



Методические средства повышения познавательной активности детей в процессе развития речи

Аннотация. Статья посвящена проблеме повышения познавательной активности дошкольников в ходе речевой работы в детском саду. Автором исследуются средства формирования умения определять границу знания и незнания, задачу и способ речевой работы, ее результаты. В статье приведены примеры создания речевой проблемы, а также виды заданий, активизирующих познавательную активность детей.

Ключевые слова. Познавательная активность, проблемная речевая ситуация, речевая ловушка.

Современные требования ФГОС ДО предполагают особую организацию обучения и воспитания дошкольников. Перед многими педагогами ставится задача так построить образовательный процесс, чтобы у детей повышалась *познавательная активность*. Несмотря на частое использование названного сочетания слов в педагогической и психологической литературе, его содержание интерпретируется неоднозначно. **В данной статье под познавательной активностью дошкольников понимается желание и способность выполнять познавательную деятельность [3].** Эта деятельность осу-

ществляется детьми осознанно – если они могут осознавать границу своего знания и незнания, определять задачу познавательной деятельности, способ ее решения и содержательно оценивать результат выполненной работы [2]. В рамках статьи будут представлены методические средства повышения познавательной активности детей и приведены соответствующие примеры деятельности педагогов ДОО на занятиях по развитию речи.

Из сущности познавательной активности вытекает необходимость изучать с дошкольниками язык в проблемном ключе. Это объясняется тем, что проблема инициирует осмысление детьми важнейших компонентов деятельности (потребности и цели). Таким образом, они учатся организовывать и выполнять соответствующие этапы работы самостоятельно. Одним из средств активизации познавательной деятельности выступают *проблемные ситуации*, которые создает воспитатель. Представляется важным уточнить сущность таких ситуаций на материале развития речи. На наш взгляд, это речевое задание, выполнение которого вызывает у детей определенные затруднения или сомнения в правильности решения

А. БИБА,
кандидат педагогических наук,
доцент,
кафедра теории и методики дошкольного, начального и специального образования,
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского,
г. Калуга
bibaanna@mail.ru

WWW
dovosp.ru
«Дошкольное воспитание»

вследствие недостатка языковых знаний или умений. Анализ причин возникших затруднений помогает дошкольникам понять, в чем заключается разрыв в их знаниях. «Если ребенок обнаружил незнание, у него возникает желание это узнать» [3]. Поэтому дети могут естественно сформулировать задачу дальнейшей речевой работы, что свидетельствует о ее понимании.

Пример 1. Воспитателю предстоит тренировать дошкольников в употреблении слов, которые не изменяются в речи (*эскимо, пальто, пианино, метро и т.п.*). Сначала педагог просит детей проследить, как изменяется слово в речи. Например, в предложениях сравнивают: *выпил из чашки, поставил чашку и т.д.* Затем педагог предлагает ошибочные формы: *сел за пианину, положил эскиму и т.п.*

Не беспокойтесь, что дети услышат неправильную речь и будут затем допускать ошибки. Не требует доказательства тот факт, что дошкольники, зная верный вариант речевого высказывания, очень хорошо замечают ошибки и критикуют их авторов. Важно здесь другое: воспитатель спрашивает, правильно ли изменили слова. Опыт речевой работы с детьми показывает, что некоторые из них не обнаруживают ошибки, остальные начинают сомневаться, особенно насчет редко употребляемых слов. Роль воспитателя в этот момент заключается в подсказке: «*Может быть, мы не все знаем о том, как меняются слова?*». Обращаясь к детям, педагог помогает им увидеть границу знания и незнания и сформулировать цель дальнейшей речевой деятельности: *узнать, как изменяются слова пианино, эскимо и т.п. (в зависимости от того, что предложит педагог), или учиться правильно говорить такие слова в разных предложениях.*

Пример 2. Воспитатель дает детям задание пригласить какого-нибудь героя в гости. Выслушав, предлагает еще один вариант приглашения (неудачный). После этого дошкольников просят выбрать наиболее удачное приглашение. Роль воспитателя на данном этапе заключается в создании противоречивых мнений. Если все дети склоняются к варианту воспитателя, следует обратить вни-

мание на недостатки этого приглашения. В итоге педагог предлагает дошкольникам подумать, умеют ли они вежливо и правильно приглашать в гости. После этого вполне можно инициировать постановку детьми задачи речевой работы на занятии: научиться приглашать в гости.

Пример 3 (после изучения понятия о гласных и согласных звуках и перед изучением понятия о твердости и мягкости данных звуков). Воспитатель просит сравнить звуковой состав слов *Тома* и *Тёма* и определить, одинаковые или разные в словах *первые* согласные звуки. Представляется вполне возможным, что дошкольники не услышат различия. Если они обладают развитым фонематическим слухом, воспитатель говорит, что ребенку из другой группы первые согласные звуки в этих словах кажутся одинаковыми, и просит доказать, прав ли он. Доказать не могут. Затем педагог ставит вопрос: «*Почему же слова Тома и Тёма разные, если в них все звуки одинаковые?*». Ответить однозначно дети не могут (слова специально не предлагаются в письменном виде, иначе дошкольники смешивают понятия «звук» и «буква»). Вместе с воспитателем рассуждают: «*Может быть, одно слово – имя девочки, другое – мальчика? Как же тогда различать эти слова? Может, все-таки есть разница в произнесении первых звуков в именах? Прислушайтесь. Различаются чем-то звуки [т] и [т']? Какими могут быть согласные звуки?*». После рассуждения педагог просит повторить последний вопрос, на который и будут отвечать далее. Таким образом, дошкольники поняли, чего они еще не знают, и определили задачу работы.

Пример 4 (перед изучением понятия о звуке). Педагог показывает на цветок и говорит, что он состоит из лепестков. Затем дети отвечают на вопрос, из чего состоит очищенный апельсин (*Из долек.*); из чего состоит стена кирпичного дома (*Из кирпичей.*). После этого воспитатель предлагает подумать, состоят ли слова *апельсин, цветок, стена* тоже из лепестков, долек и кирпичей. Если дети отвечают отрицательно, то педагог спрашивает, знают ли они, из чего состоят слова, и до-

школьники понимают, что не знают ответа на этот вопрос. Если дети отвечают утвердительно, педагог продолжает: «Почему же, когда мы произносим слова, из нашего рта не вылетают лепестки, дольки, кирпичи?». Вместе посмеялись, но вопрос остался, и его легко трансформировать в задачу познавательной работы – узнать, из чего состоят звучащие слова.

Пример 5 (в ходе печатания слов). Воспитатель предлагает посмотреть на иллюстрацию и обращает внимание детей на малыша, задает «провокационный» вопрос: «Если Коля очень маленький, его имя нужно печатать с маленькой или с большой буквы?». Опыт показывает, что в большинстве случаев дошкольники решают, что нужно печатать с маленькой буквы. Тогда воспитатель обращает внимание детей на то, что Коля напечатано на кармане малыша с заглавной (большой) буквы, и задает простой вопрос: «Почему так?». Вряд ли они смогут ответить, но это и не требуется. Важно, что они столкнулись с незнанием и у них возник внутренний познавательный интерес.

Можно заметить, что предлагаемые примеры профессиональной деятельности педагога различаются способом создания проблемы. Анализ данных способов позволяет выделить *типы проблемных ситуаций*.

Первый тип: сначала дошкольникам предлагается речевой материал, с которым они справляются, затем тот, который представляет трудность.

Второй тип: проблема создается за счет столкновения правильных и неправильных образцов речи и обсуждения, какой вариант верный и почему (этого дошкольники не знают, не могут объяснить).

Третий тип: проблема создается на основе смешения детьми слова (его звуковой формы) и понятия, которое это слово обозначает. Д.Б. Эльконин называет данный феномен представлением слова через призму его понятия [4].

Очевидно, что создание проблемной ситуации – достаточно трудоемкий процесс. Воз-

никает желание сократить этот этап? К сожалению, возникает. Воспитатель в лучшем случае прямо спрашивает у детей, знают ли они.../умеют ли они... и сообщает задачу/тему работы. При этом осмысление границы знания и незнания и учебной задачи заменяется их «принятием», что не способствует развитию учебной самостоятельности. Сравните варианты работы педагога.

Вариант 1а. Воспитатель показал иллюстрации с «устаревшими» предметами одежды, сам сказал, что дети не знают, как они называются, и сообщил тему занятия.

Вариант 1б. Воспитатель актуализировал у детей знания слов – названий одежды. Затем показал иллюстрации предметов одежды, редко встречающихся в словаре детей (например, *кафтан, тулуп*) и спросил, как они называются. Дети затруднились ответить. Тогда педагог попросил подумать, почему дошкольники без труда назвали одни предметы одежды, но не смогли назвать остальные. После этого инициировал постановку познавательной задачи – познакомиться с названиями предметов одежды, которые сейчас не носят или которые редко можно увидеть.

Вариант 2 а, б. Детям сообщается тема занятия («Приглашение в гости») и задача – научиться приглашать в гости.

Вариант 3а. Воспитатель демонстрирует образец употребления глагола *бежать* во мн. ч. – (*мальчики*) *бегут*. Затем просит повторить за ним правильно. После этого сообщает цель упражнения: потренироваться менять окончания глаголов, которые могут быть «трудными» – *ехать, клеить, варить* и т.д. Он предлагает поиграть: один ребенок называет глагол в ед.ч., например *мальчик бежит*, другой – во мн. ч. – *мальчики бегут*.

Вариант 3б. Воспитатель предлагает сравнить словосочетания *мальчики бежат* и *мальчики бегут* и выбрать верный вариант. Возникают разногласия, так как некоторые дети говорят неправильно (если все грамотно говорят, воспитатель может дать ложное утверждение). Далее задача педагога состоит в том, чтобы помочь понять причину разногласий (не

знаем, как правильно говорить конец в слове). После этого дошкольники определяют, чему им нужно учиться на занятии.

Вариант 4а. Педагог сообщает детям, что гласные звуки можно пропеть. Однако есть звуки, которые нельзя пропеть. Далее следует вопрос: «Как они называются, вы знаете?», и воспитатель предлагает вместе поискать на него ответ.

Вариант 4б. Педагог рассказывает историю о мальчике, который делал все наоборот. Однажды он заболел, и к нему пришел доктор. Он попросил малыша открыть рот и сказать «а-а-а-а». Мальчик сказал «ш-ш-ш-ш». Доктор нахмурился, а мальчик удивился: «Разве не все равно, какой звук говорить? Ведь все звуки произносятся одинаково?» [4]. Затем воспитатель спрашивает, прав ли мальчик. Высказываются противоречивые мнения. Педагог предлагает детям задать вопрос, на который и мальчик хотел бы получить ответ, и затем сообщает, что они определили задачу своей работы.

Надеюсь, в ходе знакомства с примерами работы воспитателя стало понятно, что активизируют познавательную самостоятельность дошкольников варианты б.

Необходимо также отметить, что использование игровых моментов в организации познавательной деятельности дошкольников безусловно приветствуется. Однако важно иметь в виду, что не любые игровые приемы создают познавательную проблему. Если воспитатель предлагает поиграть в слова, а потом сообщает, что дети не знают таких слов, он не создает ситуации в разрыве знаний. Когда педагог просит дошкольников пригласить кого-то (персонаж) в гости и спрашивает, умеют ли они правильно приглашать в гости, то проблема опять не осмысливается. Таким образом, при проектировании проблемной ситуации воспитателю следует исходить из ее сущности и не подменять ее дидактической игрой.

Существенную помощь в активизации действий по осознанию границы знания и незнания и задачи работы оказывают метасо-

общения (словесные сигналы воспитателя о том, что дошкольники выполняют познавательную деятельность). Метасообщения могут быть в форме побудительных предложений. Например: «Подумайте, чего вы еще не знаете о...», «Задумаемся, почему у нас возникла трудность в ответе на вопрос (в выполнении задания)», «Попробуйте определить задачу нашей работы». Метасообщения могут следовать за осознанием разрыва в знаниях и постановкой познавательной задачи, и в таком случае они имеют форму заключений: «Мы выяснили, каких знаний вам не хватает, чтобы выполнить задание» или «Вы смогли понять, чего вы пока не знаете о...»; «Вы определили задачу нашей работы» или «Вы сказали, что еще требуется знать (чему нужно еще научиться)» и т.п.

У дошкольников повышается познавательная активность, если выполнение речевых упражнений требует не имитации способа работы, а его выбора. К таким упражнениям относятся задания-«ловушки» (термин предложен М.С. Соловейчик [2]). Среди них можно выделить следующие виды.

1. Задания с недостающими данными. Например: «Как нужно говорить: веселый Женя или веселая Женя?». В данном случае решение зависит от того, кто Женя – мальчик или девочка. Этой информации в задании нет, поэтому для его выполнения дошкольникам нужно запросить недостающие сведения. Формулировка запроса требует предварительного осмысления способа речевого действия.

2. Задания, не имеющие решения. Например: «Найдите среди слов те, которые не изменяются, если их поставить рядом со словом много». Даны слова: сапоги, кружки, шары, гнезда и т.п. Чтобы верно выполнить это задание, дошкольникам придется менять форму этих слов, сочетая их с много, сравнивать их, возвращаться к условию задания (условие деятельности). В итоге дети смогут сделать вывод, что таких слов нет. Если в силу привычки исполнительского стиля работы они назовут неизменяемые слова, то могут легко обнаружить свою ошибку, употребив их в речи с указанным словом.

3. Задания – ложные утверждения педагога. Например: «Я считаю, что правильно сказать так: “Не хватает всем местов”. Права ли я?». Если все дети соглашаются, то воспитатель сообщает, что ввела их в заблуждение и правильно говорить «мест».

Активизации познавательной деятельности способствует **восстановление словесных цепочек**. Данное задание инициирует осмысление способа действия, так как требует обнаружения причины появления каждого звена-слова. Например, воспитатель просит вернуть на место слово, которое потерялось в цепочке: точка – почка – ... – кочка. Если дошкольники затрудняются в обнаружении звена, нужно помочь им установить закономерность изменения слов с помощью вопроса «Какой по счету звук (или буква) меняется в словах?» и далее попросить: «Назовите еще слово, которое похоже по звучанию, но отличается первым звуком (буквой), например звуком [б] (буквой б)».

Осознание способа действия можно организовать и в ходе выполнения традиционных речевых упражнений, но педагогу требуется задавать соответствующие вопросы (в примерах ниже они выделены курсивом).

Пример 1. Воспитатель дает задание изменить слова – названия животных (слон, тигр, волк и т.п.) так, чтобы получились названия их детенышей. Например: слон – слоненок. Затем идут вопросы: *какой «кусочек» добавили во все слова? как нужно изменить слово, чтобы оно стало означать детеныша животного? все ли слова так изменяются?* Предложив изменить слова *лошадь, корова, свинья* и т.п., педагог спрашивает, *как еще можно превратить слово-животное в слово-детеныша?*

Пример 2. Воспитатель обращается к детям: «Прочитайте внимательно названия двух рассказов («Моя мама», «Как я помогаю маме»). Чем они похожи, чем отличаются? Подумайте, о чем вам нужно рассказать, чтобы тексты (истории) **не** получились одинаковыми».

Пример 3. Педагог предлагает рассказать о зимних забавах, но сначала просит послу-

шать о действиях, которые нужно выполнить, чтобы получился хороший рассказ (можно использовать мнемодорожки для фиксации действий). При этом воспитатель заранее изменил порядок действий. Естественно, следует задание: *подумайте, какие действия нужно поменять местами*. Можно добавить вопросы: *о чем еще нужно помнить, когда придумываешь рассказ? когда это нужно сделать?* (Список действий: 1. Отобрать слова, сочетания, которые описывают зимние игры. 2. Четко представить, о чем нужно рассказать. 3. Подумать, как начать рассказ, как его закончить. 4. Проверить речевые ошибки.)

В процессе проектирования осознания детьми познавательной деятельности педагогу не следует смешивать осмысление способа решения (как я делаю и почему так) и понимание содержания выполняемых действий (что я делаю). Последнее прямо не связано с познавательной активностью. Например, если дошкольник объясняет, какие слова в предложении «*Девочка играет на дудочке и танцует*» он соединил с помощью *и*, то он понимает содержание речевой деятельности. Если объясняет, как соединил слова в предложении и почему именно так, он осмысливает способ действия. Если ребенок объясняет, чем похожи слова *смеяться* и *хохотать*, он осмысливает оттенки их значения. Чтобы дошкольник задумался о выборе слова, педагогу требуется спросить, какое слово он выберет для описания смеха мальчика на иллюстрации и почему. Приведем еще несколько примеров осознания способа деятельности. Ребенок объясняет, как он изменил слово *красивый* в предложениях о вазе, озере и почему он изменил его по-разному. Дошкольник рассказывает, как нужно говорить, чтобы собеседник понял его правильно (в разных ситуациях). Ребенок говорит, что знает, что звук [а] обозначается буквой *а*, но не понимает, почему в слове *мяч* он обозначается другой буквой. Ребенок объясняет, как он узнал, что в слове *кит* буква *к* обозначает мягкий звук (буква *и*, которая идет за буквой *к*, указывает на это).

Рефлексия детьми работы (часто в значении ее оценки) активно вошла в структуру речевой деятельности в ДОО, и очень хорошо, так как это является важнейшим компонентом активизации познавательной деятельности детей. Можно ли говорить о каких-либо профессиональных трудностях в организации этого этапа работы? Проблема заключается в том, что «рефлексия достаточно субъектна, т.е. для разных детей могут быть видны разные смыслы одной и той же деятельности» [4]. Например, воспитатель использовал игру с мячом для формирования речевого умения. Если спросить детей после занятия, что они делали, один ответит, что играли в мяч, а другой – что учились строить предложения. Как поступить педагогу, который обнаружил, что дети по-разному видят смысл выполненной деятельности? Нужно помочь им

- сформулировать результаты работы по решению познавательной задачи;
- соотнести их с поставленной задачей;
- сделать вывод, смогли они ее решить или нет, и что еще осталось сделать.

Для организации содержательного анализа результатов работы можно задать дошкольникам инициирующие вопросы, например: «Какие слова (предложения) научились правильно говорить?», «Что хотели узнать (чему хотели научиться)?»; «Все ли узнали о... (Научились хорошо говорить...)?», «Что в начале занятия плохо умели делать (или не умели), а теперь можете делать (хорошо)?». Также полезно помочь детям осмыслить, какие трудности возникли, почему возникли; можно обсудить, как их преодолевать.

Таким образом, педагоги имеют возможность инициировать познавательную активность детей на всех этапах образовательной деятельности. Исследование эффективности представленной работы проводилось на базе десяти дошкольных образовательных организаций и начальных школ г. Калуги и Калужской области в 2013–2015 гг. Результаты показали, что дошкольники стали активнее участвовать в выполнении речевых заданий, проявляют познавательные умения, лучше

осваивают чтение и письмо в период обучения грамоте в школе.

На наш взгляд, такая работа является важнейшим средством реализации идеи преемственности между ДОО и школой, решения проблемы развития учебной самостоятельности детей.

Источники

1. Биба А.Г. Становление рефлексии в процессе развития речи детей / Учеб.-метод. пособие для студентов учеб. заведений. Изд. 2-е / Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского. 2015.
2. Цукерман Г.А. Учебное сообщество – путь к учебной самостоятельности // Приложение к газете «Первое сентября». 2003. № 46.
3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. В 4-х т. М.: Просвещение, 1989. Т. 4.
4. Чтение и письмо по системе Д.Б. Эльконина. Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993.
5. Хуторской А.В. Хроника бытия. Анализ, самоанализ и рефлексия занятия / <http://www.khutorskoy.ru>

Methodical means of increasing cognitive activity of children during their speech development

A. BIBA

Annotation. The article is devoted to the problem of increasing cognitive activity of nursery school children during speech work in kindergarten. The author explores the means of forming children skills to determine the gap of their knowledge, the aim and method of speech work and its results. The article provides examples for speech problems, as well as the types of tasks that activate children cognitive activity.

Keywords. Cognitive activity, the problematic speech situation, the speech trap.

