

Психолого-педагогические затруднения воспитателей в развитии связной монологической речи дошкольников

О.А. Шорохова,

кандидат психологических наук

В дошкольном возрасте значительно увеличиваются речевые возможности детей, от правильного использования которых существенно зависит своевременное овладение связной монологической речью. Современные условия дошкольного образования определяются многообразием вариативных программ. Анализ реализации образовательных программ в дошкольных учреждениях выявил ряд психолого-педагогических затруднений воспитателей, препятствующих освоению детьми связной монологической речи в сензитивном периоде. Основными из них являются эмоциональные и коммуникативные барьеры в общении, недостаточное осознание закономерностей речевого развития дошкольников, использование репродуктивных приемов обучения.

Ключевые слова: связная монологическая речь, профессиональная компетентность, реализация вариативных программ, инновационный поиск, аналитическая деятельность, традиционный подход в обучении, стандартизация поведения, эмоциональные барьеры, психологическая защита.

Связная монологическая речь определяется как сложноорганизованное и развернутое речевое высказывание, которое имеет мотив и замысел, характеризуется единством структуры, общей логикой содержания, адекватным лексико-грамматическим и звуковым оформлением изложения. Источником становления коммуникативной компетентности ребенка служит речевая среда. Организатором и активным участником речевой среды в учебно-воспитательном процессе дошкольного учреждения является воспитатель. Его образ служит для ребенка языковым авторитетом.

Современное состояние дошкольного образования характеризуется вариативно-

стью программ воспитания и обучения, многообразием видов дошкольных учреждений, свободой творчества воспитателя. Вследствие этого повышаются требования к профессиональной компетенции педагога, качественному выполнению им профессиональных функций.

В условиях вариативности образования воспитателю необходимо обладать критичным мышлением для выбора оптимальных технологий реализации программного содержания, ориентироваться в постоянно изменяющемся потоке научной информации, уметь организовывать психологически обоснованный образовательный процесс, а также осознать и преодолевать

встречающиеся трудности в реализации подходов вариативных программ по речевому развитию.

Анкетирование практических работников дошкольных учреждений выявило ряд факторов, свидетельствующих о субъективном переживании ими напряженных психических состояний, препятствующих творческой самореализации, стремлению к самосовершенствованию в условиях новой реальности. Возрастной диапазон принимавших участие в опросе – от 18 до 40 лет, стаж работы педагогов – до 15 лет. 38% дошкольных работников имеют высшее педагогическое образование, у 62% воспитателей средне-специальное образование.

Анализ анкет показал, что большая часть педагогов считают приоритетным направлением в речевом развитии дошкольников развитие связности речи в двух ее формах: монологе и диалоге. Свои предпочтения дошкольные работники объясняют тем, что руководство процессом развития связной речи способствует овладению детьми адекватной передачей мыслей и чувств в общении, подготавливает к школьному обучению. Значительная часть педагогов (72%) работают по вариативным программам воспитания и обучения детей в детском саду («Радуга», «Детство»).

В речевом разделе указанных программ воспитателей привлекает деидеологизация, личностно ориентированный подход к детям. Мнения педагогов подтверждают их включенность в инновационную деятельность, признание ими концептуальных идей вариативных программ, соответствующих их личностному настрою.

Между тем характер ответов свидетельствует о том, что в оценке содержания программ воспитатели ориентируются на внешние, формальные признаки, не обнаруживая специфических особенностей каждой из них. Затруднения в осознании смысла реализуемых новых направлений в речевом развитии дошкольников указывают на недостаточное овладение практическими работниками профессионально-педагогическим мышлением. Это препятствует экспертному

анализу нетрадиционных подходов, успешному внедрению вариативных программ в учебно-воспитательный процесс.

Все опрошенные осознают целесообразность обучения дошкольников пересказу литературных произведений. При этом они отмечают, что пересказ – это сложная деятельность, объединяющая проявления связной речи, мышления, памяти, внимания. Однако лишь 11% опрошенных указывают на значение произведений литературы и устного фольклора в нравственном воспитании, формировании эстетического восприятия. Вместе с тем это один из важных аспектов проблемы. По утверждению С.Л. Рубинштейна [16], восприятие, приобретаемая смысл в контексте личной жизни ребенка, является сущностным фактором развития его личности.

Недостаточное осознание возможностей обучения пересказыванию художественного текста, понимание содержания которого есть «одновременно понимание индивидом самого себя» [2], обусловлено узкопрактическим подходом, препятствующим использованию произведения в качестве источника проявления творческой активности детей, развития эстетического миропонимания, поэтического слуха, обогащения речи изобразительно-выразительной лексикой литературного языка. Обнаруженное затруднение педагогов характеризуется прямолинейным подходом к обучению детей пересказыванию, что свидетельствует об алгоритмизированном типе мышления.

Результаты опроса, устанавливающего отношение воспитателей к организации исследовательской деятельности, направленной на изучение особенностей связной монологической речи детей, показывают, что педагоги признают необходимость применения исследовательского подхода к речевому развитию дошкольников. Они считают, что такой подход способствует сокращению числа ошибок и неудач, помогает их предупреждению.

Анализ выбранных воспитателями ответов из перечня предлагаемых в анкете позволил определить доминирующие мотивы,

лежащие в основе положительного отношения к исследовательской деятельности. Сравнение по частоте выбора значимых мотивов, укладывающихся в массовом педагогическом сознании, указывает на их существенное различие. Так, преимущественное большинство опрошенных отнесли к ним «анализ и обобщение передового педагогического опыта», «внедрение этого опыта в практику работы», «самостоятельное разрешение педагогических ситуаций».

Подобные ответы подтверждают желание воспитателей ориентироваться на применение передовых педагогических идей, на свободную реализацию профессионального выбора.

Вместе с тем лишь 15% воспитателей организуют учебно-воспитательный процесс на диагностической основе. Остальные опрошенные не учитывают то обстоятельство, что прогнозирование и оценка обучающих воздействий являются залогом успешного осуществления образовательного процесса: от выдачи диагноза до построения, реализации и анализа развивающего эффекта педагогических технологий. Согласно Д.Б. Эльконину [20], система обучения с направленностью на развитие каждого ребенка со всей остротой ставит вопрос о необходимости систематического контроля за динамикой развития на каждом возрастном этапе.

Доминирующему большинству воспитателей необходимо оказание методической помощи в обосновании методологического аппарата исследования: обоснование объекта, предмета, гипотезы и задач исследования, нахождение и применение на практике адекватной методики экспериментальной работы.

Педагоги отметили трудности в обобщении полученных результатов и формулировке выводов, рекомендаций по совершенствованию речевого развития детей. Согласно замечаниям В.А. Сластенина, Л.С. Подымовой [17], эвристические процессы, связанные с выдвижением гипотез, решением предлагаемых задач, оценкой способа их реализации, характеризуют освоение педагогом инновационной деятель-

ности, предоставляющей возможность выбора для преодоления неопределенности проблемной ситуации.

Следовательно, затруднения воспитателей в реализации исследовательского подхода в учебно-воспитательном процессе препятствуют его профессиональному самосовершенствованию, осуществлению инновационного поиска в условиях современного образования.

Затруднения в рефлексивном осознании педагогом себя в качестве субъекта, преодолевающего, корректирующего собственную деятельность, способного конструировать комфортные психолого-педагогические условия развития связной речи дошкольников, обусловлены недиагностируемостью обучающего воздействия. Игнорирование опрошенными диагностических методик по речевому развитию дошкольников можно объяснить препятствиями личностного порядка, которые проявляются в ситуативной тревожности по поводу потери профессионального статуса, обнаружения собственной некомпетентности.

Оценка педагогами своей профессиональной компетенции в организации образовательного процесса, направленного на развитие речи детей, расходится с характером имеющихся у них знаний по этой проблеме. Только 11% воспитателей считают необходимым повысить уровень теоретической подготовки в области речевого развития дошкольников. Между тем у 75% респондентов вопрос о сензитивных сроках развития связной монологической речи вызвал определенные затруднения. Многие из них указывали на возможность овладения сложноорганизованной формой речевого высказывания в младшем дошкольном возрасте; некоторые воспитатели не смогли ответить на данный вопрос.

Вполне вероятно, что недостаточное знание воспитателями закономерностей речевого развития детей дошкольного возраста затруднит проектирование и реализацию развивающего обучения в наиболее благоприятные периоды, осуществление пропедевтической работы, определение на каждом возрастном этапе приоритетной

задачи в становлении связной монологической речи.

Воспитатели не показали своей осведомленности в отношении критериев, необходимых для оценки пересказов дошкольников. Никто из них не смог назвать параметрические показатели, с помощью которых можно было бы представить целостную характеристику монологического высказывания. Так, 13% респондентов не ответили на поставленный вопрос. Остальные опрошенные считали необходимым «пересказывать громко», «употреблять красивые выражения из литературного произведения», «пересказывать полно, последовательно».

Недостаточно дифференцированное представление практических работников о критериях связной монологической речи проявляется в отсутствии указания на необходимость анализа разнообразия используемых в изложении типов связи, лексических средств, синтаксических конструкций.

Значительная часть воспитателей считают эффективными в работе по обучению пересказыванию приемы, обеспечивающие подготовку к воспроизведению текста (беседа по содержанию произведения, зарисовка на соответствующую тему, объяснение непонятных слов, рассматривание иллюстраций) и направленные на педагогическое руководство процессом изложения литературного материала (пересказ по частям, по ролям, отраженный, совместный, выборочный, коллективный, игра-драматизация).

Обнаруживается преобладание традиционного подхода к обучению пересказыванию. Лишь 12% респондентов назвали некоторые нетрадиционные приемы: пересказ от лица литературного героя, моделирование.

Нами выявлено противоречие между включенностью педагогов в инновационную деятельность по реализации вариативных программ, ориентированных на развитие творческого мышления, воображения, словесного творчества детей, и решением воспитателями новых задач с по-

мощью малоэффективных приемов, сдерживающих саморазвитие дошкольников.

Объяснение данному противоречию мы находим в закрепившемся стереотипе мышления воспитателей, обусловленном многолетней практикой построения образовательного процесса в строгом соответствии с инструктивными письмами, алгоритмическими предписаниями, регламентирующими педагогическую деятельность. Нормативные правила способствовали накоплению в сознании педагогов безличных, готовых образцов, ограничивающих эвристический поиск.

Психологические барьеры, проявляющиеся в стандартизации поведения, унификации взглядов практических работников, сковывают их творческое самовыражение, снижают уровень инновативности, приводят к использованию прежнего образа мыслей, традиционных приемов обучения в реализации новых программных задач речевого развития дошкольников.

Моделирование педагогического процесса на основе самостоятельно разработанных конспектов занятий или частично измененных с учетом индивидуальных возможностей речевого развития детей конкретной группы не характерно для педагогов. Боязнь отойти от предлагаемых вариантов работы с детьми, представленных в методических материалах к образовательным программам, сковывает свободу при выдвижении новых идей, выборе направления приложения усилий.

Можно предположить, что психологические барьеры, возникающие у педагогов при принятии самостоятельных решений, а также некритическое использование предлагаемых в методических пособиях конспектов занятий могут быть обусловлены слабым знанием закономерностей развития дошкольников, недостаточным овладением аналитической деятельностью в проектировании и планировании работы в рамках определенного программного содержания.

Воспитатели уделяют недостаточно внимания тому, чтобы выбранная форма ознакомления с художественным произведени-

ем стимулировала коммуникативную активность детей. Значительная часть анкетированных педагогов не учитывают положения А.А. Леонтьева [12], А.Р. Лурия [13] о мотивации как главном факторе, определяющем качественное порождение речевого высказывания. Судя по ответам, воспитатели редко создают в обучении пересказыванию литературных произведений условия, обеспечивающие мотивированность речи. Между тем, согласно исследованию П.Я. Гальперина [5], мотивация не только имеет «энергетическое» значение, но и является важнейшим началом ориентировки в содержании учения.

Из всего числа участвовавших в анкетировании только 32% описали речевые ситуации, повышающие интерес к пересказу. Среди них: «чтение с выразительной интонацией», «театрализация», «пересказ текста товарищу, не знакомому с его содержанием», «пересказ наиболее интересных эпизодов», «повторение за воспитателем».

Обнаруживаются методические ошибки в определении мотивов, активизирующих речевую деятельность детей. Так, использование в обучении повторения за педагогом фраз, абзацев текста, направленных на механическое запоминание литературных образов, выразительной лексики приучает детей действовать в исполнительном режиме, способствует проявлению феномена «выученной беспомощности», подавляет детскую самостоятельность.

12% педагогов обращают внимание на собственные качества характера, мешающие плодотворному сотрудничеству с детьми («не хватает терпения выслушать пересказ»), а также отмечают наличие у себя эмоциональных барьеров (страх более свободного эмоционального самовыражения в процессе театрализованного действия, недостаточное владение собой).

Однотипность применяемых дошкольными работниками коммуникативных ситуаций, случайность их выбора, императивные способы воздействия на мотивационную сторону речи не согласуются с содержанием внедряемых вариативных программ, ориентирующих на организацию

благоприятной речевой среды, на создание адекватной мотивации, способствующей активности ребенка в усвоении нового материала.

Слабое знание закономерностей и механизмов адекватной ориентировки в беседе, недостаточное овладение умением и навыками профессионального общения обуславливают трудности реализации коммуникативных характеристик воспитателей, таких, как неуверенность в себе, робость, замкнутость, недостаточный самоконтроль и саморегуляция. Эти личностные свойства педагога, как указывает в диссертационном исследовании Н.А. Подымов [15], часто создают предпосылки для возникновения социальных барьеров в инновационной деятельности.

Чаще всего воспитатели видят причины возникающих затруднений не в себе, а во внешних условиях. Они отмечают трудности социального и экономического характера, которые, по их мнению, препятствуют повышению качества обучения детей: задержку заработной платы и денежного пособия на приобретение методической литературы, материальную необеспеченность педагогического процесса (нехватка пособий, оформительских и технических средств).

Некоторые педагоги объясняют причины неполноты, фрагментарности приобретаемых детьми знаний негативной тенденцией нерегулярного посещения детьми детского сада. Это происходит в силу неспособности родителей оплатить ежедневное пребывание ребенка в дошкольном учреждении.

Отражение в ответах зависимости эффективности учебно-воспитательного процесса от внешних обстоятельств свидетельствует о наличии психологической защиты, которая является одной из стратегий преодоления барьеров. Психологическая защита обеспечивает снижение эмоционального напряжения, тревоги, дискомфорта и сохранения спокойствия за счет искаженной оценки объективной реальности. Происходящее можно объяснить сложностью вхождения в инновационный про-

цесс, а также слабым владением нетрадиционными приемами обучения. Следует заметить, что это способствует подавлению и отрицанию нежелательной информации относительно причин низкого уровня речевого развития воспитанников.

Вопрос анкеты: «Какими исследованиями руководствуетесь в работе по развитию связной монологической речи детей?» — у большинства воспитателей вызвал определенные затруднения. На недостаточную информированность их по данной проблеме указывает тот факт, что ни один из опрашиваемых не знаком с исследованиями по восприятию произведений художественной литературы (А.В. Запорожец [8], Н.С. Карпинская [10], О.И. Никифорова [14], Б.М. Теплов [18]). Отсутствуют также указания на работы, посвященные произвольному запоминанию, активности творческого мышления в понимании и воспроизведении материала (П.И. Зинченко [9], С.Л. Рубинштейн [16]).

Только 22% воспитателей используют работы Л.А. Венгера [3, 4] по моделированию содержания произведения, методические пособия по ознакомлению с книгой, развитию речи (Л.М. Гурович [7], О.С. Ушакова [19]). 63% опрошенных назвали методические пособия по обучению пересказыванию А.М. Бородич [1], Э.П. Коротковой [11], В.В. Гербовой [6]. В целом воспитатели указали источники информации лишь в общей форме (например, просмотр журнала «Дошкольное воспитание», хрестоматий для дошкольников). Остальные сослались на собственный опыт, при этом затруднялись описать основные этапы своей работы.

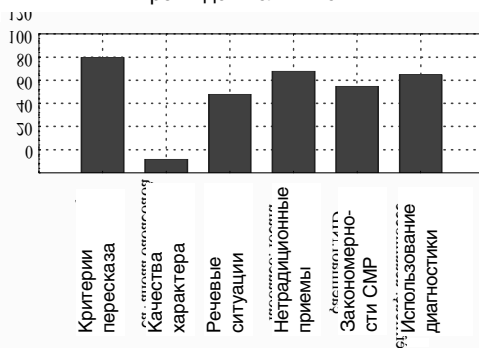
Среди предложений педагогов по улучшению организации обучения старших дошкольников пересказыванию распространены общие утверждения о необходимости «набраться терпения», «проводить индивидуальную работу с нерегулярно посещающими детский сад детьми», «заинтересовывать дошкольников в процессе занятия», «уделять больше внимания пересказыванию», «проводить беседы о семье, о выходных днях», «устраивать

литературные праздники». Они не указывали, с какой целью и как планировать работу по обучению пересказыванию.

Вместе с тем наблюдается некоторая смена мотивации в использовании традиционных приемов ведения занятий по обучению дошкольников пересказыванию литературных произведений. Многие воспитатели указывают на недостаточный развивающий эффект таких занятий, отсутствие у детей интереса к пересказу литературного образца. Отмечается также потребность в изменении существующей ситуации.

Таким образом, полученные результаты анализа анкетного материала позволяют выделить типичные затруднения педагогов, препятствующие реализации инновационной сущности педагогического процесса, направленного на развитие связной монологической речи дошкольников.

Затруднения воспитателей в развитии связной речи дошкольников



Во-первых, стандартизация поведения воспитателей, эмоциональные барьеры в овладении коммуникативными навыками препятствуют использованию нетрадиционных приемов обучения, стремлению к самосовершенствованию в профессиональной деятельности.

Во-вторых, отрывочность знаний практических работников по проблеме развития связной монологической речи приводит к игнорированию диагностики речевого развития, некритическому заимствованию готовых методических рекомендаций, копированию чужого образца, что негатив-

но отражается на осуществлении инновационного поиска в условиях многообразия вариативных программ.

В-третьих, недостаточное овладение аналитической деятельностью препятствует осознанию причин слабой результативности традиционных способов развития связной монологической речи дошкольников.

Знание типичных психолого-педагогических затруднений воспитателей в развитии связной монологической речи детей облегчит решение проблем повышения качества теоретической, диагностической и технико-процессуальной компетентности специалистов на уровне вузовской подготовки и повышения квалификации в институтах усовершенствования педагогических кадров.

Литература

1. *Бородич А.М.* Методика развития речи детей. М., 1974.
2. *Брудный А.* К проблеме понимания текста // Исследование рече-мыслительной деятельности. Алма-Ата, 1974.
3. *Венгер Л.* Как ускорить процесс понимания сказки // Дошкольное воспитание. 1991. № 5.
4. *Венгер Л.* О чем рассказывает сказка // Дошкольное воспитание. 1994. № 5.
5. *Гальперин П.Я.* Психология как объективная наука / Под ред. А.И. Подольского. М., 1998.
6. *Гербова В.В.* Занятия по развитию речи с детьми 2–4 лет. М., 1993.
7. *Гурович Л.М., Береговая Л.Б., Логинова В.И.* Ребенок и книга. СПб., 1999.
8. *Запорожец А.В.* Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию. М., 1949.
9. *Зинченко П.И.* Непроизвольное запоминание / Под ред. В.П. Зинченко, В.Г. Мещерякова. М., 1996.
10. *Карпинская Н.С.* Развитие художественных способностей дошкольников в процессе игры-драматизации // Известия Академии пед. наук РСФСР. 1950. Вып. 100.
11. *Короткова Э.П.* Беседа как средство развития речи у детей дошкольного возраста. М., 1977.
12. *Леонтьев А.А.* Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания // Вопросы порождения речи и обучения языку. М., 1967.
13. *Лурия А.Р.* Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. Ростов н/Д, 1998.
14. *Никифорова О.И.* Психология восприятия художественной литературы. М., 1972.
15. *Подымов Н.А.* Психологические барьеры в педагогической деятельности. М., 1998.
16. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. Т.1. М., 1989.
17. *Сластенин В.А., Подымова Л.С.* Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997.
18. *Теплов Б.М.* Психологические вопросы художественного воспитания // Известия Академии пед. наук РСФСР. 1947. Вып. 11.
19. *Ушакова О.С.* Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. М., 1994.
20. *Эльконин Д.Б.* Психологическое развитие в детских возрастах. М., 1997.