

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ПОЗНАВАТЕЛЬНО - РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Катуева Анастасия Вадимовна,
воспитатель
МАДОУ №82 г.Томск*

ФГОС ДО требует особую организацию обучения и воспитания дошкольников, которая, отвечает современным требованиям. В основе желания дошкольников познавать новое лежит познавательная активность, под которой подразумевается желание и способность выполнять познавательную деятельность [3]. Эта деятельность осуществляется 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].

Речевое развитие проходит успешнее при желании дошкольника узнать новое о законах окружающего мира. 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.

Инструментами активизации познавательной деятельности выступают:

- проблемные ситуации, которые создает воспитатель;
- метод проектов;
- следование за интересами ребенка;
- игровой метод и приемы.

Данная проблема особенно актуальна в подготовительной к школе группе, когда необходимо заинтересовать ребенка в выполнении заданий по развитию речи, которые вызывают у детей

определенные затруднения или сомнения в правильности решения вследствие недостатка языковых знаний или умений. В данном аспекте интересен подход к решению проблемы описанный А.Г. Биба. Автор считает, что 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].

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].

Создание проблемной ситуации – трудоемкий процесс, легче задать прямой вопрос: «Знаете ли вы?». При этом осмысление границы знания и незнания и учебной задачи, по мнению А.Г. Бибы, и с этим нельзя не согласиться, заменяется их *«принятием»*, что не способствует развитию учебной самостоятельности.

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, по мнению А.Г. Бибы, оказывают *метасообщения* (словесные сигналы воспитателя о том, что дошкольники выполняют познавательную деятельность), которые могут быть в форме побудительных предложений: «Почему вы не можете назвать эти предметы?»).

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».

У дошкольников повышается познавательная активность, если у них есть мнимый выбор из предложенного ассортимента, который может быть определен в игровой форме, например кручении барабана, как в телевизионных передачах «Поле чудес» или «Что, где, когда?». 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*. 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: «Зимой все ходят в польтах». Правали я?». Если все дети соглашаются, то воспитатель сообщает, что ввела их в заблуждение и правильно говорить «пальто».

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)».

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 изменял слово *красивый* в предложениях о вазе, озере, и почему он изменил это слово по-разному.

Следование за интересом ребенка основан на концепции М. Монтессори, когда ведущим в деятельности является ребенок, а воспитатель создает условия раскрытия познавательной активности. Этот метод включает «игры-ловушки» когда сама среда побуждает ребенка к активным вопросам: «Как это называется?», «Как с этим играть?» и здесь уже можно подключить задания по развитию речи: «А если бы у нас в группе было много таких игр, то как бы мы сказали?». Работа со склонениями: «Антон, попроси игру у Саши».

Таким образом, педагоги на данный момент имеют возможность инициировать познавательную активность детей на всех этапах образовательной деятельности, различными методами, в том числе описанными в данной статье.

Литература

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.

Цукерман Г.А. Учебное сообщество – путь к учебной самостоятельности // Приложение к газете «Первое сентября». 2003. № 46.

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. В 4-х т. М.: Просвещение, 1989. Т. 4.

Чтение и письмо по системе Д.Б. Эльконина. Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993.

Хуторской А.В. Хроника бытия. Анализ, самоанализ и рефлексия занятия / <http://www.khutorskoj.ru>