры: «Чего не стало?», «Чего не хватает Мише для прогулки?» (на образование форм родительного падежа множественного числа существительных); «Чудесный мешочек», «Разноцветный сундучок» (на усвоение родовой принадлежности существительных); «Поручения», «Зайка, сделай», «Мишка, ляг», «Вы хотите? – Мы хотим» (на спряжение глаголов); «Прятки», «Что изменилось?» (на усвоение и активизацию предлогов и наречий) и др. Все эти игры проводят в детском саду, начиная со второй младшей группы. Однако языковой материал игр меняется в зависимости от возраста детей. Так, во второй младшей группе игра «Поручения» служит для того, чтобы научить детей правильно изменять слова, очень часто употребляемые ими в повседневной жизни: *беги, иди, спой, нарисуй*. В старшей группе глаголы другие: *нагнись, маши, скачи, вытри, намажь, сложи* и др. Эти слова используются детьми на занятиях по физической культуре, конструированию, в других видах деятельности. Таким образом, конкретный лексический материал грамматических игр и упражнений изменяется с расширением практического и речевого опыта детей, с изменением содержания общения.

Очевидно, что трудных грамматических форм в русском языке великое множество, многие из них встречаются детям и, естественно, ведут к ошибкам. Но не всякую грамматическую форму следует включать в упражнение или тем более в обязательное занятие. Этого достичь невозможно, да и не нужно. Разумно организованная систематическая речевая работа воспитывает в детях любознательность, чуткость к слову и его формам. А это главное. Научившись прислушиваться к речи, ребенок тонко реагирует на оттенки звучания слов и заимствует из речи окружающих правильные формы. Важно только, чтобы взрослые сами говорили правильно, не допускали ошибок, а также чтобы новое для малыша слово употреблялось в разных падежах, а не только в именительном.

При отборе материала для игр и упражнений важно организовать его таким образом, чтобы дети не просто заимствовали ту или иную грамматическую форму, но и в практическом плане освоили правило словоизменения; например, правило выбора окончания существительного в родительном падеже множественного числа в зависимости от типа окончания в именительном падеже единственного и множественного числа (ср.: *пол – полы – полов, стол – столы – столов, но стул – стулья – стульев, колос – колосья – колосьев*). Материал должен давать

---

<sup>2</sup> См. игру «Размытое письмо».



широкую ориентировку в типах изменения слов, помочь эти типы выделить и дифференцировать.

Такую задачу можно решать, например, в игре «Чего не стало?» (средняя группа). При правильной организации этой игры дети не просто упражняются в употреблении какой-нибудь формы, но и учатся правильно изменять слова, следуя образцу, предложенному педагогом.

Учить детей самостоятельно образовывать трудные формы слов можно и с помощью упражнений на подбор рифмы. Например, игра «Сочиняем рифмовки» для детей шестого года жизни. В ходе этого упражнения, сочиняя рифмы и, казалось бы, просто играя словами, дети и не замечают, как легко и просто им запоминаются трудные формы слов, которые к тому же они образуют самостоятельно.

Вообще следует подчеркнуть, что подавляющее большинство занятий по грамматике для малышей строится таким образом, что дети и не подозревают об их истинном назначении. Ребенок всегда видит, осознает игровую, познавательную или практическую задачу: быть внимательным, запомнить, как стояли предметы («Чего не стало?», «Что изменилось?»), обнаружить спрятанный предмет («Прятки»), узнать игрушку по описанию («Чудесный мешочек»), быстро отыскать среди картинок ту, которую назвал воспитатель («Лото»), сделать покупку («Магазин посуды») и т. д. Однако просто многократное повторение той или иной грамматической формы не гарантирует еще, что и в дальнейшем ребенок будет говорить правильно. Легко, быстро и прочно запоминается то, что было включено в игровую или практическую деятельность как необходимое условие ее успешности. Так, эффективное усвоение системы грамматических форм наступает тогда, когда у ребенка возникает ориентировка на звуковую сторону слова. Для этого разработаны словесные дидактические игры с правилами. В игре «Теремок», например, двери домика не открываются, если неправильно сказать, кто пришел; в играх «Мишка, поезжай», «Поручения» сказочный персонаж не выполняет поручения, если его попросить неправильно. В играх предусматриваются проблемные ситуации, побуждающие детей ориентироваться в слове (например, игра «Узнай по описанию»).

В подобных играх и упражнениях ребенок приобретает грамматические знания и умения как бы помимо сознания. Вместе с тем уже пятилетние дети способны осознавать отдельные конкретные грамматические правила и нормы разговорной речи. Например, воспитатель обращает их внимание на то, что слово *хотеть* изменяется по-разному в зависимости от того, говорим ли мы об одном человеке или о многих: *я хочу, ты хочешь, он хочет, но мы хотим, вы хотите, они хотят*. Детям старшей группы объясняют, что есть слова, которые не изменяются: *пальто, кофе, какао, пианино, метро*. Эти слова надо запомнить. Знакомят дошкольников и с тем, когда правильно употреблять слово *одеть*, а когда – *надеть*: *одеть* (кого?) *ребенка*, но *надеть* (что?) *пальто*.

Знание таких правил не только оказывает положительное влияние на грамматическую правильность речи, но и воспитывает такое важнейшее качество, как произвольность высказывания. Этому же способствуют и задания на подбор грамматических синонимичных форм, рекомендуемые для подготовительной группы. Например на образование степеней сравнения прилагательных и наречий (можно сказать *интереснее*, а как по-другому? – *более интересный*; можно сказать *глубже*, а как по-другому? – *более глубоко* и т. д.). Умение произвольно строить высказывание, целенаправленно отбирать языковые средства, анализировать некоторые грамматические явления очень полезно для последующего обучения в школе, где его будут развивать и совершенствовать.

Не менее важна для развития грамматического строя речи и для подготовки детей к сознательному освоению школьного курса грамматики **работа по ознакомлению детей со способами словообразования**. В русском языке подавляющее большинство слов мотивированные, т. е. образованы от других (*бумага* – *бумажный*, *поле* – *полевой* и др.). Чтобы овладеть лексическим богатством языка, ребенок должен научиться не только правильно соотно-

сить мотивированные наименования с реальными предметами, но и глубоко понимать смысл, заложенный в словах. А это невозможно без понимания того, как они образуются, без умения вскрывать связи и отношения между мотивированными наименованиями и обозначаемыми ими предметами.

Для занятий в детском саду отбирается небольшое количество типичных для русского языка способов словообразования (названия детенышей животных, предметов посуды, профессий), на примере которых детей учат ориентироваться в существенных для названия предметных и формально-семантических отношениях, воспитывают интерес к слову, стремление говорить выразительно, точно, правильно. В младших группах основной задачей является обогащение речи детей мотивированными словами. Собственно способам словообразования начинают обучать со средней группы.

В средней группе дети осваивают способы образования слов, обозначающих детенышей животных, и слов – названий предметов посуды. Все игры проводятся с использованием игрушек, реальных предметов и их изображений. На первых порах детей учат выделять в предметах существенные для называния отношения, подмечать, что эти отношения отражаются в звуковой оболочке слов.

Например, воспитатель показывает детям инсценировку «Страшный зверь» – о том, как напугала маленьких утят, цыплят и гусят сорока. Испугавшись, малыши убежали каждый к своей маме. Слушая несложный сюжет, наблюдая за действиями игрушечных персонажей, ребенок вместе с тем подсознательно проводит группировку: утка, курица, гусыня – большие; утята, цыплята, гусята – их детеныши, малыши; у каждой взрослой птицы – свой малыш.

Это умение группировать предметы по общему признаку закрепляется в других подобных играх с аналогичным языковым материалом: «На прогулку», «Потерялись», «Кто как голос подает?» (в них персонажи – лиса с лисятами, медведица с медвежатами, лягушка с лягушатами, белочка с бельчатами и др. – совершают обычные для игр детей данного возраста игровые действия: ходят в гости; играют в прятки; убегают, испугавшись кого-то, и т. д.). Вслед за вышеназванными проводят игры, где от детей требуется уже самостоятельно образовывать названия по аналогии: «Поручения», «Чудесный мешочек», «Чей голос?». Давая поручения зверьям, отгадывая загадки о них, делая им подарки, дети упражняются в употреблении и самостоятельном образовании точных наименований.

Чтобы дошкольники приобрели опыт речевого творчества, в игры следует включать такой материал, который, будучи знаком детям, все же не вошел еще в их активный словарь.

Так, в игре «Магазин» дети покупали открытки с изображениями животных и птиц в подарок гостям – щенку, ягненку и жеребенку. Среди открыток были изображения оленихи с олененком, лосихи с лосенком, журавля с журавленком. Слова *щенок*, *ягненок*, *жеребенок* дети уже знали, требовалось лишь закрепить эти названия. А вот слова *оленок*, *лосенок*, *журавленок* детям знакомы не были, хотя самих детенышей они видели и по телевидению, и в зоопарке, и в иллюстрациях. Выбор этих слов не случаен. Всем предыдущим ходом работы дети были подготовлены к тому, чтобы самостоятельно образовать новые названия по аналогии со знакомыми.

Такая самостоятельная работа крайне важна для приобретения опыта словотворчества. Без нее невозможно достичь полноценного речевого развития. Однако опыт такого творчества не должен создавать у детей превратных представлений о закономерностях языка, поэтому им сразу же следует показать допустимые границы словопроизводства – ознакомить с разными способами словообразования.

Например, в игре «Крошка бегемот» дети знакомятся с различными способами образования названий детенышей животных: *заяц* – *зайчонок*, *бегемот* – *бегемотик* или *крошка бегемот*. Звери «выполняют» различные поручения, если их попросить правильно и вежливо, например: «Зайчонок, поскачи, пожалуйста!». В процессе игры воспитатель следит, чтобы дети

употребляли слова *спасибо* и *пожалуйста*, правильно изменяли глаголы. Подсказывает робким детям поручения и т. д.

Из этого примера видно, что объяснение того, какими бывают названия детенышей животных, заняло не более 1–2 минут, но на протяжении всей игры необходимость быть понятым (иначе поручение не будет выполнено) побуждало ребенка учитывать полученную информацию в своей речевой практике.

В старшей и подготовительной группах приобретенные детьми знания закрепляются в словесных дидактических играх и упражнениях. Многие из них проводят без наглядного материала. Так, в старшей группе после чтения стихотворения «Где чей дом?» Т. Волгиной воспитатель предлагает сказать, как называются детеныши у персонажей стихотворения (у мышки, лягушки, птички), вспомнить, названия еще каких птенцов одинаковы с ласковыми названиями взрослых птиц (ласточка, синичка, попугайчик), каких еще птиц и птенцов они знают. После чтения стихотворения «Где спит рыбка?» И. Токмаковой можно спросить, какие детеныши живут в норе, в конуре, в скворечнике.

Детей старшего дошкольного возраста обучают способам образования названий людей по профессиям, характерным особенностям внешнего вида и склонностям. Эти названия образуются от почти всех частей речи при помощи суффиксов, приставок и других средств. Научить детей всем способам нереально, да и не нужно. Важно воспитать умение анализировать такие слова, понимать их, устанавливать существенные для называния связи и отношения, а также чуткость, интерес к слову, стремление говорить правильно. Обучение словообразованию на данном возрастном этапе также осуществляется с помощью специальных речевых игр и упражнений.

Примером таких игр могут служить игры-загадки о людях разных профессий, в которых используется прием ролевого моделирования: воспитатель, а потом и кто-нибудь из детей изображают действия, характерные для той или иной профессиональной деятельности (игру на музыкальных инструментах, разнообразные трудовые операции). По этим изображаемым действиям надо определить, о ком загадка, кто это (пианист, лыжник, почтальон и т. д.)? Старшие дошкольники охотно включаются в такие игры, очень любят сами придумывать загадки, изображая стирку белья, приготовление пищи, уборку помещения и другие знакомые им действия. В процессе разгадывания педагог подводит детей к пониманию разницы между обычными (повседневными) действиями, которыми владеют все или многие люди, и профессиональными. (Картофельное пюре, например, умеют приготовить мама, бабушка, старшая сестренка, воспитатель, многие папы и т. д. Они готовят еду для себя, для своих близких. Повар готовит еду, и в том числе картофельное пюре, для других людей, для детей в детском саду, для рабочих на заводе. Людей, которые бы на своей работе готовили только картофельное пюре, нет. А вот такие люди, которые на работе специально моют окна в учреждениях, в домах, есть. Их называют *мойщиками*.)

В процессе отгадывания дети сталкиваются с проблемными ситуациями разных типов: вспомнить знакомое слово (например: *гитарист, продавец, повар*); определить, подходит ли слово для называния конкретного явления (можно ли назвать мальчика, который строит из кубиков дом, *строителем*?); оценить правильность сказанного (можно ли сказать *пианильщик* или *картошечник*? Почему?); выбрать из нескольких наименований наиболее общее (скачет на лошади – *солдат, милиционер, всадник, конник, спортсмен, жокей*). Активность детей в играх-загадках помогает регулировать правило: очередную загадку загадывает тот, кто правильно отгадал предыдущую. Практика показала, что отгадывание загадок очень нравится не только активным, но и застенчивым ребятишкам, а именно это и составляет наибольшую ценность данного вида работы.

## **Конец ознакомительного фрагмента.**

Текст предоставлен ООО «Литрес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на Литрес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.