

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Государственного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»

В. В. Стерликова

**РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
(РАЗНОВОЗРАСТНАЯ ГРУППА)**

*Утверждено редакционно-издательским советом ОГТИ
в качестве учебно-методического пособия*



УДК 372.217
ББК 74.102
С79

Научный редактор

Арушанова А. Г., кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца

Рецензенты:

Левашова Г. Н., Заслуженный учитель Российской Федерации, кандидат педагогических наук, директор ГОУ СПО «Педагогический колледж г. Орска»;

Крупина Е. В., ведущий специалист управления образования администрации г. Орска

С79 Стерликова, В. В. Развитие речи детей младшего дошкольного возраста (разновозрастная группа) : учебно-методическое пособие / В. В. Стерликова. – Орск : Издательство ОГТИ, 2009. – 131 с. – ISBN 978-5-8424-0460-5.

Учебно-методическое пособие посвящено проблеме педагогического руководства развитием речи младших дошкольников, воспитывающихся в условиях разновозрастной группы детского сада. В нем рассматривается методика поэтапного формирования совместных игр детей разного возраста как условия взаимообучения родной речи.

Пособие предназначено преподавателям педагогических вузов и колледжей, студентам, воспитателям, а также специалистам, занимающимся проблемами дошкольной дидактики, вопросами речевого развития детей дошкольного возраста.

ISBN 978-5-8424-0460-5

© Стерликова В. В., 2009

© Издательство ОГТИ, 2009

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА I. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНИКА.....	9
1.1. Условия и факторы, определяющие речевое развитие детей дошкольного возраста.....	9
1.2. Психологические закономерности развития речи младшего дошкольника	13
1.3. Особенности освоения родного языка детьми младшего дошкольного возраста.....	18
1.3.1. Звуковая культура речи	19
1.3.2. Лексическая сторона речи.....	21
1.3.3. Грамматический строй речи	23
Вопросы и задания для повторения.....	26
ГЛАВА II. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ И РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	28
2.1. Проблема обучения родному языку детей дошкольного возраста в отечественной педагогике	28
2.1.1. Краткий исторический обзор становления системы обучения родному языку детей в теории и практике дошкольного воспитания	28
2.1.2. Формы организации обучения родному языку детей в методике развития речи.....	34
2.2. Проблемы развития речи детей на ранних этапах онтогенеза (ранний и младший дошкольный возраст)	39
2.2.1. Достижения педагогики раннего детства в области развития речи детей	39
2.2.2. Краткий обзор результатов исследований проблемы развития речи младших дошкольников	42
2.2.3. Методы и формы организации обучения родному языку и развития речи детей младшего дошкольного возраста	48
Вопросы и задания для повторения.....	52
ГЛАВА III. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ И РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ ДЕТСКОГО САДА.....	54
3.1. Проблема межвозрастного общения и взаимодействия детей в историческом аспекте	54
3.2. Своеобразие обучения в разновозрастной группе детского сада.....	58
3.3. Особенности взаимообучения детей дошкольного возраста.....	62
Вопросы и задания для повторения.....	67
ГЛАВА IV. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ И РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ.....	69

4.1. Содержание и методика экспериментальной системы обучения родному языку и развития речи младших дошкольников в условиях разновозрастной группы.....	69
4.2. Методика развития речи и обучения родному языку младших дошкольников	76
4.2.1. Формирование игровых умений у детей младшего дошкольного возраста	76
4.2.2. Организация совместных игр детей разного возраста	84
4.2.3 Создание условий для самостоятельной игровой деятельности детей разного возраста.....	89
Вопросы и задания для повторения.....	96
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	98
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	101
Приложение 1. Соотношение общей и речевой периодизации детского развития	111
Приложение 2. Генезис форм общения с взрослым у детей от рождения до 7 лет	112
Приложение 3. Генезис форм общения с ровесниками у детей 2-7 лет.....	114
Приложение 4. Ориентировочные показатели развития речи детей от 1 года до 3 лет.....	116
Приложение 5. Этапы развития речевого общения.....	119
Приложение 6. Методика обследования речевого развития младших дошкольников (начало года)	120
Приложение 7. Методика обследования речевого развития детей среднего – старшего дошкольного возраста.....	128

ВВЕДЕНИЕ

Речь – специфически человеческая способность, развитие которой наиболее интенсивно совершается в раннем и младшем дошкольном возрасте и оказывает существенное влияние на весь ход психического развития ребенка. Этим определяется особая значимость своевременного речевого развития младшего дошкольника в условиях дошкольного учреждения.

Родной язык является общенародным достоянием, сокровищницей народного опыта, к которому приобщается каждый подрастающий человек независимо от происхождения, места жительства и других социальных условий. Однако степень овладения языком, богатство, точность, грамотность и образность речи существенно зависят от условий жизни и воспитания ребенка, богатства языковой среды, содержания и интенсивности общения с окружающими людьми.

Современное состояние методики характеризуется глубокой научной разработанностью задач, содержания, методов, приемов, форм и общих принципов речевой работы с дошкольниками и вплотную подводит к изучению проблемы обоснования и выработки стратегии обучения родному языку с учетом конкретных особенностей жизни и социальной ситуации развития ребенка. К числу малоисследованных принадлежит проблема учета своеобразия условий развития детей, воспитывающихся в условиях разновозрастной группы.

Имеющиеся в литературе материалы не позволяют однозначно оценить развивающий потенциал разновозрастной группы. С одной стороны, исследователи отмечают положительное взаимовлияние детей в процессе их общения, взаимодействия и взаимообучения, с другой стороны, имеются данные, которые говорят о том, что общение и взаимообучение детей разных возрастов не возникает автоматически. Налаживание взаимообучения дошкольников требует определенных условий, и эти условия зависят от возраста детей, типа комплектования группы, содержания их деятельности (ознакомление с окружающим, сенсорное воспитание, совместные игры и др.), от обучающих

воздействий взрослого и позиции взаимодействующих детей, способности принять на себя роль обучающего и обучаемого.

Данное пособие посвящено анализу проблемы педагогического руководства развитием речи младших дошкольников, воспитывающихся в условиях разновозрастной группы детского сада. Актуальность этой проблемы обусловлена важностью начальных этапов онтогенеза речи для всего хода психического, социального и личностного развития ребенка и насущной потребностью теории и практики в разработке вариативных программ и методик, учитывающих конкретные социальную и педагогическую ситуации развития ребенка.

Пособие состоит из четырех глав. В первой главе «Психологические и лингвистические особенности развития речи младшего дошкольника» раскрываются основные закономерности развития речи на начальных этапах онтогенеза.

Анализ особенностей речевого развития детей младшего дошкольного возраста представлен в контексте проблемы генезиса форм и функций речи (Л. С. Выготский, А. К. Маркова, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин и др.). В этой связи обращается внимание на следующие критерии: 1) новые функции речи, появляющиеся в каждый период дошкольного детства; 2) их связь с ведущей деятельностью данного возраста; 3) овладение ребенком в рамках этого возраста языковыми средствами, обеспечивающими реализацию возникающих функций; 4) осознание ребенком этих функций и средств (А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин).

Особое внимание уделено характеристике особенностей усвоения детьми младшего дошкольного возраста системы языковых средств – фонетических, лексических, грамматических. В пособии использованы данные ряда психологических и педагогических исследований об особенностях освоения языка и речи детьми в период младшего дошкольного возраста (А. Н. Гвоздев, Н. И. Швачкин, А. И. Максаков, Г. М. Лямина, В. В. Гербова, Ф. А. Сохин и др.).

Во второй главе «Теория и практика обучения родному языку и развития речи детей дошкольного возраста» определяется роль целенаправленного обучения детей родному языку в условиях общественного дошкольного воспитания. Подробно представлен анализ организационных форм обучения младших дошкольников родному языку (В. В. Гербова, А. М. Бородич, Ф. А. Сохин, О. С. Ушакова и др.). Особое внимание уделяется игровым формам обучения – разнообразным играм, игровым упражнениям и ситуациям. Охарактеризовано два типа обучающих игр: игры с узким лингвистическим содержанием (на отработку определенного звука, слова, грамматической категории) и игры с широким развивающим эффектом (игры-драматизации, сюжетно-дидактические, народные игры). Показано значение и возможности использования игр с общеразвивающим эффектом в целях развития речи и обучения родному языку детей дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях разновозрастной группы детского сада.

Третья глава учебного пособия посвящена анализу опыта организации взаимодействия детей разных возрастов в истории отечественной и зарубежной педагогики, в современной образовательной практике (Я. А. Коменский, Р. Оуэн, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. Г. Нечаева, Т. А. Маркова, Л. А. Пеньевская, В. Н. Аванесова, А. Н. Давидчук, Е. Б. Давидович, Т. А. Макеева, Н. П. Туркулец и др.). В главе обоснованы педагогические условия реализации развивающего потенциала разновозрастной группы в плане положительного влияния старших дошкольников на речевое развитие детей младшего дошкольного возраста.

Четвертая глава «Педагогические условия обучения родному языку и развития речи детей младшего дошкольного возраста в условиях разновозрастной группы» содержит описание и анализ методики поэтапного формирования игрового взаимодействия детей разного возраста как условия взаимообучения родной речи. Игра детей рассматривается в одном случае как форма организации обучения (ди-

дактические игры с узким лингвистическим содержанием), в другом – как совместная деятельность педагога и детей разного возраста. При этом обучение родному языку узко не планируется и осуществляется как побочный продукт общения и игрового взаимодействия детей.

Пособие имеет приложение, в котором представлены данные о соотношении общей и речевой периодизации детского развития, о генезисе форм общения детей с взрослым и детьми, ориентировочные показатели развития речи детей раннего возраста и методики обследования речевого развития детей дошкольного возраста.

ГЛАВА I. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНИКА

1.1. Условия и факторы, определяющие речевое развитие де- тей дошкольного возраста

Развитие речи как универсальное средство общения и необходимое условие многих видов человеческой деятельности издавна привлекает внимание представителей разных наук (психологов, лингвистов, педагогов) в связи с ее исключительной ролью в психическом развитии ребенка. Знание условий и факторов, способствующих развитию речи на разных этапах онтогенеза, выявление сил, стимулирующих или задерживающих развитие ее у детей, является ключом к организации целенаправленных педагогических воздействий на этот процесс.

Существует несколько точек зрения по вопросу условий, определяющих речевое развитие. До последнего времени в зарубежной психологии находит широкую поддержку взгляд на развитие речи как на созревание особой врожденной человеческой способности. Развитие речи совершается на основе биологически детерминированных закономерностей и не поддается влиянию извне (Н. Хомский, Е. Х. Леннеберг и др.). Учеными данного направления получен богатый фактический материал о разных аспектах онтогенеза речи. Но в этих работах не исследуется значение условий воспитания ребенка и педагогических воздействий на развитие речи, а также роль собственной активности ребенка в этом процессе.

Другим довольно распространенным взглядом в зарубежных теориях развития речи является бихевиористская концепция (Б. Ф. Скиннер, Ч. Осгуд и др.). Речь в контексте этой концепции рассматривается как совокупность определенных и привычных реакций на соответствующие стимулы. Ее развитие связывается с развитием у детей успешности в имитации слышимой речи. Собственная актив-

ность ребенка сводится к прямому подражанию готовым речевым образцам, а роль педагогических воздействий – лишь к предоставлению ребенку последних. Игнорируются факты детского словотворчества и индивидуальных особенностей в развитии речи детей.

В отечественной психолого-педагогической науке сложилась система взглядов, в соответствии с которой возникновение и развитие речи у детей происходит в процессе их общения с окружающими людьми. При этом ребенок не пассивно принимает речевые модели взрослых, а активно присваивает речь как часть общечеловеческого опыта (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин, Ф. А. Сохин и др.). Данный подход восходит к идеям Л. С. Выготского, рассматривающего речь как средство социального общения, основной и генетически исходной функцией которой является функция сообщения, социальной связи, воздействия на окружающих как со стороны взрослого, так и со стороны ребенка. В соответствии с этой точкой зрения овладение речью определяется спецификой взаимодействия с окружающими людьми, то есть типом ведущей деятельности, а также условиями и задачами общения.

Отведя основное, генетически исходное значение коммуникативной функции в становлении речи, Л. С. Выготский рассматривает дальнейшее развитие речи как процесс дифференциации ее функций. «Первоначальной функцией речи является функция сообщения. ... Далее, в процессе роста, социальная речь ребенка, которая является многофункциональной, развивается по принципу дифференциации отдельных функций» (19, с 55-56).

В психологии речи под речевыми функциями понимаются виды речевой деятельности с разными задачами; формы речи представляют собой систему средств для их осуществления. Таким образом, каждой функции соответствуют определенные языковые средства. Функциональное изменение речи необходимо приводит и к изменению ее структуры, то есть ее формы (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, С. Н. Карпова и др.).

Становление функций речи и обслуживающих их форм было положено в основу речевой периодизации, разработанной Д. Б. Элькониным и А. К. Марковой (см. *приложение 1*). Речевой возраст рассматривается учеными как период, отделяющий одну качественно новую ступень в развитии речи от другой, то есть как период, разделяющий речевые новообразования, определяемые через соотнесение функций и форм речи.

Развитие форм и функций речи определяется теми новыми задачами, которые возникают перед ребенком в процессе общения с взрослым и в ходе развития его собственной деятельности. Содержание общения на каждом этапе развития определяется типом ведущей деятельности, а его средства – речевыми функциями. Генезис речевых функций создает необходимость и в овладении новыми формами, новыми языковыми средствами. Поэтому в каждом возрасте овладение системой языковых средств должно рассматриваться с точки зрения тех функций, которые они обслуживают. С другой стороны, развитие речевых функций обуславливает переход от одного вида деятельности к другому.

Генезис функций речи в разные возрастные периоды исследователи предлагают рассматривать по следующим критериям: 1) новые функции речи, появляющиеся в каждый период; 2) их связь с ведущей деятельностью данного возраста; 3) овладение ребенком в рамках этого возраста языковыми средствами, обеспечивающими реализацию возникших функций; 4) осознание ребенком этих функций и средств.

К настоящему времени названный подход, согласно которому овладение речью определяется спецификой взаимодействия с окружающими людьми и типом ведущей деятельности, наиболее ярко и убедительно представлен в исследованиях М. И. Лисиной, ее сотрудников и учеников.

Проблемы возникновения и развития речи рассматриваются и решаются данным коллективом исследователей в контексте разрабо-

танной М. И. Лисиной концепции о генезисе общения как коммуникативной деятельности.

Развитие коммуникативной деятельности представляет собой смену качественно-своеобразных форм, характеризующихся особым содержанием потребности ребенка в общении с взрослым, ведущими мотивами и преобладающими средствами общения. Речь в данной концепции рассматривается как одно из средств общения. На протяжении дошкольного детства последовательно сменяются четыре формы общения с взрослым: ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная. В основе развития деятельности общения лежит смена типа ведущей деятельности ребенка и изменение содержания его потребности в общении с взрослым (см. *приложение 2*).

В исследованиях (М. И. Лисина, М. Г. Елагина, А. Г. Рузская и др.) экспериментально доказано, что переход детей от невербальных средств общения к речи происходит в условиях овладения ими предметными действиями, под воздействием возникающей у них потребности в сотрудничестве со старшим партнером. В этих работах была показана внутренняя связь момента возникновения активной речи у детей с содержанием их потребности в общении с взрослым.

Имеются данные, свидетельствующие о том, что и в дальнейшем речь детей связана с общением: с изменением формы общения изменяется содержание детских высказываний – их ситуативность (Е. О. Смирнова) и «социальность» (Х. Т. Бедельбаева). Отмечается, что интенсивное развитие грамматического строя речи на границе раннего и дошкольного возраста обуславливается повышением требований к общению с взрослым и возникновением общения со сверстниками (Ф. А. Сохин, Д. Б. Эльконин).

Возникновение новых форм и функций речи связывается с задачами, встающими перед детьми в ходе их общения с окружающими людьми. С переходом детей к более развитым формам общения расширяется их лексика, появляются новые грамматические категории,

усложняются и удлиняются предложения, изменяется структура коммуникации (место речи среди других средств, обращенность речи). Такой вывод делает А. Э. Рейнштейн, сравнивая речь детей одного возраста, но стоящих на разных уровнях развития общения, а также речь детей разного возраста, но находящихся на одном уровне коммуникативной деятельности. В последнем случае дети используют речь, примерно одинаковую по своему лексическому составу (богатство и разнообразие), по сложности, грамматической оформленности и развернутости используемых предложений. В то время как дети одного возраста, но стоящие на разных уровнях развития общения, различаются существенно по используемой ими речи. Возникновение речи делает возможным переход от ситуативных форм общения к внеситуативным. В то же время новое содержание потребности, мотивов и задач внеситуативных форм общения предъявляет к речи как средству общения новые требования и стимулирует ее дальнейшее развитие.

Таким образом, возникнув в общении, из потребности в общении и для целей общения, речь и в дальнейшем развитии самым тесным образом связана с коммуникативной деятельностью ребенка. В свою очередь, развитие коммуникативной деятельности, изменение ее содержания определяется широким планом жизнедеятельности ребенка и типом ведущей деятельности.

1.2. Психологические закономерности развития речи младшего дошкольника

Младший дошкольный возраст уникален по своему значению для речевого развития ребенка: в этот период психика обладает повышенной чувствительностью к языку, его звуковой и смысловой стороне. Обогащение языка стимулируется новыми задачами, возникающими в общении и собственной деятельности, и, в свою очередь, создает предпосылки для их дальнейшего развития.

Основной функцией речи в этот период является функция сообщения, социальной связи, воздействия на окружающих. В связи с развитием игровой деятельности, переходом от предметно-манипулятивных и индивидуальных сюжетно-отобразительных игр к совместной сюжетно-ролевой игре возникают новые потребности общения, что приводит к возникновению новых способов включения речевых действий – высказываний – в структуру ситуации предметной деятельности. Появляются новые функциональные типы высказываний: комментирования (функция сообщения о своих действиях), корректирования (направлена на поправку поведения друг друга), планирования (планирующая речь охватывает в основном ближайшие действия и распределение ролей). Происходит становление речи как средства планирования и организации собственной деятельности, согласования игровых действий с партнером.

Игровое взаимодействие младших дошкольников в большей мере осуществляется в плане практических действий, в ходе которых преобладает использование невербальных средств общения (улыбка, смех, выразительные движения, позы, контакт глаз). Речевые действия при этом, как правило, пока не скоординированы. Дети говорят вслух в присутствии друг друга и часто не обращают внимания на высказывания соседа.

Речь, в основном, состоит из простых коротких предложений; слова часто связаны с конкретной предметной ситуацией, что выражается в обилии существительных, указательных местоимений и глаголов конкретного действия. Хотя уже можно наблюдать появление глаголов, обозначающих волевые и интеллектуальные действия, слов со значением модальности. Количество глаголов в повелительном наклонении снижается, Изменяется соотношение указательных и личных местоимений в пользу последних. Наряду с прилагательными с атрибутивными свойствами появляются прилагательные эстетического и эмоционального характера. С трехлетнего возраста у детей встречается сослагательная речь, с 4 лет появляется косвенная речь.

В младшем дошкольном возрасте осуществляется переход от исключительного господства ситуативной речи к адекватному применению средств ситуативной и контекстной речи. Переходный этап в развитии умения применять связную контекстную речь характеризуется тем, что ребенок, используя ситуативный способ изложения, прерывает его пояснениями, ориентированными на собеседника. Установка на слушателя еще не укрепилась, поэтому она входит в речевое построение дополнительно.

Понятие ситуативной речи впервые разработано С. Л. Рубинштейном, выделившим два вида речи – ситуативную (понятную только в конкретной обстановке) и связную контекстную (автономную от наглядной ситуации) речь. Под связностью речи С. Л. Рубинштейн понимал адекватность речевого оформления мысли говорящего с точки зрения понятности для слушателя. Связная речь – речь, которая может быть понята на основе собственно предметного содержания, следовательно, это контекстная речь. Речь маленького ребенка отличается обратным свойством: для ее понимания необходимо учесть конкретную наглядную ситуацию; смысловое содержание речи понятно лишь, будучи взято совместно с этой ситуацией, – это ситуативная речь.

С. Л. Рубинштейн отмечал, что, различая ситуативную и контекстную речь, их нельзя противопоставлять. Всякая речь имеет контекст, и всякая речь обусловлена ситуацией. Речь всегда направлена на слушателя и служит средством общения с ним. Это относится как к ситуативной, так и к контекстной речи. Но для того, чтобы быть адекватным средством общения в разных условиях, речь должна удовлетворять разным требованиям и пользоваться различными средствами. Этим и обусловлено различие ситуативной и контекстной речи.

А. М. Леушина показала, что ситуативность речи не является абсолютной принадлежностью возраста ребенка; она проявляется в разной мере в зависимости от содержания, от характера общения и от степени знакомства ребенка с литературной речью.

Опираясь на данные А. М. Леушиной относительно форм проявления ситуативной речи и ряд лингвистических признаков, М. А. Степанова выделяет следующие показатели ситуативной речи:

- пропуск слов в диалоге;
- предикативность речи – оперирование «психологическими сказуемыми» (термин Л. С. Выготского). В лексическом отношении предикативность речи чаще всего выражается в использовании глаголов, относящихся к одному субъекту (при этом сам субъект может быть не назван);
- использование местоимений и наречий вместо существительных, в результате чего оказывается недостаточно дифференцированными субъект, объект и место действия;
- отсутствие или ограниченное использование связи слов между предложениями, то есть в речи имеют место нарушения логической связи;
- широкое использование жестов и мимики, полностью или частично заменяющих слова.

Своеобразие построения ситуативной диалогической речи существенным образом связано с ее функцией для ребенка. Ситуативная речь служит средством общения ребенка с близкими людьми, которые понимают его с полуслова. В данном случае ситуативная речь не является дефектной, взрослый в условиях непосредственного контакта с собеседником также пользуется ситуативной речью.

Данное мнение подтверждается и в ряде зарубежных исследований. Т. Слама-Казаку, исследуя диалог детей раннего возраста, отмечала, что выражения, которые применяет ребенок, дополняются общей ситуацией. Малыш позволяет себе пропуски в речи не из-за безразличия к слушателю, а потому что слушатель может понять его по жестам, мимике и благодаря общности ситуации. Таковы же и наблюдения К. Гарвей: беседа детей с матерью или друг с другом всегда ситуативная, смысл беседы зависит, прежде всего, от ситуа-

ции. Между разговором и контекстом его протекания существует тесная взаимосвязь с точки зрения формы и функции.

Согласно С. Л. Рубинштейну, неразрывная связь ситуативности речи с ситуативностью содержания общения взаимообусловлена: по мере выхода последнего за пределы конкретной обстановки взаимодействия ситуативная речь преобразуется в контекстную.

Важнейшая характеристика речи младшего дошкольника – ее произвольный характер: на ранних этапах онтогенеза вербальная деятельность осуществляется на каком-то полупроизвольном уровне: множество самых разнообразных факторов тормозят речь детей и не позволяют ее контролировать ни взрослому, ни самому ребенку. Однако с возрастом дети все более овладевают произвольной регуляцией речи.

Овладение родным языком и развитие речи в младшем дошкольном возрасте носит спонтанный характер (термин А. В. Запорожца). Оно происходит в результате возникновения и разрешения в общении противоречий между целями и средствами общения, между содержанием и формой речи. Спонтанность выражается во взаимно направленной активности ребенка и взрослого, при которой ребенок проявляет познавательное отношение к речи как особой области действительности, которую он активно осваивает, а взрослый выступает как организатор детской деятельности и живой носитель тех способов и способностей, которыми ребенку предстоит овладеть. Важнейшими условиями спонтанного речевого развития является общение ребенка с взрослым и сверстниками и совместная деятельность, прежде всего игра.

Таким образом, речь младшего дошкольника непосредственно связана с практической деятельностью (предметной, игровой), в которой или по поводу которой происходит общение с взрослым и детьми. Ситуативный характер общения придает речи особую форму – форму ситуативной диалогической речи. Речь ребенка младшего дошкольного возраста осуществляется на произвольном уровне, в

силу того, что она развивается пока в относительной зависимости от процесса общения и не является самостоятельным видом деятельности. Это, в свою очередь, накладывает отпечаток на те языковые средства, посредством которых осуществляется речь.

Между тем постепенное овладение младшими дошкольниками внеситуативным общением как в сфере общения с взрослым, так и в сфере общения со сверстниками побуждает ребенка к овладению точными языковыми средствами, совершенствованию произносительной стороны речи, формированию ее произвольности, построению связного контекстного высказывания.

1.3. Особенности освоения родного языка детьми младшего дошкольного возраста

Язык представляет собой систему кодов, сформированную в процессе длительной общественной истории (А. Р. Лурия). Эта система кодов имеет свою собственную структуру и логику; она включает фонологию (систему звуковых противопоставлений, являющихся основой звуковой и артикуляторной речи), лексику (набор обозначений предметов, действий, отношений), свою морфологию (структуру слов, обозначающих эти предметы, действия и отношения), свою семантику (позволяющую не только обозначать предметы, действия, отношения, но и обобщать их, вводить в иерархию более сложных связей), наконец, свой синтаксис (систему, необходимую и достаточную для того, чтобы путем соединения слов выразить любую мысль в пластических, но достаточно однозначных формах). Вся эта сложнейшая система языка, сформированная в длительной общественной истории, должна быть усвоена каждым человеком и адекватно применяться в его деятельности.

1.3.1. Звуковая культура речи

В исследованиях, посвященных усвоению ребенком звуковой стороны речи (Н. И. Швачкин, М. Ф. Фомичева, М. М. Алексеева, А. И. Максаков и др.), выделяются два взаимосвязанных процесса: процесс развития восприятия звуков языка (развитие фонематического слуха) и процесс произнесения звуков речи.

Н. Х. Швачкин выделил два основных периода в развитии фонематического слуха: дофонемный, когда понимание речи строится не на восприятии специфически языковых средств, и период фонемной речи, когда в понимании речи все большее значение приобретает восприятие собственно языковых средств. Первичный фонематический слух формируется уже к концу второго года жизни. Однако процесс восприятия речи детьми 3-го года жизни еще далек от полного совершенства. Дети очень часто допускают ошибки в различении предметов со сходно звучащими названиями, когда речь идет о малознакомых или сильно измененных по виду предметах. Кроме того, в процессе совершенствования фонематического слуха наблюдается еще одна черта: если ребенок совершенно точно воспринимает звуки языка, то еще далеко не значит, что он столь же адекватно слышит звуки, им самим произносимые.

Одновременно с развитием фонематического слуха происходит интенсивное развитие активного словаря ребенка и овладение произношением. В этом возрасте у дошкольников происходит дальнейшее укрепление артикуляционного аппарата: более координированными становятся движения мышц языка, губ, нижней челюсти, принимающих самое активное участие в звукообразовании.

По данным многочисленных исследований (А. Н. Гвоздев, Н. Х. Швачкин, Е. И. Радина, Н. М. Аксарина, Г. М. Лямина и др.), к дошкольному возрасту ребенок в основном овладевает звуковой системой родного языка, за исключением сонорного «р» и некоторых шипящих. Н. Х. Швачкин к перечню звуков, вызывающих затруднения в произношении младшими дошкольниками, добавляет сонорный

«л» и свистящие «с», «з». Кроме того, отмечается неустойчивость в произношении отдельных звуков, замена одних звуков другими. Система замещений основывается на артикуляционном родстве звуков, в первую очередь, на группировке их по месту образования, реже – по способу образования.

В этой связи важно учитывать степень совершенства заместителя. Если звук-заместитель совпадает с основным и по топографии, и по дыханию (место образования и способ образования), то замена более совершенна, чем в случаях, когда звук-заместитель сходен с основным только по одному из этих признаков, или, более того, не имеет никакого сходства ни по одному из них.

Совершенствование произношения имеет следующую последовательность. На втором году жизни звуки в словах произносятся чрезвычайно несовершенно. Звуки-заместители почти полностью не сходны с основными. На третьем году такие звуки-заместители в основном исчезают, их место занимают более близкие по звучанию. У детей третьего года жизни в силу недостаточной сформированности артикуляционных движений правильное произношение формируется медленно и степень точности замещения ограничивается топографическим признаком, не доходя до более полного сходства. С возрастом при благоприятных условиях воспитания увеличивается число более совершенных звуков-заместителей, сходных с основным не только по топографии, но и по тем артикуляционным движениям, которые нужным путем направляют выдыхаемый воздушный поток.

Помимо звуков речи в качестве внешних средств, служащих говорящим для различения значимых элементов, выступает интонация. А. Н. Гвоздев отмечал, что ребенок, усваивая русский язык, должен овладеть и интонационными средствами, в первую очередь научиться по ним, как и по звукам, распознавать разные по значению высказывания других, а также овладеть умением применять их с теми же целями.

По данным А. Н. Гвоздева, интонационная сторона речи усваивается рано и без особых осложнений. Уже в период однословного предложения ребенок пользуется интонацией понижения для выражения спокойного констатирования, в это же время появляются разновидности и восклицательной интонации, несколько позже – вопросительные интонации. Очень рано, к концу второго года жизни, появляется интонация перечисления: перечисление первоначально выражается без союзов. Появление союзов при перечислении отмечается в возрасте около 2-х лет 3-х месяцев.

В связи с тем, что бессоюзные предложения в речи детей появляются раньше, чем предложения, соединенные союзами, то в сложных предложениях взаимоотношения входящих в него предложений также сначала выражаются интонацией. Отчетливо обозначаются две интонации: интонация, выражающая время или условие действия другого предложения (характеризуется особым повышением и четко отличается от перечислительной мелодики), и интонация изъяснительная, означающая ожидание следующего во второй части объяснения в виде указания причины или раскрытия содержания.

Фразовое ударение усваивается с момента, когда предложения начинают включать по несколько слов. Что касается пауз, то они появляются в речи детей к двум годам с целью членения групп слов на простейшие сочетания в зависимости от объединения слов по значению.

1.3.2. Лексическая сторона речи

Многочисленные исследования детского словаря показывают, что расширение жизненных отношений младшего дошкольника, усложнение его деятельности и общения с окружающими людьми приводит к новому использованию имеющегося словесного запаса и к накоплению новых слов. Вместе с тем установление средних количественных показателей как в отношении абсолютного состава словаря, так и в отношении его прироста чрезвычайно затруднено ввиду того,

что условия жизни оказывают на развитие словаря большое влияние. Рост словаря находится в прямой зависимости от условий жизни и воспитания, и индивидуальные вариации здесь более велики, чем в какой-либо другой сфере психического развития.

Однако во многих исследованиях были предприняты попытки охарактеризовать развитие словаря с количественной точки зрения. По имеющимся данным, к 3-м годам словарь ребенка достигает 1000-1500 слов (В. Штерн, Е. А. Аркин, Н. М. Аксарина, Г. М. Лямина и др.). Смит и Ш. Булер свидетельствуют о том, что максимальный прирост словаря приходится на период от 3-х до 4-х лет. Ш. Булер, сопоставляя данные изучения словаря детей в возрасте от 1 года до 4-х лет, определяет для каждого возраста минимальный и максимальный словарь и показывает существующие в этом отношении индивидуальные различия (максимальный словарь к 3 годам – 1509 слов, минимальный – 171).

Обогащение словаря в младшем дошкольном возрасте происходит в связи с расширением ориентировки в окружающем. Ребенок знакомится с новыми предметами быта, объектами природы, явлениями общественной жизни и одновременно узнает их названия. Словарь пополняется наименованиями разных частей речи (существительными, глаголами, прилагательными, наречиями, числительными и другими, отсутствуют причастия, деепричастия), обобщающими словами (игрушки, мебель, овощи, животные), антонимами, синонимами. Превалирующее место занимают существительные и глаголы, обозначающие предметы и объекты ближайшего окружения, их действия и состояния. По данным Е. А. Аркина и А. Н. Гвоздева, на долю существительных по сравнению с другими грамматическими категориями приходится около 50% всего используемого словаря, на долю глаголов – от 30% до 40%, и далее прилагательные – от 5% до 10%, наречия – от 2% до 5% и др.

Усвоение ребенком словарного состава родного языка не исчерпывается его количественным ростом. В этом процессе существенное

значение имеет развитие значений слов, овладение многозначностью, антонимией, синонимией. Значение детских слов динамичны. Л. С. Выготский обращал внимание на то, что одно и то же слово при тождестве отнесенности к предметам и явлениям окружающего мира «значит» для ребенка разного возраста и разного уровня развития разное. Он показал, что на разных этапах онтогенеза за значением слова стоят различные формы обобщения.

В младшем дошкольном возрасте, несмотря на существенные изменения в понимании речи, обогащении ее смыслового содержания, дальнейшего развития функции обобщения, можно отметить специфические черты в понимании ребенком значения слов. Эти особенности, по мнению Н. Х. Швачкина, заключаются в чрезмерно конкретном отношении дошкольника к явлениям языка, в его «буквальной» логике при восприятии этих явлений, преобладании эмоционально-образных компонентов в значениях слов.

1.3.3. Грамматический строй речи

На третьем году жизни бурно протекает один из важнейших этапов в усвоении родного языка – овладение его грамматической структурой. Специальные исследования (А. Н. Гвоздев, Ф. А. Сохин, В. И. Ядэшко, А. В. Захарова, М. И. Попова, Г. М. Лямина, А. М. Шахнарович и др.) свидетельствуют о том, что основные грамматические закономерности ребенок усваивает к трем – трем с половиной годам. В этот период, по данным А. Н. Гвоздева, происходит усвоение грамматической структуры предложения, связанное с формированием грамматических категорий и средств их внешнего выражения. Он характеризуется быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений, в которых члены предложения получают выражение в синтаксических средствах языка.

К трем годам значительно увеличивается объем предложений. Характер предложений становится более разнообразным. Помимо

первоначальных повелительных, восклицательных и вопросительных, появляются номинативные, утвердительные и отрицательные предложения. Если поначалу ребенок не пользовался изменениями слов при их согласовании в предложении, то к рассматриваемому периоду отмечается как глагольное, так и применение подчинения с предложениями и без предлогов.

В этот период наблюдается значительное расширение сложных предложений с союзами. Особенно часто встречаются предложения с союзами «когда», «чтобы», «если», выражающими логические отношения цели и условия, появляются новые союзы и союзные слова («что», «коли», «куда», «сколько», «который», «какой»), разделительный союз «или». Расширяется употребление чужой речи, прямой и косвенной. Широко употребляются союзы при однородных членах предложения. Отмечаются первые случаи употребления обобщающего слова при однородных членах предложения.

Усвоение форм слов в период младшего дошкольного возраста характеризуется следующим: дети овладевают основными падежными формами, как предложными, так и беспредложными, усваивают категории лица, числа, категории возвратности, условного наклонения и др.

Наиболее трудным для ребенка является согласование в роде прилагательных и глаголов прошедшего времени с существительным, но и этим умением к концу третьего года дети овладевают.

Таким образом, по свидетельству А. Н. Гвоздева, к трем годам усвоение грамматического строя уже сделало значительные успехи, и грамматические категории в основном сформировались, остаются неувоенными по преимуществу различные детали морфологического выражения грамматических категорий, некоторые типы придаточных предложений и отдельные способы словообразования.

Накопление речевого опыта, обогащение языка и расширение познавательных интересов дошкольника вызывают пробуждение лингвистического отношения к слову. Язык предстает перед ребен-

ком как особая область объективных отношений, которые он пытается познать, используя для этого специфически детские способы обследования (игры со звуками, рифмами, словотворчество). Своеобразное экспериментирование со словом, обыгрывание звуков, «нащупывание» формы приводят к резкому увеличению в речи количества инноваций (сконструированных детьми слов и форм, отсутствующих в языке взрослых). Это закономерный процесс, чрезвычайно полезный для всего хода речевого развития. В такой форме проявляется вновь формирующаяся метаязыковая функция коммуникативных действий.

Таким образом, речь младшего дошкольника к трем годам достигает такого уровня развития, что становится основным средством общения. В норме дети этого возраста овладевают правильным звукопроизношением (за исключением шипящих и сонорных звуков). Словарь составляет до 1500 слов. Дети овладевают практически всеми грамматическими категориями (за исключением причастий, деепричастий и некоторых типов придаточных предложений). Ребенок овладевает диалогической формой речи с присущими ей ситуативностью и произвольностью (неподготовленностью). В диалоге формируются предпосылки связной монологической речи. Наряду с речью ребенок широко использует невербальные средства общения (мимику, жесты, выразительные движения, позы и др.).

Дальнейший ход речевого развития связан с расширением сферы общения, форм и функций речи (диалог, монолог), накоплением и качественным развитием словаря в связи с расширением ориентировки в окружающем, с формированием контекстности и произвольности речи, освоением традиционных грамматических форм, элементарного осознания языковой действительности.

Своевременное полноценное развитие речи в младшем дошкольном возрасте имеет первостепенное значение для социального, познавательного и личностного развития ребенка, составляет фундамент для дальнейшего психического, в том числе речевого развития.

Вопросы и задания для повторения

1. Объясните смысл высказывания Л. С. Выготского: «Развитие речи идет по принципу дифференциации функций».

2. Докажите, что функциональное изменение речи приводит к изменению ее формы (покажите это на конкретном примере).

3. Представьте в виде схемы ответ на вопрос о том, что обуславливает развитие речи в онтогенезе.

4. Проанализируйте представленную ситуацию с позиции определения условий и факторов, обуславливающих речевое развитие ребенка.

Родители Вали (1 год 6 месяцев) полагают, что игры и разговоры с малышом – баловство. Они усаживают девочку в маленький манеж, кладут около нее игрушки и предоставляют ей возможность развлекаться, как она сумеет. Валя берет то куклу, то попугая, постучит ими по барьеру, погрызет их – и отбросит игрушку; большую часть времени девочка сидит, глядя перед собой, двигательной она мало активна. У девочки наблюдается задержка в речевом развитии.

5. Охарактеризуйте особенности коммуникативной деятельности детей младшего дошкольного возраста.

6. Проанализируйте особенности речевого развития детей младшего дошкольного возраста с позиций генезиса форм и функций речи.

7. Определите уровень коммуникативного развития ребенка на основе анализа лексико-грамматических средств.

Андрес Т. (4 г 5 мес.): «Маленькая девочка была. Ее мишка. Мама подарила куклу. «Ой, какая красивая!» Костюм голубой был у нее. Дети все смотрели. «Дай поиграть.» Мишка ушел. Ночью. Он ушел в лес. «Я должен уйти.» Шел и шел. Что он там нашел?» (уточняет у взрослого). Девочка искала мишку. Вот и нашла.»

8. Укажите возрастные нормативы правильного звукопроизношения у детей дошкольного возраста.

9. Охарактеризуйте особенности формирования интонационной стороны речи у младших дошкольников.

10. Объясните, почему максимальный прирост словаря приходится на период от 3-х до 4-х лет?

11. Почему в речи ребенка младшего дошкольного возраста изобилуют такие грамматические категории, как существительные и глаголы?

12. Охарактеризуйте особенности развития лексической стороны речи у детей младшего дошкольного возраста.

13. Докажите, что процесс усвоения грамматики связан с когнитивным развитием ребенка, с формированием языковых обобщений.

14. Раскройте основные закономерности и особенности усвоения младшими дошкольниками грамматического строя русского языка.

15. К какому возрасту ребенок усваивает грамматическую систему в ее наиболее типичных проявлениях? Обоснуйте свой ответ.

ГЛАВА II. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ И РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Проблема обучения родному языку детей дошкольного возраста в отечественной педагогике

2.1.1. Краткий исторический обзор становления системы обучения родному языку детей в теории и практике дошкольного воспитания

В условиях общественного дошкольного воспитания в качестве важнейшего фактора полноценного речевого развития ребенка выступает целенаправленное обучение родному языку.

Основы методики развития речи дошкольника заложены в трудах К. Д. Ушинского, определившего три цели обучения родному языку: развитие дара слова, сознательное овладение сокровищами родного языка, запечатленными в литературе и народном творчестве, и усвоение логики языка, то есть его грамматики. Он считал необходимым изучение богатства родного языка: его слов, оборотов речи, текстов лучших произведений, созданных на русском языке мастерами слова, и на этой основе – структуры и механизмов языка как знаковой системы.

В его книгах «Детский мир», «Родное слово» впервые была создана стройная система работы с детьми, включающая цель, дидактические принципы, средства, методы и приемы развития речи. Система обучения родному языку, созданная К. Д. Ушинским, предназначалась для начальной школы, но его основные методические идеи были использованы в практике первых дошкольных учреждений России.

Идеи К. Д. Ушинского нашли развитие в трудах Е. И. Тихеевой, разрабатывавшей проблему систематического обучения родному языку дошкольников и рассматривавшей его в неразрывной связи с формированием личности ребенка.

Своеобразием методики развития речи Е. И. Тихеевой является то, что в основу ее положены не специальные задачи развития речи, а разнообразные виды деятельности, игры и занятия с детьми дошкольного возраста (экскурсии, дидактические игры и занятия, рассказывание и др.). Задачи руководства развитием речи Е. И. Тихеева рассматривала, опираясь на факторы, обуславливающие развитие речи детей, такие, как наличие у ребенка потребности в общении и расширении своих социальных связей, потребность ребенка в постижении мира и потребность в движении, творческой деятельности. В качестве задач, обеспечивающих полноценное речевое развитие детей, Е. И. Тихеева формулирует следующее:

- организация и педагогическое использование обстановки;
- установление связи между лингвистическим воспитанием и воспитанием сенсорным;
- воспитание культуры слуха;
- обеспечение речевого окружения, соответствующего возрастным интересам детей;
- постепенное расширение и обновление их социальных связей;
- организация детской активности – игры, труда и творческой деятельности.

Елизавета Ивановна Тихеева раскрыла значение и своеобразие разнообразных видов занятий по развитию речи и изменение их соотношения с возрастом детей. Широкое распространение методика Е. И. Тихеевой получила в 40-е годы.

В теории и практике отечественного дошкольного воспитания вплоть до 50-х годов XX века были распространены идеи «свободного воспитания», идеи «детского языка», теории «саморазвития языка» посредством «самораскрытия» и «самовыявления», теория развития языка детей как явления, подчиненного законам внутреннего развития и др.

В соответствии с этими идеями строился весь педагогический процесс дошкольного учреждения. Задачи речевого развития форму-

лировались в общем виде как задачи приобщения детей к художественному слову, наполнения слов живыми образами, чувственными представлениями об окружающем. Основным средством руководства было выразительное чтение и рассказывание, обогащение знаний и представлений детей через ознакомление с окружающим по темам. Тема объединяла игры детей, их деятельности (труд, конструирование, рисование и т. д.) и выразительное слово воспитателя. Воспитатель влиял на детскую активность, прежде всего через организацию предметной среды (игрушки, материалы для деятельности, оборудование, картины и т. п.) и побудительные высказывания, вопросы, советы. В качестве основной формы обучения выступали игры и занятия по желанию детей, возникшие под влиянием косвенного воздействия педагога. Цели и задачи обучения не были конкретны.

Этот подход отражен в первых программных документах детского сада – проекте «Программы работы дошкольных учреждений» и в «Программе и внутреннем распорядке детского сада» в пособии для воспитателя по живому слову Е. А. Флериной.

Уже в недрах идей свободного воспитания начала вызревать потребность в активном педагогическом воздействии на деятельность детей, в активной обучающей роли воспитателя. В методике наряду со свободными выделяются коллективные игры и занятия, организованные по инициативе воспитателя. Эти занятия являются обязательными для детей и строятся по определенной программе. Однако центральное место по-прежнему отводится играм и занятиям по выбору детей («Руководство для воспитателя детского сада» и «Устав детского сада», учебное пособие «Дошкольная педагогика»). В диссертационном исследовании М. М. Кониной, выполненном в 1941 году под руководством Е. А. Флериной, намечаются пути воздействия сказки на словесное, игровое и изобразительное творчество детей.

Исследования по проблеме систематического обучения родному языку под руководством педагога были инициированы в 40-50-е годы созданием в 1943 году Академии педагогических наук РСФСР. Этому

способствовали и внешние обстоятельства: во время войны в результате стрессовой обстановки, занятости матерей на производстве, сиротства, голода и других факторов был отмечен резкий рост проблем в речевом развитии детей дошкольного возраста, прежде всего в области освоения звуковой стороны языка.

Откликом на запрос общества было диссертационное исследование Е. И. Радиной по проблеме формирования у дошкольников звуковой культуры речи. Выполняются исследования по проблеме развития связной речи (А. М. Леушина, Л. А. Пеньевская), словарной работы (М. М. Кони́на), формирования грамматического строя речи (О. И. Соловьева, М. М. Кони́на). Дается дифференцированная постановка задач речевого развития. Утверждается идея руководящей роли воспитания и обучения, теоретическая разработка и экспериментальная проверка которой осуществляется под руководством А. П. Усовой.

В результате вышеназванных исследований были заложены основы теории и методики обучения родному языку и развития речи в детском саду, конкретизированы общие принципы организации обучения на специальных занятиях применительно к разным сторонам обучения языку и развития речи. Была подтверждена важная роль специальных занятий для развития речи дошкольников, ведущая роль прямых приемов обучения детей связной речи и рассказыванию, ознакомления с окружающим, ознакомления с произведениями художественной литературы, формирования у детей разных сторон языка – фонетической, лексической, грамматической. Положение о ведущей роли воспитания и обучения в развитии ребенка и обязательном занятии как ведущей форме обучения в детском саду, принцип единства умственного и речевого воспитания ребенка были закреплены в «Программе воспитания в детском саду» (1962).

Дальнейшее совершенствование методики обучения языку и развития речи детей шло в направлении развития и конкретизации основных принципов обучения применительно к вопросам обучения родному языку: программности, систематичности обучения; связи

обучения и воспитания с жизнью; взаимосвязи разных сторон воспитания и обучения, воспитания ребенка в процессе деятельности; единства общественного и семейного воспитания; учета возрастных и индивидуальных особенностей.

В этот период большой вклад в решение проблем руководства речевым развитием детей, в частности, той стороны педагогического руководства, которая связана с обеспечением полноценных жизненных впечатлений детей, обогащением их чувственного и эстетического опыта, внесли исследования А. М. Бородич, В. В. Гербовой, Э. П. Коротковой, В. И. Логиновой, О. С. Ушаковой, В. И. Яшиной и др. Это позволило, в свою очередь, выдвинуть в качестве основного принципа обучения родному языку требование тесной связи развития речи и ознакомления с окружающим, что нашло отражение в «Программе воспитания в детском саду» (1969).

Развитие речи осуществлялось на основе расширения представлений об окружающей действительности (живой и неживой природы, предметов и явлений общественной жизни) и в процессе ознакомления с художественной литературой с опорой на подражание образцам речи взрослого, многократное повторение правильной языковой формы. Основное внимание уделялось количественному росту словаря, заучиванию трудных грамматических форм, исправлению ошибок, пересказу литературных текстов и образцов рассказа воспитателя.

Новым направлением в изучении педагогических вопросов речевого развития детей явились работы сотрудников лаборатории развития речи Института дошкольного воспитания АПН СССР, руководимой Ф. А. Сохиным. Данное направление было обусловлено развитием психолингвистики (теории речевой деятельности) и предусматривало дальнейшую разработку теории усвоения языка в дошкольном детстве и психолого-педагогических основ методики развития речи в детском саду.

В ходе исследований были определены новые принципы построения содержания и методики развития речи дошкольников в дет-

ском саду, обучения родному языку, направленные, прежде всего, на преодоление еще распространенного подхода, согласно которому основным механизмом развития речи является подражание и интуитивное усвоение языка.

Исследования показали, что главными должны быть задачи формирования языковых обобщений и элементарного осознания явлений языка и речи, на основе чего у детей развивается интерес к родному языку и тем самым обеспечивается творческий характер речи, определенный уровень ее саморазвития. Формирование языковых обобщений связано с элементарным осознанием явлений языка и речи, и развитие этого осознания необходимо осуществлять при обучении родному языку, поскольку на этой основе формируется ориентировка в языковых явлениях, создаются условия для самостоятельных наблюдений над языком, повышения уровня самоконтроля при построении высказывания, для саморазвития речи.

Ф. А. Сохин условно выделял три направления исследований: 1) структурное – формирование звуковой, грамматической стороны речи, словарного состава языка: А. И. Максаков, Е. М. Струнина, Э. Федеравичене, А. Г. Тамбовцева и др.; 2) функциональное – формирование диалогической и монологической речи, речевого общения: Л. В. Ворошнина, Г. Я. Кудрина, О. С. Ушакова, А. А. Зрожевская, Н. Г. Смольникова, Е. А. Смирнова и др.; 3) когнитивное, познавательное – развитие элементарного осознания явлений языка и речи: Ф. А. Сохин, Г. П. Белякова, Г. А. Тумакова.

Все три направления исследований взаимосвязаны и ориентируют на воспитание у детей осознания языковых явлений как особой области отношений, опираются на характерные для естественного овладения языком языковые игры и гарантируют высокий развивающий эффект в сфере развития речевой деятельности и мышления.

В «Типовой программе воспитания и обучения в детском саду» (1984), разработанной НИИ дошкольного воспитания АПН СССР и содержащей результаты современных исследований дошкольной пе-

дагогике, психологии и передовой практики, отражены новые принципы развития речи детей и обучения их родному языку. Задачи развития речи детей на занятиях выделены в специальный раздел «Развитие речи» с учетом того, что формирование большинства собственно языковых навыков и умений (выбор нужного слова из синонимического ряда, использование выразительных средств, сравнений, определений, овладение способами словообразования и словоизменения, развитие фонематического слуха и др.) не может быть обеспечено попутно при ознакомлении с окружающим, что оно требует организации специальных форм обучения (словесные дидактические игры, творческие задания, инсценировки, драматизации и др.).

В разделе «Развитие речи» уточнены и конкретизированы задачи формирования правильного звукопроизношения у детей разных возрастных групп. Значительно большее внимание уделено раскрытию смысловой стороны слова и ознакомлению детей с его многозначностью, выделены задачи развития умений и навыков словообразования и формирования синтаксического строя речи. Определена последовательность использования разных видов рассказывания и установлены взаимосвязи этих видов. Развитие связной речи рассматривается в плане овладения способами структурной организации высказывания (текста), отдельных предложений и установления связей между ними.

2.1.2. Формы организации обучения родному языку детей в методике развития речи

В условиях дошкольного учреждения в настоящее время развитие речи осуществляется в двух основных формах: на специально организованных занятиях и в повседневной жизни. В обоих случаях основное внимание педагога фиксируется на освоении детьми родного языка (фонетики, лексики, грамматики) и форм речи (диалога и монолога). При этом ведущее место как основной форме организации

обучения родному языку и развития речи отводится специальному речевому занятию.

Ведущее значение специальных занятий обучения родному языку и развития речи определяется рядом обстоятельств:

1) обучение на занятиях позволяет выполнить задачи всех разделов программы планомерно, в определенной системе и последовательно;

2) на занятиях внимание детей целенаправленно фиксируется на определенных языковых явлениях, которые постепенно становятся предметом их осознания;

3) целый ряд речевых умений и навыков, составляющих основу языковой способности (развитие смысловой стороны слова, овладение умениями монологической речи и др.), формируются только в условиях специального обучения;

4) на занятиях помимо воздействия воспитателя на речь детей происходит взаимовлияние речи детей друг на друга.

К занятиям по развитию речи и обучению родному языку предъявляются требования, обоснованные в общей дидактике:

- тщательная предварительная подготовка к занятию;
- соответствие материала занятия возрастным возможностям умственного и речевого развития детей;
- взаимосвязь развивающих, обучающих и воспитательных задач, обеспечивающих формирование у детей активной познавательной позиции;
- воспитательный характер занятия (принцип воспитывающего обучения);
- эмоциональный характер занятий;
- структура занятия должна быть четкой;
- оптимальное сочетание коллективного характера обучения с индивидуальным подходом к детям;
- правильная организация занятий;
- учет результатов занятия;

– связь занятия с последующей работой по развитию речи.

Занятия по родному языку могут быть классифицированы следующим образом:

1. В зависимости от ведущей задачи, основного программного содержания занятия (занятия по формированию словаря; занятия по воспитанию звуковой культуры речи; занятия по обучению связной речи и др.).

2. В зависимости от применения наглядного материала (занятия, на которых используются предметы реальной жизни, наблюдения явлений действительности; занятия с применением изобразительной наглядности; занятия словесного характера, без опоры на наглядность).

3. В зависимости от этапа обучения, то есть в зависимости от того, формируется речевой навык (умение) впервые или закрепляется и автоматизируется.

4. Близка к этому классификация по дидактическим целям (по типу школьных уроков): занятия по сообщению нового материала; занятия по закреплению знаний, умений и навыков; занятия по обобщению и систематизации знаний; итоговые, или учетно-проверочные, занятия; комбинированные занятия (смешанные, объединенные).

5. Интегративные занятия, построенные по принципу объединения нескольких видов детской деятельности и разных средств речевого развития.

Для повышения результативности занятий лабораторией развития речи под руководством Ф. А. Сохина и О. С. Ушаковой был предложен комплексный подход к решению речевых задач, позволяющий осуществить правильное речевое воспитание детей и воспитание умственной активности, способствующей осознанию некоторых аспектов языка. Под комплексным решением задач понимается совмещение (объединение) речевых задач в программном содержании одного занятия и отбор соответствующих способов (методов, приемов) выполнения этих задач.

Необходимость объединения задач обучения детей родному языку объясняется тем, что:

– язык – это сложная система составляющих его подсистем и элементов, которые находятся в структурных отношениях. Единицы языка (фонемы, морфемы, слова, словосочетания, предложения) взаимосвязаны в речевой деятельности, поэтому взаимозависимость элементов языка должна учитываться в обучении речи на занятиях;

– детский сад должен решать целый ряд задач обучения языку и речевого развития детей. Без их совмещения невозможно обеспечить многоаспектного лингвистического воспитания дошкольников;

– комплексное решение речевых задач обучения создает благоприятные условия для реализации творческих возможностей и развития лингвистических способностей детей;

– объединение задач обучения насыщает занятия по родному языку, делает их более содержательными, позволяет увеличить управляемую педагогом речевую практику детей;

– объединение задач обучения побуждает педагогов к творчеству.

Комплексное решение речевых задач – это не просто сочетание отдельных задач, а их взаимосвязь, взаимодействие, взаимное проникновение, основанное на едином содержании. Центральное место на занятиях отводится развитию связной речи, остальные задачи работают на построение высказываний разных типов. Объединение задач на занятии может быть разным: на одном занятии могут отрабатываться связная речь, звуковая культура речи, словарная работа; на другом – связная речь, словарная работа, грамматический строй речи; на третьем – связная речь, звуковая культура речи, грамматический строй речи и т. п.

Современная методика развития речи наряду с занятием, как ведущей формой организации обучения родному языку, располагает большим арсеналом разнообразных форм организации обучения родному языку и развития речи детей: это экскурсии, уроки-наблюдения, дидактические игры, художественное чтение, рассказывание, беседы,

игры-инсценировки, игры-занятия, игры-драматизации, ознакомление с окружающим и др.

Достаточно подробно проанализированы и описаны в методике развития речи детей разные типы дидактических игр, в которых решаются задачи, направленные на овладение детьми той или иной стороной языка (фонетикой, лексикой, грамматикой) и видами связной речи (описанием, повествованием, рассуждением), на воспитание у детей языкового чутья, лингвистического отношения к слову и элементарных форм осознания языковой действительности. Особенностью дидактической игры является то, что учебное содержание включается в ее правила и игровые действия, что способствует усвоению этого содержания детьми, поскольку мотив выполнения задания заключается в процессе игры. Ребенок играет и вместе с тем усваивает те или иные сведения, применяет ранее усвоенные знания. Это делает дидактическую игру особой формой организации обучения детей родному языку и развития речи.

Наряду с дидактической игрой как формой организации обучения родному языку в педагогическом процессе используются аналоги самостоятельных творческих игр детей – игры-инсценировки, игры-драматизации, театрализованные представления и др. Это игры, оказывающие комплексное воздействие на словарь, грамматику, фонетику, связность речи. В данном случае игра выступает как форма совместной деятельности детей и педагога, в которой обучение родному языку узко не планируется, но оно (обучение) осуществляется как побочный продукт организации общения и игрового взаимодействия. Эффективность использования данного вида игр в деле решения задач речевого развития предполагает учет их самостоятельности, мотивированности, увлекательности, интереса для детей.

Обучение родному языку и развитие речи детей предполагает использование как фронтальных форм организации обучения (на специально организованных занятиях, в коллективных играх), так и групповых и индивидуальных форм посредством прямого воздей-

ствия педагога на ребенка и подгруппу детей или косвенного взаимодействия в игре.

Современное состояние методики характеризуется глубокой научной разработанностью задач, содержания, методов, приемов, форм и общих принципов речевой работы с дошкольниками и вплотную подводит к изучению проблемы обоснования и выработки стратегии обучения родному языку с учетом конкретных особенностей жизни и социальной ситуации развития ребенка.

2.2. Проблемы развития речи детей на ранних этапах онтогенеза (ранний и младший дошкольный возраст)

2.2.1. Достижения педагогики раннего детства в области развития речи детей

В отечественной педагогической науке накоплен богатейший материал по проблеме развития речи детей первых лет жизни. В разработке этой проблемы, проводившейся в течение многих десятилетий, принимали участие известные ученые: Н. М. Щелованов, Н. М. Аксарина, Г. Л. Розенгардт-Пупко, Г. М. Лямина, В. А. Петрова, Л. Н. Павлова и др. Специальным исследованиям подвергался ряд вопросов, входящих в эту сложную проблему:

- разработка показателей оптимального хода развития речи детей в первые три года их жизни;
- определение основных факторов, способствующих развитию речи;
- разработка типов специальных занятий по развитию речи и методики их проведения;
- выяснение роли речи в регулировании поведения детей;
- развитие обобщающей функции речи и многое другое.

Изучение хода развития речи на протяжении трех лет жизни ребенка позволило исследователям разработать, дополнить и уточнить

основные ориентировочные показатели оптимального хода развития речи детей от 1 года до 3 лет. В качестве основных показателей развития речи исследователи рассматривали своеобразие понимания детьми речи окружающих и особенности развития активной речи, в частности: способность подражать звукам и словам, объем словаря, грамматического строя, характер использования речи (см. приложение 4).

В ходе исследований были определены основные факторы, обеспечивающие своевременное и полноценное развитие речи детей раннего возраста в условиях детского сада:

- обогащение чувственного опыта в правильном сочетании его со словесным сопровождением;

- установление частого эмоционально-положительного, преимущественно, индивидуального общения воспитателя с детьми и детей между собой;

- создание благоприятных условий для развития подражания и самостоятельной речевой активности.

При этом основное значение в организации обучения родному языку и развития речи отводилось следующим условиям:

- правильному использованию естественных условий жизни ребенка (кормление, укладывание спать, прогулки, гигиенические процессы и др.);

- организации разнообразной деятельности (игры, элементарные «трудовые» действия, продуктивные виды деятельности, организация сенсорного воспитания и др.);

- специальным занятиям по ознакомлению с окружающим и развитию речи (организованные наблюдения, целевые прогулки, показы-инсценировки несложных сюжетов, разнообразные дидактические игры, занятия по картинкам, беседы, чтение коротких художественных произведений, стихотворений, рассказывание сказок, занятия по правильному звукопроизношению, развитию слухового восприятия и др.).

Достижением отечественной педагогики раннего детства является разработка форм, содержания и методов обучения детей раннего возраста. Обучение рассматривается как процесс передачи ребенку начальных элементов социального опыта, осуществляемый в разных видах деятельности, организуемой и направляемой взрослым. Содержание и методы обучающего воздействия взрослого на занятиях на протяжении раннего детства меняются. В доречевом периоде главное значение приобретает организация ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка. С развитием речи в этом процессе существенную роль начинает играть регуляция его поведения словом. Язык становится одновременно и объектом, которым овладевает под руководством взрослых ребенок, и средством передачи ему опыта.

Наибольший эффект в обучении детей первых лет жизни дает обучение, построенное на основе непосредственного общения и взаимодействия детей с взрослым, при наличии игровой мотивации. В работе с детьми этого возраста учебные занятия еще не могут выступать в качестве самостоятельной формы организации обучения, так как маленькие дети не воспринимают задачи учебного типа. А поскольку мотив деятельности маленьких детей заключен в ее процессе и в общении с взрослым, то выполнение заданий учебного характера возможно в контексте игровой деятельности, дети незаметно для себя усваивают необходимые и доступные по возрасту сведения и умения. Наиболее благоприятной для этого формой организации обучения являются специально организованные, дидактически направленные игры-занятия с игрушками и дидактическими материалами, проводимые педагогом и охватывающие не более 8-10 детей. При такой организации возможен контакт взрослого с каждым ребенком и учет его индивидуальных особенностей.

Игровая форма обучения ведущая на ступени раннего возраста, но не единственная. Чтобы удовлетворить пробуждающийся интерес детей к окружающему, направить их внимание на определенные яв-

ления, дать нужные сведения, пояснения, воспитателю необходимо проводить организованный показ, рассказывать о том, что видят малыши. Такие занятия шире дидактической игры, хотя непременным условием проведения их должно быть использование игровых приемов.

Положительный результат обучения детей раннего возраста на занятиях и в процессе дидактических игр возможен при условии организации их на принципах программности, планомерности, постепенности усложнения дидактических задач, повторности. Обучение должно иметь наглядно-действенный характер. По мнению В. А. Аванесовой, должно быть такое обучение, в котором предметная наглядность (предметы, явления природы, игрушки и др.) или графически-образная наглядность (картины, рисунки и др.) используются в тесном сочетании с организацией в процессе зрительного и слухового восприятия непосредственных действий и речи всех занимающихся детей. Кроме того, продуктивность занятий с детьми раннего возраста во многом зависит от эмоциональности их проведения. Эмоциональный характер занятий с детьми диктуется особенностью их возрастного развития – произвольностью внимания. Ребенок способен сосредоточиться только на том, что его привлекает своим содержанием, внешним видом, новизной, вызывает в нем положительные чувства и переживания.

2.2.2. Краткий обзор результатов исследований проблемы развития речи младших дошкольников

Анализ педагогической литературы по вопросам обучения родному языку и развития речи детей младшего дошкольного возраста показал, что в основном внимание исследователей было уделено проблемам развития у детей отдельных сторон речи: воспитанию звуковой культуры речи, обогащению и активизации словаря, формированию грамматического строя речи, формированию предпосылок связной речи. В исследованиях дается подробная характеристика всех

сторон речи детей младшего дошкольного возраста, анализ особенностей усвоения детьми различных элементов языка, доказывается решающая роль специально организованного обучения в формировании словаря, грамматического строя речи, звуковой культуры, формирования предпосылок связной речи.

В исследованиях, посвященных проблеме воспитания звуковой культуры речи детей младшего дошкольного возраста, довольно полно и широко представлены вопросы формирования правильного звукопроизношения. В работах Е. И. Радиной, М. Ф. Фомичевой, М. М. Алексеевой, А. И. Максакова проанализированы закономерности формирования звуковой стороны речи на протяжении всего дошкольного возраста, изучены вопросы формирования правильного звукопроизношения, определено место данной работы в общей системе руководства развитием речи детей в детском саду, раскрыто содержание обучения звукопроизношению на специальных занятиях, своеобразие их проведения в зависимости от этапа обучения и возраста детей, взаимосвязь занятий с другими формами работы, разработаны и систематизированы наиболее эффективные приемы, обеспечивающие оптимальные сроки овладения правильным произношением звуков.

По мнению специалистов, в младшем дошкольном возрасте больше внимания должно быть уделено формированию навыков правильного произношения звуков, развитию речевого слуха. В рекомендациях по воспитанию произносительной стороны речи у детей четвертого года жизни указывается на количество отрабатываемых звуков на данном возрастном этапе, последовательность их закрепления, определены наиболее эффективные приемы обучения (на начальных этапах – «вызывание» звуков на основе подражания образцу с применением игровых приемов, основанных на звукоподражании и использовании наглядности, в последующем – введение обучения с элементами объяснения артикуляции сначала простых, а за-

тем более сложных звуков), даются игры, упражнения, практический материал, который воспитатель может использовать в своей работе.

Менее изученными остаются по сей день вопросы педагогического руководства развитием речевого дыхания, интонационной выразительности речи, фонематического восприятия звуков, формирования элементарных сведений о звуковой стороне слова и способах ее обследования детьми младшего дошкольного возраста.

Анализ многочисленных исследований словаря детей младшего дошкольного возраста (Г. М. Лямина, В. В. Гербова, В. И. Коник и др.) показал, что основное внимание исследователей было направлено на решение задач обогащения, уточнения и активизации словаря детей (понимаемого как количественное накопление слов) в тесной связи с развитием познавательных способностей детей на основе ознакомления с окружающим.

В ходе исследований рассматривались вопросы обеспечения постепенного развития словаря младшего дошкольника, начиная от введения слов на чувственной основе, к их обобщению и практическому использованию при общении (В. И. Коник). Уточнены и конкретизированы особенности усвоения детьми 3-го года жизни словарного состава родного языка, определены уровни освоения различных категорий слов, выявлены оптимальные условия обогащения, уточнения и активизации словаря детей в системе педагогического процесса (В. В. Гербова). Разработана система обучения, направленная на обогащение словаря детей общеупотребительной лексикой в связи с ознакомлением с окружающим (А. П. Иваненко). Определены условия эффективного решения задач словарной работы: дозировка познавательного и лексического материала, повторность его, обеспечение мыслительной и речевой активности, сочетание разнообразных методических приемов (Н. П. Иванова).

В исследованиях, проведенных под руководством Ф. А. Сохина (Е. М. Струнина, А. А. Смага и др.), доказывается, что совершенствование содержания и методов в области словарной работы должно сос-

тоять в преодолении количественного подхода к словарю, узко прагматического понимания задач обогащения словаря. Внимание должно быть направлено и на семантическую сторону лексического развития детей, при этом обогащение и активизация словаря должны осуществляться не только как составная часть ознакомления с окружающим, но и как решение языковых задач. Поскольку слово, обозначающее предмет, явление, качество и тому подобное, включено не только в систему номинаций объектов действительности, но и в систему внутриязыковых отношений (смысловые отношения слов – антонимия, синонимия, многозначность и др.).

Итак, наряду с задачей количественного накопления словаря необходимо иметь в виду и решение задач его качественного совершенствования, привлечения внимания детей не только к правильному называнию предметов, но и их качеств, свойств, деталей, действий, то есть задач активизации в речи младшего дошкольника, помимо существительных и имен прилагательных, глаголов, наречий, образных слов (сравнений).

В педагогическом руководстве грамматическим строем речи детей младшего дошкольного возраста основное внимание до определенного времени было направлено на исправление и предупреждение грамматических ошибок, упражнение детей в использовании единичных, традиционных форм (усвоение языковой нормы) в области морфологии (О. И. Соловьева, А. М. Бородич, А. М. Богуш, Э. П. Короткова и др.). Эти же задачи были перенесены на словообразование и синтаксис. В качестве основной формы обучения детей грамматически правильной речи рассматривались дидактические игры с узким грамматическим содержанием, направленные на «затверждение» и «отработку» той или иной грамматической формы.

Изучение психофизиологических и психолингвистических механизмов овладения ребенком системой словообразования (Д. Н. Богоявленский, Т. Н. Ушакова, Н. А. Костандян, А. М. Шахнарович и др.), работы А. Н. Гвоздева и К. И. Чуковского, а также исследования

по психологии усвоения грамматики (М. И. Попова, Ф. А. Сохин, В. И. Ядэшко и др.) позволили иначе подойти к проблеме формирования грамматического строя речи у детей дошкольного возраста. Было установлено, что в основе овладения грамматическим строем лежит активная ориентировочная деятельность ребенка в языковой и неязыковой действительности, усвоение грамматических категорий опирается на когнитивное развитие, познание свойств и функций предметов, причинных, временных, количественных и других отношений. Вычленение грамматических форм, установление правил оперирования ими объясняется ориентировкой на звуковую и смысловую стороны речи.

На основе этих исследований была предпринята попытка целенаправленного руководства процессом формирования у дошкольников грамматических обобщений в области словообразования (Э. А. Федеравичене, А. Г. Тамбовцева, Г. И. Николайчук). Были сформулированы новые задачи формирования грамматического строя речи детей дошкольного возраста: 1) развитие поисковой ориентировочной активности ребенка в сфере языковых (грамматических) и неязыковых явлений, языковых игр; 2) обогащение речи дошкольника грамматическими средствами (морфологическими, словообразовательными, синтаксическими) в единстве их значений, функций, правил сочетания и употребления; 3) расширение сферы использования грамматических средств языка в различных формах речи и речевого общения.

На этапе младшего дошкольного возраста в сфере морфологии центральной является задача усвоения форм глагольного словоизменения, способов выражения завершенности-незавершенности действия. Одновременно решается задача усвоения способов изменения имен существительных, их родовой принадлежности. Начинается работа по формированию у детей способов словообразования на основе обогащения словаря производными словами. В сфере синтаксиса ре-

шается задача освоения детьми способов грамматического оформления предложений, способов их построения и распространения.

Анализ педагогической литературы по проблеме формирования связной монологической речи детей дошкольного возраста показал, что до настоящего времени исследования в данной области в основном были посвящены обучению самостоятельному развернутому высказыванию детей среднего и особенно старшего дошкольного возраста. Проблема развития связной речи в младшем дошкольном возрасте долгое время оставалась малоразработанной и не ставилась как особая задача исследования. Проведение данной работы в младшем возрасте считалось преждевременным. Между тем уже первыми отечественными педагогами дошкольного детства (Е. И. Тихеева, Е. А. Флерина, О. И. Соловьева) высказывались мысли о возможности и необходимости систематического обучения элементам рассказывания младших детей. В исследованиях последних лет, проведенных под руководством Ф. А. Сохина и О. С. Ушаковой (Н. Г. Смольникова, А. А. Зрожевская, Е. А. Смирнова), посвященных проблеме формирования собственно связности речи старших дошкольников, были высказаны предположения о возможности обучения элементарному осознанию структурных особенностей повествовательных и описательных текстов на более ранних возрастных этапах. Проверке данных предположений было посвящено исследование Л. Г. Шадринной.

В ходе исследования были получены результаты, свидетельствующие о необходимости использования механизмов образования диалогической речи у детей для формирования более сложных по содержанию и по форме видов общения взрослого с ребенком. В процессе совместного рассказывания взрослый задает последовательность высказывания, необходимые средства связи между предложениями, а ребенок, используя схему рассказа, наполняет ее своим содержанием. Содержание и методика обучения развитию связной речи младших детей в исследовании строилась по принципу взаимосвязи разных задач с развитием связной речи, причем особое внимание уделялось развитию тех сторон речи, которые наибольшим образом влияют на ее связность. В формировании умений строить описание и повество-

вание вместо речевого образца использовались логико-синтаксические схемы, которые формировали у детей представления о последовательности в высказываниях повествовательных типов и помогали раскрытию микротем в описательных рассказах. В исследовании была доказана необходимость использования коллективных и индивидуальных видов работы, игровых форм на занятиях и вне занятий для решения задач развития связной речи у детей младшего дошкольного возраста.

2.2.3. Методы и формы организации обучения родному языку и развития речи детей младшего дошкольного возраста

В методике развития речи детей младшего дошкольного возраста с целью оптимального решения речевых задач, сохранения интереса и необходимой для детей данного возраста атмосферы непосредственности и эмоциональности используются разнообразные методы и приемы: широкое применение коммуникативной и игровой мотивации, создание проблемных ситуаций, чередование прямых обучающих приемов (пояснение, указание, показ, образец) с игровыми, методы косвенного воздействия – игровые правила, дидактический материал, приемы драматизации, чередование хоровых и индивидуальных ответов детей, как словесных, так и двигательных, использование разнообразных демонстрационных материалов (игрушек, предметов, картинок, фигурок настольного театра и др.), использование заданий, выполняя которые дети могут сменить позу, подвигаться (игровой характер таких заданий побуждает детей принять воображаемую ситуацию, учит игровым действиям и др.) и т. д.

С целью формирования звуковой культуры речи используются игры (дидактические, хороводные, подвижные, сюжетно-ролевые), специальные упражнения, разнообразный речевой материал: звукоподражательные слова, потешки, поговорки, скороговорки, стихотворения, сказки, рассказы; инсценировки, наглядный материал. В методике, разработанной лабораторией развития речи, наряду с формиро-

ванием у ребенка умения различать звуки, высоту, темп и громкость их произнесения предусмотрено также сообщение детям элементарных сведений о звуковой стороне слова и способах ее обследования. Рекомендуется с первых занятий обращать внимание на наличие того или иного звука в словах, в дальнейшем педагог должен побуждать детей к самостоятельному решению аналогичных задач.

Для работы над словарем с детьми младшего дошкольного возраста, по мнению исследователей, характерно использование разнообразных методов и приемов обучения.

С целью обогащения словаря эффективны наблюдения, рассмотрение предметов, игрушек, картин, ориентировочно-игровая деятельность, сопровождаемая речевым общением с взрослым, игры-беседы, предусматривающие чередование игровых действий с речевыми и др. Для уточнения, активизации словаря следует использовать игры с игрушками, рассмотрение картинок, рассказывание по картинкам, организацию чувственного и практического опыта, речевые ситуации для упражнения в употреблении определенных слов, словосочетаний, дидактические игры, упражнения и др. Особое место отводится приемам эмоционального воздействия: игровой динамике действий, сюрпризности, элементам драматизации.

С целью развития значений слов используются лексические упражнения на активизацию существительных, прилагательных, глаголов с широким применением наглядности /игрушки, картины/. Большую роль в данном случае играет и речь воспитателя как один из важнейших источников обогащения детской речи. Для освоения детьми обобщающих понятий служат игры, для которых подбирают предметы одной родовой категории /игрушки, кукольная посуда, одежда/.

Задачи в сфере морфологии и словообразования рекомендуется решать в играх /подвижных, сюжетно-дидактических, драматизациях, народных играх с фантами/, игровых упражнениях, проблемных речевых ситуациях и др. Освоение способов грамматического оформления предложений рекомендуется осуществлять, прежде всего, в совместном рассказывании ребенка и взрослого, в играх-драматизациях,

пластических этюдах, в творческих заданиях, сюжетно-дидактических играх.

С целью развития разговорной речи детей учат понимать, задавать вопросы и отвечать на них, используют разнообразные ситуации, предполагающие развернутые высказывания детей, широко применяют участие детей в драматизациях.

В качестве средства успешной подготовки к обучению рассказыванию рекомендуется целенаправленное рассматривание предметов /игрушек/, сюжетной картины, где после рассматривания воспитатель обобщает результаты наблюдения в небольшой рассказ с привлечением детей. Для развития связной речи рекомендуется использовать пересказ детьми хорошо знакомых им литературных произведений, рассматривание и словесное описание картин и игрушек. Младших дошкольников привлекают к совместному с взрослым разыгрыванию и рассказыванию знакомых им сказок.

Рассматривание предметов, игрушек и картин рекомендуется использовать с целью формирования у детей структуры описательного рассказа. Эта структура задается последовательностью вопросов, которые воспитатель предлагает детям в процессе рассматривания, сменой в течение года аналогичных объектов для рассматривания и описания, характером подсказок педагога – в виде начала фразы, заданиями на составление рассказов по аналогии по набору игрушек и др. Эти же приемы используются и при формировании в речи детей структуры простых предложений и средств связи между ними. Кроме того, особое значение для совершенствования в речи детей структуры описательных рассказов и разных конструкций предложений имеет применение на занятии не учебной, а коммуникативной мотивации.

Анализ организационных форм обучения младших дошкольников родному языку показывает, что в методике, наряду с организованными занятиями, особое место занимают игровые формы обучения – разнообразные дидактические игры, упражнения, ситуации. Можно выделить два типа обучающих игр: игры с узким языковым содержанием /на отработку определенного звука, слова, грамматической формы/ и игры с широким развивающим эффектом, в которых

одновременно параллельно решаются задачи развития словаря, звуковой культуры речи, грамматического строя, связной речи. По такому синкретическому типу строятся народные игры, игры-драматизации, сюжетно-дидактические игры.

Так, например, в *народной игре «Огородник»* дети становятся овощами, каждый получает название: свекла, чеснок, капуста, сельдерей и т. д. Овощи растут /сидят/ на грядках и стараются обмануть огородника, назваться репкой. Огородник по голосу определяет, кто его окликнул. В этой игре у детей закрепляются знания о названиях овощей, уточняется обобщающее наименование «овощи» /чеснок, свекла и так далее. – овощи, они растут на грядках/, формируется речевой слух /угадать по тембру голоса, кто окликнул/, а также уточняется произношение звука «с» в словах /отрабатываются названия овощей со звуком «с»/. При разыгрывании фантов происходит освоение способов образования производных глаголов /прокукарекай, почирикай, перелезь, подлезь и т. п./.

Другой пример. В *игре-драматизации по сказке «Теремок»* дети разыгрывают диалог между персонажами. В это время отрабатываются конструкции разговорной диалогической речи. Персонажи имеют образные клички-названия: попрыгушка, поскребушка, побегайчик. Это упражнение в словообразовании. В репликах происходит согласование глагола и существительного: прискакала лягушка, прискакал зайчик, прибежала мышка, прибежал волк /усвоение морфологических средств/. Ведущий, рассказывая сказку, осваивает средства построения повествования /связная речь/, заимствует образные слова и выражения /словарь/.

Если игры с узким языковым содержанием довольно точно соотношены с задачами определенной возрастной группы, то народные игры, игры-драматизации по мотивам сказки, сюжетно-дидактические игры интересны для детей широкого возрастного диапазона, поскольку спектр решаемых ими задач чрезвычайно разнообразен, а конкретная игровая задача достаточно обща, чтобы заинтересовать и младшего, и старшего дошкольника.

Вопросы и задания для повторения

1. Обоснуйте следующее положение: «К. Д. Ушинский является создателем системы первоначального обучения родному языку».
2. Перечислите основные цели первоначального обучения родному языку в трудах К. Д. Ушинского. Раскройте их содержание.
3. Раскройте основные теоретические положения методики развития речи, разработанные Е. И. Тихеевой.
4. Определите своеобразие методики развития речи как науки во второй половине XX века.
5. Охарактеризуйте основные направления современных исследований в области речевого развития дошкольников.
6. Проанализируйте правомерность положений, представленных в тексте. Обоснуйте необходимость организованного обучения детей родному языку, опираясь на современные научные данные о речевом развитии детей и принципы организации речевой работы в ДОУ.
В публикации Н. Я. Михайленко и Н. А. Коротковой «Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования» ставится под сомнение необходимость организованного обучения детей родному языку. Задачи развития речи авторы статьи предлагают решать на фронтальных комплексных занятиях по другим предметам, в качестве дополнительных (неосновных), а также в процессе совместной деятельности воспитателя с детьми.
7. Дайте классификацию занятий по развитию речи в зависимости от дидактических задач, наглядного материала, ведущей речевой задачи и от этапа обучения.
8. Раскройте дидактические требования к занятиям по развитию речи детей.
9. В чем особенность комплексных занятий и чем они отличаются от интегративных?
10. Определите своеобразие дидактической игры как формы организации обучения родному языку.

11. Дайте обоснование основным факторам, обеспечивающим своевременное и полноценное развитие речи детей раннего возраста в условиях детского сада.

12. Представьте анализ программного содержания занятия по развитию речи с учетом возрастных возможностей младших дошкольников.

Программное содержание

Связная речь: учить детей составлять вместе с воспитателем небольшой (2-3 предложения) рассказ об игрушке.

Грамматика: учить образовывать наименования детенышей животных; раскрыть детям значения слов, образованных с помощью суффикса -онок-.

Словарь: учить различать слова с противоположным значением (большой – маленький).

Звуковая культура речи: уточнить и закрепить правильное произношение звука «и» (в звукосочетаниях, словах); учить регулировать высоту голоса.

13. Проанализируйте речевое высказывание ребенка младшего дошкольного возраста с целью определения уровня развития связной монологической речи.

Рома К. (3 года 2 мес.): «Медвежонок белый. На голове у него шляпка ... оранжевая и шортики оранжевые. Глаза. Сам белый, носик черненький. (Молчит)».

14. Дайте классификацию методов и приемов обучения родной речи в зависимости от применения наглядности, слова или практического действия.

15. Дайте характеристику играм с узким лингвистическим содержанием и с общеразвивающим речевым эффектом. Определите место данных видов игр в системе речевой работы с детьми младшего дошкольного возраста.

ГЛАВА III. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ И РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ ДЕТСКОГО САДА

3.1. Проблема межвозрастного общения и взаимодействия детей в историческом аспекте

Проблема совместного воспитания и обучения детей разного возраста возникла давно и рассматривалась классиками зарубежной и отечественной педагогики как мощное средство развития и воспитания детей (И. Г. Песталоцци, Р. Оуэн, Л. Н. Толстой, П. Ф. Каптерев, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, М. А. Попов и др.).

В истории педагогики накоплен большой опыт организации взаимодействия детей разных возрастов. Так, И. Г. Песталоцци, организуя свою школу в г. Станце, осуществил на практике идею взаимного обучения детей. В «Школе для маленьких детей» в Нью-Лэнарке Р. Оуэна вместе занимались и воспитывались дети от 2 до 6 лет. В начале XIX века приобрела известность Белл-Ланкастерская система взаимного обучения младших и старших школьников. О важности этой сферы социального взаимодействия свидетельствуют факты взаимовлияния между старшими и младшими детьми в семье, между детьми разного возраста в свободно складывающихся группах, специально организованном общении между старшими и младшими членами коллектива (Е. И. Дымов, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, М. А. Попов, Я. Корчак и др.).

Для отечественной дошкольной педагогики проблема разновозрастных объединений детей не нова. Первые детские очаги в России представляли собой разновозрастные объединения детей от 1 года до 12-13 лет, где старшие выступали в роли так называемых нянь при малышах. В первом программном документе «Инструкция по ведению детского сада» предлагалось в основу деления на группы положить семейный принцип – создание разновозрастных коллективов.

Предполагалось, что условия этих групп позволят использовать процесс взаимообучения и взаимовоспитания в качестве средства всестороннего развития ребенка. Обучение, как правило, осуществлялось в этих группах в ходе работы с небольшими подгруппами детей.

Однако в дальнейшем преобладающим стал так называемый детский сад общего типа. Детские группы создавались по возрастному принципу, так как считалось, что в них легче организовывать педагогический процесс с учетом возрастных особенностей детей. Особое внимание было уделено разработке фронтальных форм работы с детьми, которые позволяли, с одной стороны, одновременно вовлечь в учебный процесс большое количество детей, а, с другой, осуществлять систематическое и целенаправленное решение учебно-воспитательных задач. Разновозрастные группы стали рассматриваться как явление временное, «пережиток» старого, несмотря на доводы ведущих педагогов и общественных деятелей того времени о том, что общение детей в разновозрастных группах менее благоприятно для развития детей.

Малокомплектные детские сады с разновозрастными группами были отнесены к группе примитивных дошкольных учреждений и рассматривались как временно необходимое явление, которое в последующем будет ликвидировано. В связи с этим проблемы организации учебно-воспитательного процесса в разновозрастной группе долгое время оставались на периферии специальных педагогических исследований. Ими занимались только педагоги-энтузиасты (В. Н. Аванесова, М. В. Минкина, О. И. Соловьева, Н. Г. Енборисова и др.). В работах этих авторов на основе изучения и обобщения передового педагогического опыта был представлен анализ педагогического процесса в группе детей разного возраста и предложены методические рекомендации по воспитанию и обучению детей в разновозрастной группе.

Впервые в дошкольной педагогике проблема совместного пребывания детей разного возраста как предмет специального исследо-

вания была представлена в работе группы сотрудников НИИ дошкольного воспитания АПН СССР (В. Г. Нечаева, Т. А. Маркова, Л. А. Пенъевская, Р. И. Жуковская и др.). В ходе исследования были получены результаты, свидетельствующие о том, что даже в процессе периодически организованного общения детей старшего и младшего возраста происходит положительное взаимовлияние детей друг на друга. Совместная деятельность со старшими детьми способствует развитию разных видов деятельности, интеллектуальной и эмоциональной сферы, интенсивному речевому развитию малышей. Дети легко вступают в общение, отвечают и сами начинают задавать вопросы, рассказывают о своих делах, используя при этом значительный запас слов, речь большинства детей отличается чистым звукопроизношением. Для старших детей предоставляются условия для развития их самостоятельности, более осмысленного понимания явлений окружающей действительности.

Особый интерес представляет работа Л. А. Пенъевской. Она рассматривала педагогически организованное общение между дошкольниками разного возраста как значительный фактор, способствующий интенсивному развитию речи детей третьего года жизни. Благодаря совместной деятельности со старшими детьми и постоянному примеру активного использования более развитой речи у младших дошкольников наблюдалось расширение функций речи; они легко усваивали навыки словесного общения, постоянно пополняя и активизируя свой словарный запас, усваивая словесные обороты и формы речи. В моменты эмоционального подъема воспринимаемые примеры речи старших, тесно связанные с интересными для малышей действиями, повторялись, подхватывались и активно использовались ими.

Повышение речевой активности младших дошкольников Л. А. Пенъевская связывала с усложнением их игровой деятельности, возникновением ролевой игры, характеризующейся не только более сложными и разнообразными игровыми действиями, но и новой ро-

лью речи, которой дети в пределах доступного им содержания пользовались свободно, легко, хорошо понимая друг друга.

Вместе с тем подчеркивалось, что сам факт объединения детей разного возраста в совместной игре – это еще не гарантия продуктивного взаимодействия и общения. Для возникновения реального, педагогически эффективного взаимодействия и общения между детьми разного возраста необходимы усилия педагога, направленные на организацию совместной деятельности, интересной для детей разного возраста, доступной для малышей и обладающей большим развивающим потенциалом в плане овладения речью. Важно, чтобы и старшие, и младшие дети могли проявлять себя в процессе совместной деятельности как заинтересованные участники.

Кроме того, воспитатель должен развивать и поддерживать дружеское расположение детей друг к другу, поддерживать авторитет старших, использовать пример их речи, не допускать проявления излишней опеки со стороны старших, навязчивости, подавления инициативы маленьких детей. В свою очередь, у малышей следует поддерживать интерес к играм старших, чей опыт может служить для малышей источником овладения определенными умениями и навыками.

Таким образом, было экспериментально доказано, что межвозрастное общение и взаимодействие детей является мощным педагогическим условием их воспитания, оказывающим положительное влияние на развитие как младших, так и старших дошкольников при правильной его организации взрослым в процессе совместных игр.

Однако вышеназванное исследование проводилось на базе многокомплектного детского сада, в условиях периодически организуемого общения детей разного возраста. Проблема организации жизни, воспитания и обучения в условиях постоянного пребывания детей разного возраста в одной группе требовала более тщательных педагогических исследований, прежде всего, в плане поиска форм организации обучения.

3.2. Своеобразие обучения в разновозрастной группе детского сада

Анализ психолого-педагогической литературы и материалов передового педагогического опыта показывает, что поиски путей совершенствования процесса обучения в условиях разновозрастной группы велись до настоящего времени в пределах одной формы его организации – фронтального занятия. В основном, в практике работы разновозрастных групп обучение осуществлялось в рамках трех типов занятий, выделенных В. Н. Аванесовой: занятия со всеми детьми по одному разделу обучения, но с разным программным содержанием для каждой возрастной подгруппы; занятия со всеми детьми, но по разным разделам обучения для каждой возрастной подгруппы; занятия с одной возрастной подгруппой.

По мнению многих исследователей (А. Н. Давидчук, Т. Н. Доронина, В. Г. Щур, С. Г. Якобсон и др.), занятия, разработанные В. Н. Аванесовой, сыграли положительную роль в организации обучения детей в разновозрастной группе, однако полностью проблемы не решили. На занятиях первого типа воспитателю приходится осуществлять дифференцированный подход к детям каждой возрастной подгруппы, а это очень часто ведет к тому, что программный материал для старших детей упрощается, для младших завышается, а средние по возрасту дети выпадают из поля зрения воспитателя. Занятия второго типа предполагают самостоятельную учебную деятельность детей, хотя известно, что дети дошкольного возраста нуждаются в непосредственном руководстве со стороны педагога в процессе овладения любой деятельностью, поскольку еще не владеют учебными умениями и не умеют учиться самостоятельно.

Обратимся к анализу системы обучения родному языку детей младшей разновозрастной группы (дети 3-го и 4-го года жизни) малокомплектного детского сада, разработанной В. В. Гербовой.

Вывод о возможности использования совместных одготемных занятий для младших разновозрастных групп малокомплектного де-

тского сада В. В. Гербова делает на основе анализа разделов «Ознакомление с окружающим» и «Развитие речи» «Программы воспитания и обучения детей», свидетельствующего о наличии переходных тем с постепенным, едва заметным усложнением учебного материала от одной возрастной группы к другой. Данный вывод подтверждается результатами наблюдений за поведением и самочувствием детей разного возраста на пробных занятиях, выявляющих варианты объединения детей разного возраста.

Общая тема занятия, по мнению исследователя, обязательно предполагает разный характер заданий: всем детям; детям определенного возраста; индивидуальные задания. Наряду с однотемными проводятся занятия с возрастными подгруппами в сочетании с личными формами работы с детьми во внеучебное время. На занятиях с возрастными подгруппами автор рекомендует формировать речевые умения, важные именно для того или иного конкретного возраста.

В ходе экспериментальной работы было выяснено, что наиболее эффективны совместные занятия, которые или целиком проходят в форме игры, или значительная часть которых отведена игре. Игра и игровые приемы, по мнению исследователя, обеспечивают динамичность процесса обучения, максимально удовлетворяют потребность маленького ребенка в самостоятельности – речевой или поведенческой /движения, действия и т. п./, позволяют без особого труда выполнить программу по ознакомлению с окружающим, воспитанию звуковой культуры речи, развитию диалогической речи.

В разработанных конспектах занятий использованы известные практике задания и упражнения, обеспечивающие необходимую эффективность обучения и оптимальную речевую плотность занятия. Это чередование хоровых ответов детей с индивидуальными; разнообразные задания, предполагающие ответ действием (представляющие детям возможность подвигаться, сменить позу, а воспитателю – возможность выяснить, имеется ли данное слово, речевой оборот в пассивном словаре ребенка); специальные задания, побуждающие ре-

бенка принять воображаемую ситуацию; разнообразные имитационные упражнения, связанные с прослушиванием стихотворений, коротких рассказов; игры-инсценировки, драматизации и др.

Успех совместных занятий, по мнению автора, определяется тем, насколько умело воспитатель планирует задания для детей разного возраста, предусматривая при этом игровое и речевое взаимодействие возрастных подгрупп.

Особое место отводит автор работе с детьми вне занятий. Рекомендуется проводить разнообразные игры на повторение и закрепление программного материала (подвижные игры с текстом, хороводные, настольно-печатные, дидактические игры, игры-драматизации и др.) с небольшим количеством детей разного возраста в любое время дня, используя при этом обучение старшими детьми игровым правилам и действиям малышей.

Итак, анализ системы работы по развитию речи детей младшей разновозрастной группы малокомплектного детского сада показал, что В. В. Гербова, рассматривая организованный процесс обучения родному языку в этих условиях в тесной взаимосвязи всех образовательных средств (занятий, фронтальных и групповых, повседневного общения в детском саду, общения детей в играх), вместе с тем предпочтение отдает совместным одготемным занятиям с детьми разного возраста.

Внедрение в практику работы разновозрастных групп таких занятий было связано с преобладающим в этих группах смежным типом комплектования детей. Вместе с тем в ряде исследований отмечается благоприятное влияние на речевое развитие детей контрастного комплектования возрастных групп (А. Н. Давидчук, А. Г. Арушанова, Т. М. Юртайкина).

Анализируя особенности работы в группах с разным типом комплектования, исследователи обращают внимание на такие моменты: при смежном комплектовании установка делается на фронтальные формы обучения, они привлекают своей экономностью, поскольку

все дети одновременно находятся в поле зрения педагога. Работа старших дошкольников создает как бы «зону ближайшего развития» для малышей.

Вместе с тем детальный анализ процесса обучения показывает, что младшие дети в основном включены в деятельность восприятия и воспроизведения готового знания, поскольку все задачи, которые являются для малышей проблемными, охотно решаются за них старшими детьми. Кроме того, младшие дети, как правило, плохо воспринимают задания, которые к ним лично не обращены, а если и воспринимают, то не всегда правильно их понимают, а потому часто заменяют своими. Конечно, дети при этом частично усваивают материал, однако процесс развития их способностей может затрудняться.

Разновозрастной состав группы вынуждает педагога в то же время снижать верхний предел заданий, усреднять их, делая доступными для понимания младшими детьми. Все это приводит к тому, что старшие дети учатся на уровне трудности, ниже оптимального. Кроме того, фронтальное обучение, как правило, порождает авторитарный тип общения, так как возможности прямых контактов педагога с детьми очень ограничены. Решение же сложных задач в сфере речевого развития дошкольников возможно лишь при условии демократического стиля общения взрослого с детьми. Ребенок должен быть жизнерадостен, раскован, уверен, что взрослый поможет ему в случае затруднения.

Основной формой организованного обучения родному языку и развития речи при контрастном комплектовании является занятие с возрастной подгруппой. Такое занятие строится по методике для разновозрастных групп. На нем обобщаются, закрепляются знания, полученные ребенком в повседневной жизни из наблюдений, экскурсий, бесед, дидактических игр, то есть в процессе ознакомления с окружающим миром. Деятельность детей должна быть направлена на освоение содержания и форм языка и речи. Это задачи обучения связной речи и рассказыванию, освоения системных связей слов –

синонимии, антонимии, многозначности; средств художественной выразительности – сравнений, эпитетов, метафор; трудных случаев словоизменения и словообразования, развития фонематического восприятия, звукопроизношения, элементарного осознания языковой действительности, воспитание особого, лингвистического отношения к слову, освоение способов ориентировки в сфере языка и речи, языкового и речевого творчества.

Вместе с тем организация обучения родному языку по возрастным подгруппам, в свою очередь, включает в себе определенные трудности для воспитателя. Прежде всего, проблему составляет планирование речевой работы, поскольку сетка занятий в разновозрастной группе с широким диапазоном не может вместить в себя рекомендованное «Типовой программой воспитания и обучения в детском саду» содержание. Воспитателю приходится планировать удвоенное количество занятий (два занятия для младшей подгруппы и три занятия для старшей). Проведение такого количества занятий каждый день просто не реально.

Исследователи предлагают в данной ситуации сокращать нагрузку на педагога путем составления координированных планов занятий, хотя признают, что возможности для координирования занятий ограничены из-за того, что в группах с контрастным комплектованием очень велик диапазон возрастных различий. Наиболее эффективным выходом из данного положения, по мнению авторов, является перенос учебных задач, являющихся общими для детей всех возрастов, в совместные игры, вечера досуга, прогулки и так далее, что позволит сократить количество обязательных занятий.

3.3. Особенности взаимообучения детей дошкольного возраста

В условиях разновозрастной группы особое значение приобретает специально организованное межвозрастное взаимодействие и общение детей, в ходе которого возникает процесс взаимообучения

как важное условие повышения эффективности обучения детей в малокомплектном детском саду.

Педагогические условия организации взаимообучения детей разного возраста в совместной деятельности рассматривались в работах Т. Н. Дороновой, В. Г. Щур, С. Г. Якобсон, А. Н. Давидчук, Т. А. Макеевой, Е. Б. Давидович.

Наиболее детально изучалась организация взаимодействия и взаимообучения старших дошкольников смежных возрастов.

Взаимообучение рассматривается исследователями как организованный процесс взаимодействия и общения детей разного возраста в совместной деятельности, в ходе которого осуществляется усвоение знаний, умений, навыков, на основе чего происходит воспитание и развитие детей. Основное условие взаимообучения как педагогически целесообразного процесса – изменение позиции детей: старшие должны принять задачу учить младших (позицию обучающихся), а младшие – встать в позицию обучаемых. При этом старшие должны владеть содержанием деятельности, а младшим это содержание должно быть доступным. Кроме того, важным условием является наличие взаимоотношений между детьми, основанных на симпатии и доброжелательном отношении друг к другу.

В результате проведенных исследований были выявлены формы организации взаимообучения детей разного возраста и способы их взаимодействия в совместной деятельности, установлена роль взрослого в этом процессе.

Было выявлено, что формы участия младших и старших детей в процессе взаимодействия и взаимообучения могут быть разными. Это индивидуальная форма, когда младший и старший ребенок объединены в паре и процесс обучения строится на основе прямого взаимодействия детей; и групповая, при которой процесс обучения строится на основе опосредованного через взрослого общения детей (А. Н. Давидчук).

Наиболее простой способ взаимодействия формируется при включении детей в совместную деятельность, носящую кооперативный характер. В этом случае основополагающим элементом деятельности является общий продукт, получаемый из частей, производимых каждым из участников деятельности. Совместная деятельность детей разного возраста может быть организована по типу конвейера – когда между детьми возникают отношения соподчинения. Старший ребенок организует деятельность и руководит ею, а младший является ее участником. В этом случае результат работы одного ребенка становится исходным материалом для работы другого. Дети ставятся в зависимость друг от друга и вынуждены согласовывать свои действия, что представляет определенную трудность и требует специальных обучающих воздействий педагога. При этом важно, чтобы и младший, и старший ребенок получали удовлетворение от совместной деятельности, что возможно при условии овладения детьми общими способами совместной деятельности. Наиболее благоприятные условия для использования вышеуказанных способов взаимодействия детей разного возраста создаются в продуктивных видах деятельности.

Возможности включения детей разного возраста в совместную дидактическую игру, в которой учебное содержание заключено в правилах, игровых действиях, которые, в свою очередь, являются основой для регулирования действий и взаимоотношений детей, рассматривались в исследовании А. Н. Давичук и Т. А. Макеевой. Зависимость детей друг от друга в совместной игре и возникновение сотрудничества может обеспечиваться за счет распределения дидактического материала между детьми и введения принципа поочередного участия партнеров в деятельности, что требует также специальных обучающих воздействий педагога.

Исследованию педагогических условий организации взаимодействия и взаимообучения детей разного возраста при контрастном комплектовании была посвящена работа Е. Б. Давидович. В ходе исследования были получены материалы, свидетельствующие о том,

что в группах с контрастным комплектованием взаимообучение будет несколько иным по сравнению с группами, где воспитываются дети смежного возраста.

Взаимообучение в группах с детьми смежного возраста строится на основе, в общем-то, равноправного взаимодействия детей, так как их возможности в целом близки. В группах, состоящих из детей контрастного возраста, сотрудничество партнеров не является полностью равноправным, поскольку их возможности, а значит, и вклад в общую деятельность различны.

Было установлено, что игровое взаимодействие и взаимообучение детей возникает и продуктивно функционирует при включении в игровую пару детей второй половины третьего и второй половины пятого года жизни в качестве младшего и старшего партнеров. После 4,5 лет дети уже способны выполнять организаторскую и регулятивную функции в совместной с младшими детьми деятельности, при условии, что они владеют содержанием и способами осуществления деятельности. При этом старший ребенок должен принять на себя роль обучающего малыша, а младший ребенок должен быть готов принять опыт, передаваемый ему старшим партнером.

Педагогические условия организации взаимообучения младших и старших дошкольников, по мнению автора, заключаются в наличии руководства этим процессом со стороны взрослого, который обучает детей общим способам взаимодействия, вступая с ними в совместную игру в качестве партнера. Это позволяет затем старшим детям самостоятельно организовывать игровое взаимодействие с младшими партнерами, находить оригинальные приемы обучения малышей, соответствующие их индивидуальным особенностям и конкретным игровым ситуациям. Другим важным условием организации взаимодействия и взаимообучения младших и старших дошкольников автор называет распределение дидактического материала между ними, что не позволяет каждому из участников игровой пары обойтись друг без

друга, а также введение правила поочередного участия в совместной деятельности.

Специальное исследование было посвящено проблеме формирования сюжетно-ролевой игры детей в условиях разновозрастной группы (Н. П. Туркулец). Автором апробирована методика поэтапной организации совместных игр детей, которая включает совместные игры взрослого с детьми младшей подгруппы, их совместные со старшими детьми игры при участии взрослого и самостоятельную игровую деятельность детей разных возрастов. Такая последовательность определяется необходимостью создания предпосылок для полноценного участия малышей в играх старших детей в виде опыта игровой деятельности у детей младшего возраста и опыта взаимодействия с малышами у старших детей.

Имеющиеся в литературе факты и мнения не позволяют однозначно оценить развивающий потенциал разновозрастной группы. С одной стороны, исследователи отмечают положительное влияние детей в процессе их общения и взаимодействия, взаимообучения младших и старших дошкольников, с другой стороны, имеются факты, которые говорят о том, что общение и взаимообучение детей разных возрастов не возникают автоматически. Так, Е. А. Вовчик-Блаkitная и А. М. Счастливая отмечают, что младшие дети представляют интерес для старших только в начале учебного года, в дальнейшем возникает равнодушие, а нередко и откровенно негативное отношение к младшим детям. Старшие заслоняют, оттирают малышей, первыми вызываются на общение с взрослым.

Приведенный выше анализ совместного обучения на занятиях детей разных возрастов также вскрывает определенные проблемы: малыши находятся в ситуации воспринимающих и повторяющих за старшими (репродуктивная деятельность), старшие выполняют «не свои» задания, работают на уровне ниже своих возможностей. Особенно страдают младшие дети, поскольку взрослый основное внимание уделяет старшим, подготовке их к школе.

Налаживание взаимообучения дошкольников требует определенных условий. Эти условия зависят от возраста, типа комплектования группы, содержания деятельности детей (ознакомления с окружающим, сенсорное воспитание, совместные игры и др.), от обучающих воздействий взрослого и позиции взаимообучающихся детей, способности их принять на себя роль обучающего и обучаемого.

Опыт взаимообучения детей в процессе совместных игр с сенсорным и познавательным содержанием не может быть автоматически перенесен на область речевого развития детей. Исследователями было показано, что взаимообучение на материале сенсорных и познавательных дидактических игр требует, чтобы старший ребенок принял на себя роль обучающего, а младший – обучаемого.

Однако старший дошкольник не владеет речевой деятельностью в такой степени, чтобы принять на себя роль обучающего. Вероятно, речь может идти о роли обучающего совместной игре. Ребенок не может выступать и в качестве организатора дидактических игр с узким лингвистическим содержанием (фонетическим, лексическим, грамматическим) из-за языковой некомпетентности. Зато совместные игры с широким общеразвивающим эффектом вполне могут явиться основой совместной деятельности, основой передачи опыта старших детей к младшим. В процессе таких совместных игр передача языковых умений также возможна, но не как прямой, а как побочный продукт игрового взаимодействия.

Таким образом, анализ подводит нас к постановке проблемы педагогических условий развития речи младших дошкольников, воспитывающихся в условиях разновозрастной группы детского сада, как актуальной практической и теоретической задачи.

Вопросы и задания для повторения

1. Обоснуйте значение межвозрастного общения и взаимодействия детей как средства развития и воспитания подрастающего поколения.

2. Представьте анализ результатов исследования сотрудниками НИИ дошкольного воспитания АПН СССР проблемы совместного пребывания детей разного возраста.

3. Почему факт объединения детей разного возраста в совместной деятельности нельзя рассматривать в качестве гаранта продуктивного взаимодействия и общения детей?

4. Что такое смешанное и контрастное комплектование возрастных групп детского сада?

5. Дайте оценку типам занятий, выделенных В. Н. Аванесовой.

6. Охарактеризуйте своеобразие совместных одготемных занятий по развитию речи для младших разновозрастных групп малокомплектного детского сада.

7. Выделите положительные и отрицательные стороны фронтального обучения родному языку в условиях смешанного комплектования возрастных групп детского сада.

8. Охарактеризуйте особенности обучения родному языку при контрастном комплектовании возрастных групп.

9. Что такое взаимообучение детей дошкольного возраста?

10. Охарактеризуйте формы участия младших и старших детей в процессе взаимодействия и взаимообучения.

11. Сравните способы организации взаимообучения детей разного возраста в группах с контрастным и смешанным комплектованием.

12. Охарактеризуйте педагогические условия, обеспечивающие эффективную организацию взаимообучения младших и старших дошкольников.

13. Поразмышляйте над проблемой: «Возможно ли использование опыта взаимообучения детей разного возраста в процессе совместных игр с сенсорным и познавательным содержанием в области развития речи детей дошкольного возраста?»

14. Почему совместные игры с широким общеразвивающим эффектом могут выступить основой для совместной деятельности детей разного возраста, основой передачи опыта старших детей младшим?

ГЛАВА IV. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ И РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ

4.1. Содержание и методика экспериментальной системы обучения родному языку и развития речи младших дошкольников в условиях разновозрастной группы

В современный период в теории и практике дошкольного образования ведется поиск наиболее оптимальных способов формирования речи детей дошкольного возраста. Выбор средств и методов речевого развития детей должен осуществляться с учетом логики и ведущих тенденций естественного освоения ребенком родного языка, данные об узловых речевых новообразованиях на каждом возрастном этапе.

Настоящая глава посвящена анализу экспериментальной системы руководства развитием речи младших дошкольников, воспитывающихся в условиях разновозрастной группы малокомплектного детского сада.

Для детей младшего дошкольного возраста характерно ситуативно-деловое общение с взрослыми, что предполагает наличие совместной деятельности, партнерские отношения, добровольное участие, право младшего партнера на инициативу, импровизацию. Отсюда, логика взаимодействия ребенка с взрослым не может жестко детерминироваться дидактическими задачами, а должна подчиняться логике совместной деятельности. Основой общения детей младшего дошкольного возраста является совместная деятельность, сопровождаемая невербальными и частично вербальными средствами общения (простые предложения). Речь детей диалогична.

В связи с этим обучение родному языку и развитие речи младших дошкольников в условиях экспериментальной организации обучения осуществлялось через организацию совместных игр детей раз-

ного возраста. В исследовании использовались такие виды игр, в которых речь, слово выполняет важную функциональную нагрузку: задает сюжет, определяет свойства предметов и действия с ними, предоставляет ребенку возможность соотносить собственные игровые и изобразительные действия со словом и реальными предметными отношениями, создает художественный образ и пробуждает чувства и фантазию. Это игры по мотивам народных и литературных сказок, песенок, потешек (игры-инсценировки, игры-импровизации, театрализованные представления), сюжетно-дидактические, дидактические и народные игры.

Анализ разных видов деятельности детей позволил выделить, прежде всего, игру-драматизацию, которая наиболее полно отвечает вышеназванным требованиям. Она имеет игровой мотив, включает манипулирование с предметами, опору на наглядность и игровое взаимодействие детей, использует диалог как основную форму речи, предоставляет детям возможность опоры на привычные и хорошо отработанные средства (мимика, жесты, вокализации, выразительные движения). В игре-драматизации ребенок соотносит выразительные движения, жесты со словом. Так происходит переход от невербальных, неречевых средств общения к речевым, от диалога – к монологу, от совместно распределенной речи (фраза оказывается разделенной между взрослым и ребенком, взрослый начинает предложение, ребенок его заканчивает) – к речи индивидуальной.

Кроме того, игра-драматизация предоставляет большие возможности для объединения детей разного возраста. Текст художественного произведения создает основу, план для совместной деятельности, представляет готовые высокохудожественные образцы языка и речи, возможность для импровизации. В процессе игрового взаимодействия детей разного возраста происходит передача игрового опыта и положительное влияние старших дошкольников на речевое развитие младших.

Игра-драматизация была представлена в исследовании в двух видах: 1) как игра-импровизация по мотивам народных и литературных сказок и 2) театрализованные представления по сказкам. В первом виде игр дети вольно обращались с содержанием сказок, литературных произведений, заимствуя из них по своему усмотрению образы, сюжетные ходы, отдельные слова и выражения, разыгрывали отдельные эпизоды, произвольно выхватывая и комбинируя их. Другой вид характеризовался театральностью, эстетичностью оформления, стремлением более точно придерживаться сюжета, языка оригинала. В этом виде игр дети проявляли творчество в создании, воплощении сказочного персонажа, в подготовке костюмов, декораций, в поиске языковых и пластических средств ролевого взаимодействия.

Особый вид в обучении представляли игры по мотивам сказок и впечатлений из личного опыта, разыгрываемых с игрушками и фигурами из настольных театров (игра-инсценировка). Игра-инсценировка – это игра, в которой несколько детей одновременно действуют с игрушками, разыгрывают сюжет, не принимая на себя роли. Игра-инсценировка отличается от режиссерской игры своей коллективностью (ребенок действует за один или несколько персонажей в совместном с другими детьми сюжетном действии); от игры-драматизации – неприятием роли на себя (ребенок не является сам действующим лицом, он создает сцены, ведет роль игрушечного персонажа – объемного или плоскостного), а также отсутствием эстетических качеств действия и речи, отсутствием зрителей (это театр, в котором актером и участником является сам зритель).

Игра-инсценировка строилась детьми на основе отражения впечатлений из личного опыта, как сюжетно-отобразительная игра, или имела литературную основу, готовый сюжет, например, сюжет народной сказки. В обоих случаях это была самостоятельная детская активность, импровизация. Игры-инсценировки мы рассматривали как подготовительный этап в освоении детьми более сложного игрового действия – ролевого поведения.

В соответствии с данными положениями строилась организация экспериментального обучения. Оно проходило в определенной последовательности и включало три этапа.

На первом этапе экспериментального обучения основное внимание уделялось подготовке детей 4-го года жизни (младшая подгруппа) к участию в совместных со старшими детьми (старшая подгруппа) играх (драматизациях, инсценировках, сюжетно-дидактических играх) в качестве равноправных партнеров. Задачами 1-го этапа были: ознакомление детей младшей подгруппы с содержанием сказок, обогащение двигательного и речевого опыта создания образов, постепенное подведение детей младшей подгруппы к овладению ролью, работа по освоению детьми игрового пространства. С этой целью использовались следующие формы работы:

1) разыгрывание взрослым инсценировок, показ кукольных театров, театрализованных представлений по мотивам сказок при участии детей старшей подгруппы;

2) разыгрывание инсценировок по мотивам сказок и импровизаций с вовлечением младших дошкольников (дети могут просто держать в руках игрушки-персонажи, действовать с ними в соответствии с ролью или по-своему);

3) включение элементов драматизации в разнообразные деятельности (рассматривание картин, игрушек, рисование), драматизация детских песенок;

4) использование разнообразных имитационных упражнений, пластических загадок, пластических этюдов на различные сюжеты, упражнений в разнообразном интонировании фраз, игровых ситуаций, обогащающих опыт детей в развертывании ролевых диалогов.

Второй этап экспериментального обучения был посвящен формированию у детей разного возраста способов взаимодействия в совместной игре и продолжению работы по формированию у детей младшей подгруппы ролевого поведения. На данном этапе педагог, включаясь в совместную с детьми деятельность в качестве равноправ-

ного партнера, организует игру, следит за ее развитием, демонстрирует способы игрового взаимодействия: предлагает тему, принимает на себя одну из ролей; помогает детям распределить роли (в соответствии с возрастными возможностями и уровнем сформированности игры у того или иного ребенка); следит за развитием сюжета; подсказывает поворот событий, реплики; побуждает к действиям, импровизации диалогов и др.

Участие малышей в совместных с взрослым и старшими детьми играх постепенно усложняется. Вначале это участие в разыгрывании драматизации по мотивам сказок и импровизации на уровне присутствия и неоречевленного действия, затем участие в инсценировках и играх-драматизациях с подговариванием отдельных слов роли (в играх несколько бабок, дедушек, внушек, не семь козлят, а больше десяти). Наконец, игры-драматизации, в которых отдельные дети младшей подгруппы наряду с взрослым и старшими детьми импровизируют, выбирают сюжетные ходы и слова роли.

На третьем этапе основное внимание уделялось созданию условий (предметно-игровая среда) для перенесения сформированных способов игрового взаимодействия детей разного возраста в совместной с взрослым игре в самостоятельную деятельность. Организация самостоятельной деятельности старших и младших дошкольников осуществлялась в основном в совместных играх-инсценировках по мотивам народных сказок с использованием мелких игрушек и фигур настольного театра. При организации самостоятельных игр-импровизаций по мотивам литературных сказок дети нуждались в большей помощи взрослого, поэтому эти игры нами не рассматривались в качестве самостоятельных.

В описанной выше методике игра-драматизация не выступала как форма организации обучения родному языку. Нас интересовала игра как самостоятельная деятельность детей, развитие которой предполагало формирование средств ее разворачивания – игровых и речевых.

Осваивая способы игрового поведения, ребенок вынужден осваивать и необходимые для игры способы речевого поведения, функциональные типы высказываний. Это спонтанейный (термин А. В. Запорожца) процесс саморазвития, который побуждается противоречиями между потребностями ребенка и реально достигнутыми результатами их удовлетворения, между имеющимися у ребенка способами речевого общения и теми требованиями к ним, которые объективно предъявляются условиями общения и деятельности.

В результате такой постановки вопроса дидактические задачи речевого развития нами в игре-драматизации (инсценировках) прямо не ставились. Они решались в процессе формирования самой игры. В исследовании предполагалось осуществить развитие игры малышей от индивидуальных манипулятивных действий к развернутой совместной игре-драматизации – и в недрах игры – переход от понимания речи и коммуникации с преобладанием невербальных средств к речевому общению, как ситуативному, так и внеситуативному.

Каждая из рассмотренных выше игровых форм, используемых в целях формирования игрового поведения у детей младшей подгруппы и способов взаимодействия в совместной игре у детей разного возраста, оказывала комплексное воздействие на все стороны речевого развития детей (звуковая культура, словарь, грамматика, связность речи).

На начальных этапах формирования игры создавались условия для свободной, произвольной речевой активности ребенка, эмоционального сопереживания происходящему, ориентировки в его смысле; происходило стимулирование поиска пластических невербальных средств воплощения образа, ответ движением, действием на слово, соотнесение реальных предметов, их действий, свойств и отношений с языковыми знаками, соотнесение языковых форм и конструкций с движениями и действиями ребенка, переход неречевых средств общения в речевые.

В пластических этюдах и драматических упражнениях имитационного характера происходило освоение ребенком точных наименований, соотнесение названий, например, взрослых животных с наименованиями детенышей, формировались обобщающие понятия. Многократное восприятие и инсценирование сказок в виде игр-инсценировок и игр-драматизаций подводило детей к собственно пересказу – рассказывание без опоры на игрушки или ролевые действия, способствовало освоению структуры текста.

Однако одних игр с широким развивающим эффектом недостаточно для решения всех задач речевого развития. Поэтому наряду с играми, оказывающими широкое комплексное воздействие на речевое развитие детей, в исследовании были использованы дидактические игры с узким лингвистическим содержанием (лексико-грамматические и фонетические игры).

У современных детей есть проблемы с освоением звукопроизношения. Эта работа велась индивидуально и по подгруппам в форме артикуляционной гимнастики, сюжетно-дидактических и специальных дидактических игр, в которых использовались прямые методы обучения: показ и объяснение артикуляции, словесные указания, оценочные суждения, требование повторить звук и слово, исправить произношение, сообщались элементарные сведения о звуковой стороне слова и способах ее обследования.

В целях формирования развернутых высказываний использовались сюжетно-дидактические игры, в которых условием выполнения игрового действия является развернутое высказывание (текст-монолог). Формирование понимания и употребления обобщающих наименований (одежда, посуда, игрушки), синонимов, антонимов осуществлялось в настольно-печатных играх, организуемых взрослым с детьми разных возрастов.

Игры с детьми проводились в отведенное для досуга и игр время как в первую, так и во вторую половину дня (31 рабочая неделя). Основной удельный вес занимали игры-драматизации, инсценировки,

пластические этюды. Дидактические (сюжетно-дидактические) игры с узким лингвистическим содержанием организовывались в основном в отведенное для занятий время. Эти игры также имели сюжет, но они специально отбирались таким образом, чтобы в них решались конкретные задачи речевого развития в определенной системе.

Таким образом, экспериментальное обучение представляло собой сочетание индивидуальных и групповых (подгрупповых) форм обучения родному языку и развития речи с организацией игровой деятельности и межвозрастного взаимодействия детей. При этом игра в одном случае выступала как форма организации обучения (дидактические игры с узким языковым содержанием), в другом – как форма совместной деятельности педагога и детей разного возраста, в которой обучение родному языку узко не планировалось и осуществлялось как побочный продукт организации общения и игрового взаимодействия. В самостоятельных играх детей происходило саморазвитие языковой способности.

4.2. Методика развития речи и обучения родному языку младших дошкольников

4.2.1. Формирование игровых умений у детей младшего дошкольного возраста

Основное назначение первого этапа экспериментального обучения заключалось в подготовке детей 4-го года жизни (младшая подгруппа) к участию в совместных со старшими детьми (старшая подгруппа) играх-драматизациях в качестве равноправных партнеров.

Участие в игре в качестве равноправного партнера предполагает знание ребенком содержания игры (текст литературного произведения, содержание речи героев сказки, последовательность произнесения реплик) и способность к ролевому поведению – умение принять на себя роль, действовать в соответствии с ролью, вступать в ролевое взаимодействие (ролевой диалог) с партнерами по игре.

Вместе с тем основной для детей младшего дошкольного возраста пока еще является сюжетно-отобразительная игра, в которой ребенок отображает свои представления в форме предметных изобразительных действий с игрушками и предметами, действуя в воображаемой ситуации, не принимая на себя роли. Поэтому основное внимание на данном этапе уделялось работе, направленной на усвоение детьми содержания драматизируемых произведений, освоение ими игрового пространства, накопление двигательного и речевого опыта создания образов персонажей сказок, постепенное подведение детей к овладению ролью.

Ролевое поведение в игре-драматизации создается из действий персонажа, интонаций, типичных для определенного образа и характеризующих его поступки и эмоциональное состояние, соответствующей мимики и жестов, дополняющих игру голоса и содержания реплик. В соответствии с этим работа по формированию игры-драматизации у детей младшей подгруппы включала три связанных между собой звена:

1) мероприятия, направленные на усвоение детьми содержания литературных текстов;

2) игры-инсценировки с игрушками, фигурами из настольных театров, игровые ситуации, обогащающие опыт детей в развертывании ролевых диалогов (ролевая речь), упражнения в разнообразном интонировании фраз;

3) пластические этюды, разнообразные упражнения имитационного характера, формирующие двигательный опыт создания образов персонажей сказок.

Формирование игры-драматизации начиналось с самых несложных сказок, характеризующихся динамикой, ритмичностью, доступностью сюжетов, близостью персонажей, однотипностью действий персонажей, малым участием речи. Это сказки «Курочка Ряба», «Репка», «Теремок». Затем детям для освоения предлагались сказки,

предполагающие разнообразные действия и более развернутые ролевые диалоги персонажей – «Колобок», «Волк и семеро козлят».

Первое знакомство с литературным текстом начиналось с инсценирования взрослым сказки с помощью игрушек и фигурок из настольного театра. Затем к этой деятельности взрослый подключал детей старшей подгруппы. Сказка демонстрировалась для малышей неоднократно посредством использования разнообразных средств изображения с участием старших дошкольников.

Сначала взрослый вместе с несколькими старшими детьми (по числу персонажей сказки) разыгрывал сказку с помощью настольного театра, затем был показ кукольного театра и, наконец, театрализованное представление по мотивам сказки силами старших детей (младшие дети – зрители в театре).

Такое многократное восприятие сказки, с созданием зрительных образов, демонстрацией способов их эмоциональной выразительности в игре, способствовало более прочному усвоению содержания произведений, запоминанию последовательности происходящих событий, пониманию младшими дошкольниками характера взаимодействий героев, формированию отношения каждого ребенка к персонажам и их действиям, усвоению смысла слов, запоминанию диалогов персонажей. Создание образов персонажей старшими дошкольниками служило моделью ролевого поведения в игре-драматизации для малышей.

Параллельно с освоением детьми содержания сказок взрослый вовлекал малышей в совместное с ним разыгрывание инсценировок по мотивам сказок. Но театра сразу не получалось. Поначалу дети, даже старшие, играли рядом, совершая игровые действия, произнося ролевые реплики, выказывая свои чувства, – не обращаясь к кому-либо конкретно, не взаимодействуя с соседними ребятами. Это ознакомительный этап, этап освоения смысла деятельности, обследования материалов и условий.

Обследование игрушек, фигурок из настольного театра сопровождалось звукоподражаниями, произвольными высказываниями в форме фразы. Высказывания детей в форме фразы были, как правило, откликом на происходящее, непосредственно наблюдаемое, воспринимаемое:

- Ко-ко-ко. Петушок вот где в доме сидит!
- Давай, заходи, мышка, в домик, пи-пи-пи!
- Заходи домой, двери открыты!
- Куд-куду! Кто мое яичко трогает!
- Яичко упало и разбилось!

Обращения детей к взрослому и друг другу:

- А мне заяц дал коробку, смотри какую!
- Дед, смотри-ка, как я хожу!
- Тук-тук. Я Машенька!
- У меня лес стоит, смотри, как я хорошо играю!
- Дед, а ты попробуй разбить!
- Давай, как будто она снесла яичко!

Во фразовой речи детей изредка встречались случаи словотворчества, языковые игры (грамматические, фонетические):

- Бабушка – старушка!
- Котик – обормотик!
- Пеньчик (пень)!
- А ты где будешь стучить?
- А какой козляточек спрятался?
- Через печку бахнулся – ба-бах!
- А потом волк снова оживел!
- Стали они обрадоваться!
- Заяц – побегаец!
- Я коза – зубами коса!
- Ежик – колючий ножик!
- Ежик – тысяча ножек!
- Петух – золотой гребетух!

После самостоятельного ознакомления детей с игрушками педагог переключал внимание на себя, свои действия, побуждая детей к совместному действию и рассказыванию сказки. На первых порах дети неохотно воспроизводили за взрослым действия, а то и вообще молчали, держа в руках игрушки, или действовали ими по своему усмотрению. Действия детей либо согласовывались с сюжетом взрослого, либо могли быть неспецифическими (ребенок может постучать игрушкой по столу, прижать ее к себе, проводить в дверку игрушечного домика и т. д.). Такое психологическое соучастие в совместной игре очень важно. Ребенок пока еще не действует адекватно, находится просто рядом, но психологически он внутри происходящего, активный деятель.

Не сразу у детей появлялось желание разыграть хотя бы один эпизод из сказки. Сначала такое желание возникает у 1-2 детей, взрослый должен в этом случае подхватить инициативу детей, помогая развернуть взаимодействие, побуждая к импровизации диалогов. Приведем пример. Играют две девочки 4-го года жизни:

Ты – бабка, а я – дедка!

Была у них курочка! (берет курочку)

Экспериментатор: Просит дед бабку!

Юля: Бабка, принеси яичко!

Экспериментатор: Бабка ему отвечает!

Настя: Щас, у курочки возьму!

Малоактивному ребенку можно подсказать: «Тук-тук-тук, кто в теремочке живет, кто ...» (пусть докончит фразу сам). В разыгрывании эпизодов сказки с отдельными детьми педагог сначала действует сам, постепенно втягивая ребенка в игру, предлагает ему дополнительную роль (например, в сказке «Курочка Ряба» педагог исполняет роль сказочника, бабки, мышки, курочки, а ребенок – роль деда или курочки). В другом случае, подключаясь незаметно к игре ребенка, педагог берет на себя дополнительную роль, а затем передает ее другому малышу, тем самым незаметно «замыкает» детей в смыс-

ловой связке, требующей ролевого взаимодействия. При этом сам находится рядом, готовый в любую минуту вступить в игру.

После организованных совместных игр с взрослым необходимо предоставлять детям возможность поиграть самостоятельно, создавая тем самым условия для переноса опыта совместной деятельности в личный опыт. В процессе самостоятельных игр взрослый индивидуально общается с отдельными детьми, задает вопросы, подсказывает отдельные действия, звукоподражания, содержание реплик. Развитию детской самостоятельности способствует образец деятельности взрослого, старших детей, наличие достаточного количества игрушек, материалов, партнерская позиция взрослого, эмоциональность общения, влияние детей друг на друга.

Образ в игре-драматизации создается при соединении нескольких компонентов: движения и речи. Поэтому особое место на данном этапе занимала работа по формированию у детей элементов перевоплощения (интонационных, мимических, пантомимических). С этой целью использовались пластические этюды на различные сюжеты, разнообразные упражнения имитационного характера, пластические загадки, включение элементов драматизации в разнообразные деятельности (рассматривание картин, рисование, драматизация детских песенок), упражнения в разнообразном интонировании фраз, диалогов, дидактические и подвижные игры.

С целью стимулирования творческого воображения и обогащения двигательного опыта, необходимого для передачи образов, можно предложить детям показать, как шел, переваливаясь, медведь, прыгал заяц, лягушка, бежала лисичка. С этой целью педагог сам может показать движение, найти меткое слово: лисичка красивая, легкая, игривая; медведь тяжелый, косолапый, неповоротливый; лягушка прыгает, растопырив лапы, шлепает по болоту; заяц скачет испуганно, прижав уши, удирает от лисы, несется, мчится. Такие небольшие пластические этюды можно выполнять коллективно либо в виде ин-

дивидуального показа, упражнения на соревнование (у кого более выразительная лиса получилась, чей медведь больше понравился).

Особый интерес вызывает у детей создание пластических этюдов на различные сюжеты. Например, этюд *«Волшебные лучи»*. Зима. На улице морозно. А в земле лежат крохотные зернышки (дети сидят, согнувшись). Им холодно, темно и страшно (дети стараются изобразить эти состояния). Но вот наступила весна, и на небе засверкало солнышко. Его волшебные лучи коснулись зернышек – и произошло чудо. Маленькие зернышки стали расти, и на свет стали появляться деревья, цветы, травка, кустарники (дети изображают свои образы: дуб, березу, подсолнух, травку и др.).

Этюд *«Путешествие в Африку»*. Дети плывут на корабле, в море им встречаются киты, акулы, над ними пролетают чайки. И вот Африка. Детей окружают джунгли и множество зверей и птиц: обезьяны, крокодилы, бегемоты, страусы, попугаи и другие со своими детенышами (дети изображают животных и птиц).

Этюд *«Чудесные превращения»*. Дети изображают персонажи из знакомых сказок. *«Плывем на Север»* – океан, айсберги, пингвины (дети изображают матросов, гребущих веслами, огромные волны океана, пингвинов). *«Лесная поляна»* – на поляне стоит теремок. Интересно, кто в нем живет? (Дети изображают животных: медведя, зайца, лису, мышку, лягушку, петуха и т. д.). *«Три медведя»* – три медведя собирают малину, возвращаются домой; что делают медведи, увидев съеденную кашу, измятую постель?

Создание пластических этюдов будило фантазию детей, вызвало бурю эмоций, стимулировало поиск пластических средств выразительности, сопровождалось разнообразными вокализациями, звукоподражаниями. Дети с активностью подхватывали замысел педагога, были увлечены развитием сюжета. Поначалу отзывались на слова педагога только поиском движений, действий, затем стали наблюдаться попытки «творить» вербально вместе с педагогом.

Развитию пантомимических средств выразительности способствовало создание пластических загадок. Детям предлагалось выбрать персонаж и, не называя его, загадать о нем загадку путем имитации его движений. Или другое упражнение: все желающие выбирают роль любого персонажа, но держат свой замысел в секрете. Они изображают его в разных заданиях, которые им предлагает взрослый: продемонстрировать прогулку, увертывание от преследователей и др.

Элементы драматизации в виде условных выразительных действий и движений использовались и при рассматривании картин, рисовании. Это были моменты, вносящие разнообразие в деятельность восприятия, представляющие условия для практического упражнения в соотнесении слов и своих выразительных условных действий. В них естественным образом сочеталось сосредоточение на слове и собственном движении – это своеобразный мостик к внеситуативному общению, не опирающемуся на наглядное восприятие действительности, реальных предметов. Ребенок творит эту действительность сам, включая воображение, образное представление и движение. Соотнесение слова и наглядного представления лежит в основе формирования глубинных семантико-синтаксических конструкций.

Чтобы упражнять детей в разнообразном интонировании самых привычных слов: «здравствуйте» (радостно, приветливо, доброжелательно, угрюмо); «до свидания» (с сожалением, вежливо, нетерпеливо, с огорчением) и других, использовались все подходящие случаи в повседневном общении, игре. Кроме того, организовывались небольшие упражнения с детьми. Для упражнений использовались высказывания знакомых персонажей. Например, в сказке «Теремок» надо попроситься в теремок как мышка и как волк. Затем задание усложнялось: по очереди в теремок просят уже несколько мышек. Кто жалобнее скажет? Кто похож больше? Далее детям предлагалось разыграть диалог двух персонажей: проговаривать слова и действовать за каждого. Это упражнение в интонировании диалога. Примером могут

служить просьбы зверей пустить их в теремок и ответы тех, кто поселился в нем.

С целью упражнения детей в имитации голосов и движений животных использовались дидактические и подвижные игры: «Узнай, чей голос?», «Кто как кричит?», «Мышеловка», «Лягушки в болоте», «Курочка-хохлатка», «Медведь и пчелы» и др.

Перечисленные формы работы не вызывали у детей развернутых высказываний. Но они стимулировали поиск пластических, невербальных средств воплощения образа, ответ движением, действием на слово и спонтанные непроизвольные высказывания по поводу игрушек, распределения ролей и другое, подводили детей к ролевому поведению. Кроме того, использование достаточного количества игрушек, возможности самостоятельно действовать ими, неформальное общение, отсутствие жесткой регламентации, свободная организация и добровольность участия в общем деле (в играх-инсценировках, пластических этюдах и других формах работы) способствовало развитию детской самостоятельности, переносу обобщений, возникших в процессе взаимодействия с взрослым, в собственную деятельность, творческому освоению опыта.

4.2.2. Организация совместных игр детей разного возраста

Содержание второго этапа экспериментального обучения включало организацию совместных игр детей старшей и младшей подгруппы при участии взрослого в качестве равноправного партнера.

Основное внимание при этом уделялось постепенному подключению детей младшей подгруппы к полноценному участию в совместных со старшими детьми играх-драматизациях, формированию общих способов игрового взаимодействия в совместной деятельности у детей разного возраста, формированию содержания позиции старших партнеров во взаимодействии с малышами у детей старшей подгруппы.

Кроме того, на данном этапе продолжалась работа по обогащению двигательного и речевого опыта создания образов у детей младшей подгруппы. Но теперь к этой деятельности были подключены дети старшей подгруппы.

Тематика и формы работы остались прежними: создание пластических этюдов на различные сюжеты, пантомимические загадки, упражнения имитационного характера, упражнения на интонирование разнообразных фраз, диалогов и др. Но степень участия детей в развитии тем, поиске разных вариантов ее решения заметно усложнялась. Особо ярко это проявлялось при создании пластических этюдов. Если поначалу малыши только следовали замыслу взрослого и ограничивались пластическим воспроизведением содержания развивающихся событий сюжета, то теперь, сверяясь с поведением старших, пытались участвовать в сотворчестве взрослого и старших детей, стремились к более полному выразительному созданию принятых на себя образов.

Участие старших дошкольников в организации упражнений имитационного характера, интонировании фраз, диалогов персонажей при разыгрывании отдельных эпизодов сказок способствовало усложнению деятельности малышей. Более совершенное использование средств художественной выразительности при выполнении отдельных упражнений (например, изобразить мимикой и жестами состояние человека, когда ему холодно, жарко, когда идет дождь; различные походки человека в разных ситуациях и состояниях – походка мечтающего человека, радостного ребенка, человека, переходящего через ручей по жердочке и др.) старшими детьми служило для малышей примером для подражания.

Кроме того, педагог, опираясь на присутствие старших, предлагал для разыгрывания диалоги, содержащие более развернутые высказывания персонажей. При этом основная ведущая роль в диалоге отводилась старшему ребенку, а младший отвечал по роли. Позже использовались игровые ситуации, когда старшие дети, подбирая ин-

тонации, построенные на контрастах, предлагали малышам отгадать, какой персонаж участвует в диалоге. Постепенно к этой деятельности подключались малыши. Естественно, при этом они использовали интонации знакомых им персонажей (волк из сказки «Волк и семеро козлят», дед из сказки «Курочка Ряба» и др.). При этом взрослый или старший ребенок помогал малышу в случае затруднения выбрать персонаж и показывал, как его интонационно изобразить.

Особой любовью как у старших, так и у малышей пользовалась драматизация знакомых детских песенок (песенка львенка из мультфильма «Львенок и черепаха», песенка Красной шапочки из кинофильма «Красная шапочка» и др.). Если в пластических этюдах, игровых ситуациях, основанных на упражнении детей в имитации движений, мимики и жестов или интонировании фраз и диалогов отдельных персонажей, внимание детей концентрировалось на отдельных выразительных средствах (движении или речи), то драматизация песенок использовалась нами в качестве средства, обеспечивающего соединение того и другого (двигательного и вербального образа). Поначалу малыши только двигательно включались в эту деятельность. Затем, вместе со старшими детьми вдохновенно исполняя песню, имитировали ее содержание.

Включение детей младшей подгруппы в совместные со старшими дошкольниками игры требовало определенной последовательности. На первых порах взрослый подключал малышей и старших к совместному инсценированию сказок с помощью игрушек и фигурок из настольного театра. Опора на опыт, приобретенный малышами в совместном с взрослым инсценировании сказок, позволяла им концентрировать внимание на последовательном исполнении роли от лица игрушки, вступать в ролевое взаимодействие со старшими детьми и взрослым, исполняющими роли других персонажей сказки.

Взрослый в данном случае являлся инициатором совместных игр, выступал от лица автора, распределял между детьми роли, следил за последовательностью эпизодов, подсказывал реплики и др. Ес-

ли поначалу малыши выполняли только второстепенные роли, не требующие участия в ролевых диалогах или ограничивающиеся только короткими фразами, то в последующем распределение ролей менялось. Старшему ребенку предоставлялась возможность выступать от лица автора, младшему – одна из основных ролей, взрослый и другие дети разбирали оставшиеся роли. Кроме того, взрослый, выступая от лица определенной игрушки-персонажа, подводил детей к импровизации ролевых диалогов.

По мере накопления выразительных средств создания образов персонажей сказок и опыта игрового взаимодействия в совместных со старшими играх-инсценировках малыши получают роли в игре-драматизации.

Вначале это участие на уровне присутствия и неоречевленного действия, когда внимание малыша концентрируется только на передаче движений. Например, козлята из сказки «Волк и семеро козлят», мышка, дед, баба без импровизированных диалогов в сказке «Курочка Ряба» и др. В этом случае разыгрывание сказки представляет собой своеобразную игру-драматизацию. В сказке две бабки, три мышки, не семь козлят, а по числу малышек в группе. Затем малышам предлагаются роли с небольшим количеством слов в соединении с простыми имитационными движениями.

Так постепенно малыши подводятся к созданию образов в совместной со старшими игре-драматизации. Самое главное в таких играх – не форсировать события, дать малышам вжиться в сказку, в игру. Очень важно, чтобы дети зажглись игрой. На данном этапе чрезвычайно важна роль взрослого. Всемерно поддерживая инициативу малышек в таком, на первых порах элементарном участии в играх, он формирует у старших дошкольников доброжелательное отношение к малышам, понимание их возможностей, раскрывает на своем примере содержание позиции старшего партнера в совместной деятельности с малышом.

Следующий уровень формирования совместных игр детей разного возраста характеризуется появлением игр-драматизаций, в которых отдельные дети младшей подгруппы наряду с взрослым и старшими детьми импровизируют, выбирают сюжетные ходы и слова роли. Так появились предложенные старшими детьми игры-импровизации по мотивам сказочных сюжетов, из произведений Г. Х. Андерсена, Ш. Перро, К. И. Чуковского («Снежная королева», «Красная шапочка», «Доктор Айболит», «Муха-цокотуха» и др.).

Часть игр («Красная шапочка», «Муха-цокотуха») проводилась в виде театрализованного представления силами старших детей, взрослого и отдельных детей младшей подгруппы, остальные малыши исполняли роль зрителей.

Проведение других игр («Доктор Айболит», «Снежная королева») осуществлялось без особой предварительной подготовки. Взрослый совместно со старшими детьми предварительно перед игрой знакомил малышей с основными событиями драматизируемого произведения (девочка Герда ищет своего брата Кая, которого похитила Снежная Королева – повелительница снегов, метелей, буранов; доктор Айболит спешит в Африку на помощь к больным зверьям: бегемотикам, львям, страусам, обезьянкам и т. д.). За основу игр брались только эти главные моменты, развитие темы осуществлялось по ходу игры (Герде в дороге встречаются разбойники, баба-яга, олень, которые помогают ей преодолеть козни Снежной Королевы и спасти Кая; доктору Айболиту встречаются волки, орлы, кит, и он спасает заболевших зверей).

Творчество детей в этих играх проявлялось не только в выборе персонажей, характерных эпизодов, но и в импровизации ролевых диалогов. Естественно, основная нагрузка ложилась на взрослого и старших детей. Малыши в основном либо дублировали старших, исполняющих главные ведущие роли (в игре было несколько Герд и Кая, огромная свита Снежной королевы), либо выступали в роли второстепенных, дополнительных героев, не отличающихся особыми

импровизированными диалогами. Но под влиянием таких игр у малышей появлялось желание творить, импровизировать самостоятельно.

Роль взрослого в зависимости от роста самостоятельности детей, уровня развития игровой деятельности заметно меняется. На начальных этапах игры-драматизации взрослый сам предлагает тему, сюжет, подсказывает поворот событий, образ персонажа, побуждает к движениям, импровизации диалогов. Когда дети сами активно включаются в игру и начинают «творить» игровую действительность – роль взрослого становится менее существенной. Но всегда это позиция человека, который творит, создает вместе с ребенком. Естественно, при таком сотрудничестве с взрослым ребенок достигает высот, которые ему одному недоступны. Но именно такое творческое сотрудничество создает для ребенка «зону ближайшего развития», дает ему возможность овладеть такими сложными умениями, которые ему одному не по силам.

4.2.3 Создание условий для самостоятельной игровой деятельности детей разного возраста

Основное внимание на данном этапе уделялось созданию условий (предметно-игровая среда) для перенесения сформированных способов игрового взаимодействия детей разного возраста в совместной с взрослым игре в самостоятельную деятельность. Организация самостоятельной деятельности старших и младших дошкольников осуществлялась в основном в совместных играх-инсценировках по мотивам народных сказок. При организации игр-импровизаций по мотивам сказок и сказочным сюжетам литературных произведений дети нуждались в большей помощи взрослого. Поэтому эти игры нами не рассматривались в качестве самостоятельных, несмотря на большую активность детей, как старших, так и младших, при их проведении (самостоятельно выбранные темы, участие в подборе характерных эпизодов, выбор персонажей и др.).

Самостоятельное игровое взаимодействие детей разного возраста возникало в процессе разыгрывания сказок с помощью настольного театра игрушек. В играх-инсценировках объединялись дети по взаимным симпатиям (1 старший ребенок, 2 или 3 малыша). Поначалу в таких играх не все проходит гладко.

Приведем протокольную запись самостоятельной игры детей. На столе – игрушки из настольного театра «Теремок». За стол садятся три мальчика-малыша и старшая девочка. Дети разбирают игрушки. Катя (старшая девочка) обращается к одному из мальчиков, держащему мышку: «Мышка, ты будешь тоже играть в нашей сказке?» Дети-малыши рассматривают игрушки, манипулируют ими. Катя: «Это лес большой. Здесь лиса будет сидеть. И вдруг к ней волк? Давай? (обращается к Диме): Стучись!» Дима стучит игрушкой, произнося: «Тук-тук-тук». Катя выставляет оставшихся зверей-игрушек (лягушку, зайца): «Давайте, идите к ней в гости! (обращается к мальчикам). Она рыдает, курочку поджидает. Сейчас я вас угощу!» (Слова сопровождает действиями с игрушками.) Мальчики, в свою очередь, отвлекаются, не слушают Катю. Тогда Катя собирает возле себя все игрушки, дети остаются без ничего, молча наблюдают за игрой девочки. Катя играет одна со всеми персонажами, импровизирует диалоги, меняя интонации. Наигравшись, раздает игрушки детям. Малыши начинают разыгрывать сказку сами. Саша берет мишку, стучится к Диме в домик: «Тук-тук-тук!» Дима отвечает: «Кто там?» Снова вмешивается Катя: «Это я, лиса!» Саша: «Заходите к нам!» Но Катя отвлекается и начинает рассказывать о бабке с дедом, игра, так и не начавшись, распадается.

Из примера видно, что девочке не удалось организовать игровое взаимодействие с малышами. Не назвав сказку, не распределив ролей, она начинает взаимодействовать с одним из малышей. Хотя мальчик поначалу и реагирует, но девочку такое взаимодействие не устраивает, она продолжает дальше уже играть сама. В этом случае необходима помощь взрослого. Взрослый напоминает старшему ребенку об

условиях организации совместной игры: назвать сказку, распределить роли, следить за последовательностью эпизодов, помогать малышам в реализации ролей и т. д.

Наблюдались случаи, когда старшие дети, распределив между малышами роли, предоставляли им возможность только передвигать по ходу действия фигурки, беря на себя все остальное (рассказывание сказки, речевые диалоги персонажей).

Приведем пример. Играют две младших девочки и старшая. Оля (старшая девочка) распределила между детьми козлят, себе взяла маму-козу и волка.

Оля (старшая девочка): «Вы будете козлята. Поставим их сюда! (Показывает, куда поставить игрушку.) Кто будет волком? Я буду волком. Так, я буду волком и мамой-козой. Так. Вот это домик, тут мама-коза живет. Мама-коза ходила в лес (начинает рассказывать). И козлятам говорила никого не пускать, у кого толстый голос. Закрывайте двери на замок» (обращается к козлятам).

Настя (младшая девочка): «Чик-чик-чик».

Оля: «А волк пришел и говорит. Тук-тук. А козлята отвечают».

Настя и Вика: «Это не мамин голос».

Оля: «Подождите, я еще песню не спела (поет песню грубым голосом). Рассердился волк и пошел к кузнецу. Пришла мама-коза. Никому не отпирали?»

Вика, Настя: «Никому!»

Оля: «Волк сделал тоненький голосок, пришел к козлиной избушке и начал петь (поет тоненьким голосом). Открыли козлята двери».

Настя прячет козленка.

Оля: «Нет, вас волк съел. Один козленочек спрячется. Пришла мама, плачет, а один козленочек рассказывает (обращается к девочкам). Ну рассказывайте. (Тут же.) Ладно, я расскажу. Пришла коза, а два козленка выскочили. Ой, один выскочил. Пришел волк – зубами щелк. Я не брал твоих козлят. Коза позвала его к костру. Стали пры-

гать. Волк упал и остался в яме. Козлята выскочили – и к маме. Обрадовались».

Как видно из примера, за всех основных персонажей сказки говорила старшая девочка, предоставив возможность малышам подключиться к диалогу всего несколько раз. Малыши чувствуют себя неуверенно, хотя было заметно, что содержанием реплик основных персонажей они владеют.

По мере накопления опыта самостоятельной организации совместных игр и под влиянием педагогических воздействий взрослого (собственный пример, напоминание, совет и др.) игровое взаимодействие детей разного возраста заметно улучшалось. Мы наблюдали игры, в которых старшие дети без труда организовывали деятельность малышей, делась с ними своим опытом ролевого поведения.

Приведем пример. Три младших девочки и одна старшая играют в сказку «Теремок». Старшая девочка перед началом игры называет сказку: «Будем играть в сказку «Теремок». Распределяет по желанию между малышами персонажи сказки, напоминает, какой персонаж за каким следует в сказке. Начинает сказку:

Катя (старшая девочка): «Я буду рассказывать сказку. Стоит в поле теремок, он не низок, не высок. Вот по полю мышка бежит, увидела теремок. Обращается к Юле, младшей девочке, шепчет: «Иди! Стучись!»

Юля (младшая девочка): «Тук-тук-тук» (стучится игрушкой в дверь).

Катя (старшая девочка): «Теремок – бух и открылся, зашла мышка и обрадовалась. Тут прискакала лягушка. Кто лягушка? (обращается к малышам) Саша, ты лягушка? Спрашивай – кто в теремочке живет, кто в невысоком живет? (подсказывает Саше).

Саша (младшая девочка): «Кто в теремочке живет, кто в невысоком живет?»

Юля (младшая девочка): «Это я, мышка-норушка, тут живу!»

Катя (старшая девочка): (обращается к Юле) «Не все сказала. Спроси: А ты кто?»

Юля (младшая девочка): «А ты кто?»

Катя смотрит на Сашу: «Отвечай!»

Саша (младшая девочка): «А я лягушка-квакушка. Пусти меня переночевать!»

Юля (младшая девочка): «Заходи!»

Катя (старшая девочка): «И зашла лягушка в домик. Легли они спать. И вдруг заяц прискакал. (Напоминает Свете, что она заяц). Стучись».

Света стучится в теремок: «Тук-тук-тук. Кто в теремочке живет?»

Дети отвечают каждый за свой персонаж, при этом Катя молча, взглядом показывает очередность. Все вместе спрашивают: «А ты кто?» За зайцем приходит лисичка. В этом эпизоде Катя учит малыша правильной интонации: «Хитро говори, лиса же хитрая, вот так (старается передать интонации лисы)». Малыш подражает старшей девочке. И так на протяжении всей игры старшая девочка не только следила за последовательностью включения малыша-персонажа в действие, но и за содержанием реплик, выразительными средствами ролевого взаимодействия. И если говорила за тот или иной персонаж, то использовала это как образец для малыша, требуя повторить за ней. При этом все делала очень быстро и негромко, стараясь не нарушить общий ход игры.

Позднее в самостоятельных играх детей мы наблюдали такие ситуации, когда младшие дети наравне со старшими активно подключались к организации игр (сами распределяли роли, выступали в качестве ведущих, исправляли действия и речевые высказывания старших, в случае ошибок последних и др.). Малышам уже были под силу самостоятельные игры только со сверстниками, с импровизацией сюжетов и ролевых диалогов.

Итак, развитие игры-драматизации идет через восприятие театрализованных представлений, инсценировок и освоение смысла происходящего в них: действий, ознакомления с ними, примеривания к себе, далее – к выполнению отдельных пластических эпизодов, разыгрывание сказки с взрослым рядом с остальными участниками.

Лишь после этапов восприятия и ориентировки, опробования возникает легко и свободно собственно игра-драматизация с импровизацией ролевых диалогов. И эта игра выливается в театрализованные представления для зрителей. В соответствии с развитием игровой деятельности формируется речевая активность детей: сначала наблюдение за происходящим, эмоциональный отклик на него, затем дети включаются двигателью, непроизвольно восклицают, затем появляются попытки словесной импровизации на тему сказки. Не всегда это прямое заимствование из сказок звукоподражаний, слов и фраз. При попытках собственного пересказа многообразны вольные сочинения-импровизации.

Игры по мотивам литературных произведений выполняли роль досуга, интересного зрелища, действия, в котором дети участвовали по собственному желанию. Поведение участников игры регламентировалось логикой разворачивания сюжета игры и роли. Отсутствовали указания дисциплинарного характера. Взаимоотношения детей между собой и с взрослым были партнерскими. Создавалась атмосфера радости, сотворчества.

Содержательный досуг вызывал высокую речевую активность детей, речевое взаимодействие (диалог) малышей с взрослым и со старшими партнерами. Наблюдалась многообразные инициативные высказывания малышей, которые могли быть адресованы кому-то конкретно, но часто являлись непроизвольным выражением чувств и мыслей и не имели точного адресата («мысли вслух»).

Речь выполняла свою основную функцию – средства общения, средства формирования и формулирования мысли. Освоение всех сторон языка – фонетической, лексической, грамматической – осу-

ществлялось в процессе функционирования фразовой разговорной речи. Диалог младших детей со старшими и с взрослым создавал предпосылки для заимствования малышами у окружающих образцов речи, конструкций предложений, образных слов и выражений.

В процессе игр-драматизаций у детей возникали игры со звуками речи, разнообразные звукоподражания. Они оказывали влияние на освоение звукопроизношения. Но эти игры носили форму занятия и не были упорядочены в логике становления звуковой стороны речи, как это предполагается в методике (от отработки гласных звуков к простым согласным, к шипящим и свистящим – изолированно, в звуко сочетаниях, словах и фразах).

Наблюдения за речевым развитием малышей по ходу эксперимента свидетельствовали о том, что освоение звукопроизношения в этом возрасте требует большой педагогической работы. С этой целью использовались следующие формы: артикуляционная гимнастика, словесные игры («Поручения», «Насос», «Пильщики», «Радио», «Прогулка на велосипеде», «Назови слово» и др.), сюжетно-дидактические игры («Угадай, кто как кричит», «Угадай, чей голос», «Путаница» и др.). Игры организовывались индивидуально и с небольшими подгруппами. Отрабатывались, главным образом, свистящие и шипящие звуки (остальные звуки были представлены в играх-драматизациях).

Определенное количество дидактических игр использовалось с целью формирования у младших дошкольников отдельных программных лексико-грамматических умений. Так, формирование обобщающих понятий (одежда, посуда, игрушки) осуществлялось в настольно-печатных играх, организуемых взрослым с детьми разного возраста («Домино», «Лото» и др.). Овладение способами словообразования (наименование детенышей животных, звукоподражательных глаголов) происходило в сюжетно-дидактической игре по мотивам сказки К. И. Чуковского «Путаница», в играх «Добавь слово», «Кто что делает» и др. К формированию развернутых высказываний под-

водили детей сюжетно-дидактические игры («Куклы в гостях у детей», «Оля и Айболит», «Магазин игрушек» и др.).

Игра была представлена в эксперименте в двух функциях – как досуг и как форма обучения родному языку. В процессе досуговых игр по мотивам сказки освоение языка являлось побочным продуктом совместной игровой деятельности; в играх с узким лингвистическим содержанием ставилась дидактическая задача, которой подчинялся весь ход игры. Но и эти – дидактические – игры включались в игровой сюжет, в драматизацию. Основная часть затраченного времени приходилась на досуговые игры. Фонетические – дидактические, лексико-грамматические дидактические игры занимали незначительную часть времени.

Такая организация педагогического процесса позволяла использовать сильные стороны разновозрастной группы: положительное влияние старших детей на речь малышей через совместные игры и общение, а также возможности целенаправленного формирования языка при организации дидактических игр с одной возрастной подгруппой.

Только сочетание разных форм обучения (индивидуальных, подгрупповых, фронтальных), использование прямых и косвенных методов обучения с учетом данных речевой диагностики об особенностях развития речи детей в данной конкретной группе (знание «языкового портрета» группы) могут обеспечить полноценное речевое развитие детей.

Вопросы и задания для повторения

1. Объясните смысл фразы: «Обучение родному языку и развитие речи детей должно осуществляться с учетом логики и ведущих тенденций естественного освоения ребенком родного языка, данных об узловых речевых новообразованиях на каждом возрастном этапе».

2. Обоснуйте значение игры как ведущего средства формирования языковой способности детей младшего дошкольного возраста.

3. Охарактеризуйте виды игр, в которых речь, слово несут основную функциональную нагрузку.

4. Почему игра-драматизация наиболее полно отвечает требованиям экспериментальной системы обучения родному языку и развития речи младших дошкольников, воспитывающихся в условиях разновозрастной группы?

5. Представьте обоснование задач первого этапа экспериментального обучения.

6. Охарактеризуйте работу по формированию игры-драматизации у детей младшей подгруппы.

7. Обоснуйте значение пластических этюдов, разнообразных упражнений имитационного характера для речевого развития младших дошкольников.

8. Предложите свой способ формирования двигательного игрового опыта у детей младшего дошкольного возраста.

9. Покажите своеобразие экспериментального обучения на втором этапе.

10. Как проявлялось усложнение деятельности детей младшей подгруппы в совместных с взрослыми и старшими детьми играх на втором этапе экспериментального обучения.

11. Покажите своеобразие обучения на третьем этапе экспериментального обучения.

12. Почему в описанной выше методике игра-драматизация не выступала как форма организации обучения родному языку?

13. Что означает фраза: «Обучение родному языку осуществлялось как побочный продукт организации общения и игрового взаимодействия детей разного возраста».

14. Почему наряду с играми, оказывающими широкое комплексное воздействие на речевое развитие детей, в исследовании были использованы дидактические игры с узким лингвистическим содержанием (лексико-грамматические и фонетические игры).

15. Объясните смысл фразы: «В самостоятельных играх детей происходило саморазвитие языковой способности».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процесс овладения родным языком в дошкольном детстве составляет важнейшую сторону психического развития ребенка и существенно зависит от конкретной социальной ситуации развития. Дети дошкольного возраста усваивают общенародный язык, но степень его усвоения зависит от условий жизни ребенка, особенностей общения с окружающими людьми, характера деятельности. Важнейшим фактором речевого развития дошкольника в условиях общественного воспитания является целенаправленное обучение родному языку.

Отечественное общественное дошкольное воспитание представлено разными типами дошкольных образовательных учреждений, среди которых достаточное место занимают детские сады с разновозрастным комплектованием возрастных групп. В условиях разновозрастного коллектива группы детского сада возникают естественные предпосылки для налаживания межвозрастного общения и игрового взаимодействия детей, но организация обучения детей разного возраста по программе для каждой возрастной подгруппы затрудняется. Развивающий потенциал разновозрастной группы не проявляется автоматически. Дети, как правило, предпочитают образовывать игровые объединения со сверстниками. Для налаживания межвозрастного взаимодействия необходимы определенные условия.

Для того чтобы проявился развивающий потенциал разновозрастного коллектива детей, необходима специальная педагогическая работа, направленная на организацию совместной деятельности детей разных возрастов.

Для речевого развития важнейшее значение имеет совместная игровая деятельность. Особое значение в этой связи придается играм по мотивам сказки и близким к ним сюжетно-дидактическим играм. Такие игры строятся на основе высокохудожественного текста, именно слово, речь несут в них основную функциональную нагрузку, создавая условия для заимствования детьми точных слов, образных оборотов, грамматических структур. Они способствуют совершен-

ствованию интонационной выразительности речи, стимулируют языковые игры /фонетические и грамматические/. Игры по мотивам сказки – универсальное педагогическое средство с широким обще-развивающим эффектом. В них создаются естественные предпосылки для налаживания общения и игрового межвозрастного взаимодействия.

На начальных этапах младшие дошкольники не имеют достаточных умений, чтобы выступать в качестве равноправных партнеров по игре со старшими детьми. Они нуждаются в общении и совместных играх с взрослым. В процессе таких игр воспитатель знакомит малышей с текстом литературных произведений, учит передавать образ персонажей через выразительные движения и слово, организует ряжение, стимулирует произвольную речевую активность и языковые игры. Дети осваивают смысл деятельности и конкретные игровые действия. Это создает фундамент для совместных игр со старшими ребятами.

Совместные игры старших и малышей поначалу также организуются педагогом, который помогает детям выбрать тему, распределить роли, отобрать необходимый реквизит. Постепенно соучастие взрослого становится все более косвенным. Появляются самостоятельные совместные игры.

В процессе совместных игр налаживается положительное влияние старших детей на игровое поведение малышей: старший ребенок владеет литературным текстом, умеет передать образ персонажа через выразительные движения и слово, стремится к руководству игрой, умеет учесть действия младших партнеров. Старший дошкольник является живым носителем тех игровых способов, которыми младшему предстоит овладеть. Во всех этих действиях речь несет важную функциональную нагрузку. Налаживание совместных игр обеспечивает взаимообучение игре, взаимное обогащение игрового опыта. Положительное влияние на речевое развитие младшего дошкольника оказывается своеобразным «побочным продуктом» совместной дея-

тельности (хотя его появление было обосновано и как бы запрограммировано).

В исследовании получены данные, подтверждающие положительное влияние совместных игр детей на все стороны их речевого развития, особенно на формирование связной речи. Однако этот факт не позволяет рассматривать игры с широким общеразвивающим эффектом в качестве единственного универсального средства языкового развития младших дошкольников. Исследование выявило определенные трудности в овладении детьми правильным звукопроизношением, в усвоении обобщающих наименований, синонимов, в освоении грамматических средств оформления предложения. Для решения этих вопросов необходимы игры с узким дидактическим содержанием. Полноценное речевое развитие детей может обеспечить лишь творческий труд педагога, гибко использующего разнообразные методы, приемы и формы работы, учитывая конкретные условия дошкольного учреждения, данные об особенностях речевого развития детей конкретной группы. Квалифицированно организованное обучение позволяет преодолеть определенные трудности в организации педагогического процесса в малокомплектном детском саду и обеспечить обогащение речевого развития детей на основе использования положительного влияния общения и игрового взаимодействия между дошкольниками разных возрастов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аванесова, В. Н. Воспитание и обучение детей в разновозрастной группе / В. Н. Аванесова. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1979. – 176 с.
2. Аванесова, В. Н. Некоторые вопросы теории и практики воспитания детей в малокомплектных дошкольных учреждениях / В. Н. Аванесова // Дошкольное воспитание. – 1977. – № 3. – С. 19-24.
3. Аванесова, В. Н. Обучение самых маленьких в детском саду / В. Н. Аванесова. – М. : Просвещение, 1968. – 190 с.
4. Аксарина, Н. М. Методические приемы развития речи у детей раннего возраста / Н. М. Аксарина. – М. : Просвещение, 1967. – 45 с.
5. Аксарина, Н. М. Показатели развития речи детей раннего возраста / Н. М. Аксарина, Н. Ф. Ладыгина. – М. : Просвещение, 1962. – 33 с.
6. Алексеева, М. М. Обучение правильному звукопроизношению детей от 3 до 5 лет : автореф. дис. ...канд. пед. наук / М. М. Алексеева. – М., 1971. – 21 с.
7. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. завед. / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – И. : Академия, 2000. – 400 с.
8. Арушанова, А. Г. Методика обследования речевого развития / А. Г. Арушанова, Т. М. Юртайкина // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 7. – С. 25-29.
9. Бавыкина, Г. Н. Формирование словаря детей младшего и среднего дошкольного возраста : автореф. канд. пед. наук / Г. Н. Бавыкина. – Л., 1977. – 20 с.
10. Батурина, Е. Г. О работе по программе воспитания в малокомплектных детских садах / Е. Г. Батурина // Дошкольное воспитание. – 1963. – № 11. – С. 30-35.
11. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду / А. К. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.

12. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 1974. – 288 с.
13. Вовчик-Блакитная, Е. А. Некоторые условия взаимодействия дошкольников разного возраста / Е. А. Вовчик-Блакитная // Исследование проблем дошкольного воспитания в трудах молодых ученых / под ред. Н. Н. Поддъякова, Г. Г. Кравцова. – М., 1985. – С. 43-47.
14. Вопросы педагогики раннего детства / под ред. Н. М. Аксариной и Е. И. Радиной. – М. : Просвещение, 1964. – 179 с.
15. Воспитание детей во второй младшей группе детского сада : пособие для воспитателя дет. сада / сост. Г. М. Лямина. – М. : Просвещение, 1981. – 256 с.
16. Воспитание детей третьего года жизни в дошкольном учреждении / под ред. В. Г. Нечаевой. – М. : Просвещение, 1965. – 200 с.
17. Воспитание и обучение детей младшего дошкольного возраста : книга для воспитателя дет. сада / под ред. Г. Н. Годиной, Э. Г. Пилюгиной. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.
18. Воспитание и обучение детей раннего возраста : книга для воспитателя дет. сада / под ред. Л. Н. Павловой. – М. : Просвещение, 1966. – 176 с.
19. Выготский, Л. С. Мышление и речь : собр. соч. в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 5-361.
20. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Изд-во АЛИ РСФСР, 1961. – 471 с.
21. Генинг, М. Г. Обучение дошкольников правильной речи / М. Г. Генинг, Н. А. Герман. – Чебоксары, 1980. – 92 с.
22. Гербова, В. В. Занятия по развитию речи во второй младшей группе детского сада : книга для воспитателя дет. сада / В. В. Гербова. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1989. – 111 с.
23. Гербова, В. В. Занятия по развитию речи с детьми 2-4 лет /младшая разновозрастная группа/ : книга для воспитателя дет. сада / В. В. Гербова. – М. : Просвещение, 1993. – 127 с.

24. Гербова, В. В. Особенности формирования словаря детей 3-го года жизни : автореф. дис. канд. пед. наук. / В. В. Гербова. – М., 1971. – 18 с.

25. Давидович, Е. Б. Сенсорное воспитание детей третьего и пятого года жизни в условиях разновозрастной группы детского сада : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Б. Давидович. – М., 1991. – 16 с.

26. Давидчук, А. Н. Формы организации обучения в разновозрастной группе сельского детского сада / А. Н. Давидчук, А. Г. Тамбовцева. – М., 1988. – 49 с.

27. Дейниченко, Л. Б. Развитие форм и функций речи детей 6-7 лет : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л. Б. Дейниченко. – М., 1992. – 18 с.

28. Демина, И. О. Формирование доброжелательного и заботливого отношения старших дошкольников к младшим детям : автореф. дис. канд. пед. наук / И. О. Демина. – М., 1972. – 14 с.

29. Доронова, Т. Н. Воспитание детей в малокомплектных дошкольных учреждениях / Т. Н. Доронова // Дошкольное воспитание. – 1984. – № 2. – С. 14-17.

30. Доронова, Т. Н. Однотемные занятия по изобразительной деятельности в малокомплектном детском саду / Т. Н. Доронова // Дошкольное воспитание. – 1985. – № 5. – С. 43-46.

31. Доронова, Т. Н. Предпосылки организации совместной деятельности в разновозрастной группе малокомплектного детского сада / Т. Н. Доронова, В. Щур, С. Якобсон // Дошкольное воспитание. – 1985. – № 6. – С. 12.

32. Дошкольная педагогика / под ред. Е. А. Флериной. – М. : Учпедгиз, 1946. – 352 с.

33. Дошкольная педагогика : учебное пособие для учащихся педагогических училищ / под ред. В. И. Ядэшко и Ф. А. Сохина. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1986. – 415 с.

34. Енборисова, Н. Г. Организация обучения в разновозрастной группе / Н. Г. Енборисова // Дошкольное воспитание. – 1984. – № 5. – С. 35-36.
35. Занятия по развитию речи в детском саду : книга для воспитателя дет. сада / под ред. О. С. Ушаковой. – М. : Просвещение, 1993. – 271 с.
36. Зрожевская, А. А. Обучение миологам-описаниям / А. А. Зрожевская // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 12. – С. 42-46.
37. Иваненко, А. П. Словарная работа с детьми 4-го года жизни : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. П. Иваненко. – М., 1971. – 19 с.
38. Иванова, Н. П. Система словарной работы с детьми 4-го года жизни : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. П. Иванова. – М., 1983. – 16 с.
39. Израэлит, И. Какие учреждения нужно организовать для детей от 3 до 8 лет. Типы дошкольных учреждений в РСФСР / И. Израэлит. – М. : Госиздат, 1930. – 47 с.
40. Инструкция по ведению детского сада. – М. : Госиздат, 1921. – 11с.
41. Исенина, Е. И. Психологические основы речевого онтогенеза в начальном периоде : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Е. И. Исенина. – М., 1985. – 49 с.
42. Каверина, Е. К. О развитии речи детей первых двух лет / Е. К. Каверина. – М. : Медгиз, 1950. – 225 с.
43. Карпова, С. Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками / С. Н. Карпова. – М. : Изд-во Мос. гос. ун-та, 1967. – 70 с.
44. Коник, В. И. Развитие словаря младшего дошкольника : автореф. дис. канд. пед. наук / В. И. Коник. – К., 1969. – 20 с.
45. Короткова, Н. А. Формирование способов совместного построения сюжета игры у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. А. Короткова. – М., 1982. – 24 с.

46. Короткова, Э. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию / Э. П. Короткова. – 2-е изд., испр, и доп. – М. : Просвещение, 1982. – 128с.

47. Кузина, Н. И. Формирование объяснительной речи старших дошкольников / Н. И. Кузина // Дошкольное воспитание. – 1973. – № 5. – С. 38-42.

48. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.

49. Леушина, А. М. Развитие связной речи у дошкольника / А. М. Леушина // Ученые записки ЛГПИ им. Герцена, 1941. – Т. 35. – С. 21-72.

50. Логинова, В. И. Формирование словаря / В. И. Логинова // Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф. А. Сохина. – 3-е изд. – М., 1984. – С. 79-101.

51. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Мос. гос. ун-та, 1979. – 320 с.

52. Лурия, А. Р. Язык и мозг / А. Р. Лурия // Вопросы психологии. – 1974. – № 1. – С. 49-61.

53. Лямина, Г. М. Развитие речи у детей в раннем возрасте : пособие для студентов-заочников дошкольных факультетов педагогических институтов) / Г. М. Лямина. – М. : Просвещение, 1964. – 111 с.

54. Лямина, Г. М. Особенности грамматического строя речи у маленьких / Г. М. Лямина // Дошкольное воспитание. – 1968. – № 8. – С. 29-36.

55. Макеева, Т. А. Формирование представлений о труде взрослых у детей пятого и шестого года жизни в разновозрастной группе сельского детского сада : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Макеева. – М., 1989. – 16 с.

56. Маркова, А. К. Периодизация речевого развития / А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1973. – № 6. – С. 96-106.

57. Маркова, А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1974. – 239 с.

58. Маркова, Т. А. Воспитание детей третьего года жизни / Т. А. Маркова, Л. А. Пенъевская. – М. : Учпедгиз, 1962. – 59 с.

59. Максаков, А. И. Воспитание звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста : учебное пособие для студентов-заочников Ш – IV курсов факультета дошкольного воспитания / А. И. Максаков. – М., 1987. – 75 с.

60. Минкина, М. В. Работа в разновозрастной группе детского сада / М. В. Минкина. – Минск : Учпедгиз БССР, 1963. – 182 с.

61. Михайленко, Н. Я. Дошкольное образование: ориентиры и требования к обновлению содержания / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова // Дошкольное воспитание. – 1992. – № 5. – С. 17-27.

62. Михайленко, Н. Я. Как играть с ребенком / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.

63. Нечаева, В. Г. Общение детей разных возрастов в объединенном дошкольном учреждении / В. Г. Нечаева // Советская педагогика. – 1969. – № 9. – С. 56-62.

64. Нечаева, В. Г. Педагогические условия общения детей / В. Г. Нечаева // Дошкольное воспитание. – 1963. – № 2. – С. 5-9.

65. Николайчук, Г. И. Формирование способов глагольного формо- и словообразования в процессе развития речи младших дошкольников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. И. Николайчук. – М., 1990. – 18 с.

66. Обучение детей в дошкольных учреждениях села в условиях разновозрастной группы / под ред. А. С. Алексеевой. – М. : Просвещение, 1990. – 174 с.

67. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М. И. Лисиной. – М. : Педагогика, 1985. – 208 с.

68. Овчинников, В. Н. Психолингвистический анализ функциональных типов высказываний : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Н. Овчинников. – М., 1982. – 24 с.

69. Основы теории речевой деятельности / отв. ред. А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1974. – 368 с.

70. Павлова, Л. Н. Основные дидактические принципы и условия проведения игр-занятий / Л. Н. Павлова // Воспитание и обучение детей раннего возраста / под ред. Л. Н. Павловой. – М. : Просвещение, 1986. – С. 108-112.

71. Пантюхина, Г. В. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни / Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, Э. Л. Фрухт. – М., 1979. – 25 с.

72. Петрова, В. А. Занятия по развитию речи с детьми до трех лет / В. А. Петрова. – 3-е изд., доп. – М. : Просвещение, 1970. – 136 с.

73. Плеханов, А. Проблемы дошкольного воспитания в педагогической системе К. Д. Ушинского / А. Плеханов // Дошкольное воспитание. – 1974. – № 4. – С. 40-51.

74. Попов, М. А. Межличностное понимание в разновозрастных группах школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. А. Попов. – М., 1983. – 24 с.

75. Попова, М. И. Грамматические элементы языка в речи детей преддошкольного возраста / М. И. Попова // Вопросы психологии. – 1958. – № 3. – С. 106-115.

76. Попова, М. И. Речь детей раннего возраста / М. И. Попова // Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф. А. Сохина. – 3-е изд., доп. – М., 1984. – С. 16-48.

77. Проблемы дошкольной игры. Психолого-педагогический аспект / под ред. Н. Н. Поддъякова, Н. Я. Михайленко ; Научно-исследовательский институт дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР. – М., 1987. – 192 с.

78. Программа воспитания в детском саду. – М. : Учпедгиз, 1962. – 192 с.

79. Программа воспитания в детском саду. – 3-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1969. – 176 с.

80. Программа воспитания в детском саду / отв. ред. М. А. Васильева. – 9-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1982. – 160 с.

81. Рау, Е. Ф. Логопедия : пособие для учащихся пед. училищ / Е. Ф. Рау, В. А. Синяк. – М. : Просвещение, 1969. – 128 с.

82. Радина, Е. И. Воспитание правильной речи у детей дошкольного возраста / Е. И. Радина, В. И. Рождественская. – М. : Просвещение, 1968. – 150 с.

83. Радина, В. И. Развитие речи / В. И. Радина, Е. Шабад // Дошкольное воспитание. – М., 1938. – № 5. – С. 86-94.

84. Развитие и воспитание детей раннего возраста / под ред. Н. М. Аксариной. – Л. : Медицина, 1965. – 292 с.

85. Развитие речи дошкольника : сб. науч. тр. / под ред. О. С. Ушаковой. – М. : изд-во АПН СССР, 1990. – 137 с.

86. Рейнштейн, А. Э. Особенности влияния взрослого и сверстника на развитие речи дошкольников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Э. Рейнштейн. – М., 1982. – 21 с.

87. Розенгарт-Пупко, Г. Л. Формирование речи у детей раннего возраста / Г. Л. Розенгарт-Пупко. – М. : Изд-во АНН РСФСР, 1963. – 95 с.

88. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.

89. Смирнова, Е. О. Значение речи / Е. О. Смирнова // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 5. – С. 44-50.

90. Слама-Казак, Т. Некоторые особенности диалога маленьких детей / Т. Слама-Казак // Вопросы психологии. – 1961. – № 2. – С. 97-106.

91. Сорокина, А. И. Дидактические игры в детском саду / А. И. Сорокина. – М. : Просвещение, 1982. – 96 с.

92. Сохин, Ф. А. О формировании языковых обобщений в процессе речевого развития / Ф. А. Сохин // Вопросы психологии. – 1959. – № 5. – С.112-122.

93. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф. А. Сохин. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 224 с.

94. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений

/ Н. А. Стародубова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 256 с.

95. Степанова, М. А. Развитие форм и функций речи дошкольника в игровой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. А. Степанова. – М., 1987. – 24 с.

96. Счастливая, А. М. О межличностном взаимодействии детей в разновозрастной группе (в свете идей Л. С. Выготского): Республиканский межведомственный научный сборник / А. М. Счастливая. – Минск : Народная асвета, 1990. – Вып. 10. – С. 60-64.

97. Типовая программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. Р. А. Курбатовой, Н. Н. Поддъякова. – М. : Просвещение, 1984. – 175 с.

98. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста : пособие для воспитателей дет. сада / под ред. Ф. А. Сохина, Е. И. Тихеева. – 5-е изд. – М. : Просвещение, 1981. – 159 с.

99. Туркулец, Н. П. Разновозрастная группа: формирование сюжетно-ролевой игры / Н. П. Туркулец // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 8. – С. 53-66.

100. Удальцова, Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников / Е. И. Удальцова. – Минск : Народная асвета, 1976. – 128 с.

101. Усова, А. П. Обучение в детском саду / под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.

102. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 240 с.

103. Флерина, Е. А. Живое слово в дошкольном учреждении : учебное пособие для дошкольных отделений педтехникумов и педвузов / Е. А. Флерина. – М. : Гос. Учпедгиз, 1933. – 56 с.

104. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения : практикум по логопедии / М. Ф. Фомичева. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.

105. Фонарев, А. М. Педагогические условия развития и воспитания детей раннего возраста / под ред. Л. Н. Павловой, А. М. Фонарева. – М. : Просвещение, 1986. – С. 5-10.

106. Чуковский, К. И. От двух до пяти / К. И. Чуковский. – 21-е изд. – М. : Дет. лит., 1970. – 414 с.

107. Шадрина, Л. Г. Формирование предпосылок связной речи у детей младшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Г. Шадрина. – М., 1990. – 18 с.

108. Швачкин, Н. Х. Развитие речевых форм у младшего дошкольника / Н. Х. Швачкин // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. – Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – С. 89-100.

109. Штерн, В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста / В. Штерн ; пер. М. А. Энгельгардт. – Пг. : Школа и жизнь, 1915. – 309 с.

110. Щелованов, Н. М. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях / Н. М. Щелованов ; под ред. Н. М. Аксариной, Н. М. Щелованова. – М. : Медгиз, 1960. – 355 с.

111. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304с.

112. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 115 с.

113. Ядэшко, В. И. Развитие речи детей от трех до пяти лет: о формировании предложений в речи детей / В. И. Ядэшко. – М. : Просвещение, 1966. – 96 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Соотношение общей и речевой периодизации детского развития

Таблица 1

Возраст	Виды деятельности общения	Возраст	Виды речевой деятельности (функции)	Языковые средства (формы)
0 – 1;0 (младенческий)	Социально-эмоциональное общение	0 – 1;0 Около 0;10	Социально-эмоциональный контакт. Называние предмета словом	Гуление, лепет. Слоговой контур слова
1;0 – 3;0 (ранний, дошкольный)	Предметно-операционная деятельность	Около 2;0	Обобщающая (присвоение значений, обмен значениями)	Слоговой и звуковой состав слов, связи слов, предложения, диалогическая (ситуативная) речь
3;0 – 7;0 (дошкольный)	Игровая деятельность	4;0 – 5;0 5; - 6;0	Социальный контакт (регуляция и дифференцированное воздействие). Саморегуляция (планирование отдельных действий)	Монологическая (контекстная) речь. Внутренняя речь. Звуковой состав слова – предмет осознания (при обучении чтению)
7;0 – 10;0 (младший школьный)	Учебная деятельность	7;0 – 8;0	Обобщающая (присвоение значений и их переработка). Регуляция и дифференцированное воздействие. Самовыражение	Форма (звуковой состав, лексика, грамматический строй) – предмет осознания; письменная речь
10;0 – 15;0 (средний школьный)	Межличностное общение	12;0 – 13;0	Перспективная саморегуляция, регуляция и дифференцированное воздействие; обобщающая	Языковые средства функциональных стилей; индивидуальный стиль речи
15;0 – 17;0 (старший школьный, ранний юношеский)	Учебно-профессиональная деятельность	16;0 – 17;0	Перспективная саморегуляция, обобщающая (выработка новых значений)	Культура устной и письменной речи
17;0 – 60;0 (поздний юношеский возраст и зрелость)	Профессионально-социальная деятельность		Избирательное присвоение значений, их творческая переработка и фиксация индивидуального опыта	Культура устной и письменной речи

Генезис форм общения с взрослым у детей от рождения до 7 лет

Таблица 1

№ п\п	Формы общения	Параметры форм общения				
		Примерная дата появления в онтогенезе (возраст детей, лет)	Место в системе общей жизнедеятельности	Содержание потребности в общении	Ведущий мотив в общении	Основные средства общения
1	2	3	4	5	6	7
1.	Ситуативно-личностная	Первое полугодие жизни	Младенец еще не владеет никакими приспособительными видами поведения, все его отношения с окружающим миром опосредованы взаимоотношениями с близкими взрослыми, которые обеспечивают выживание ребенка и удовлетворение всех его первичных органических потребностей. Общение младенца со взрослым протекает самостоятельно, вне какой-либо другой деятельности и составляет ведущую деятельность ребенка данного возраста	Внимание и доброжелательность взрослого	Личностный	Экспрессивно-мимические
2.	Ситуативно-деловая	6 месяцев – 2 года	Общение протекает на фоне практического взаимодействия ребенка и взрослого и связь коммуникативной деятельности с таким взаимодействием. Ситуативно-деловое общение приводит к дальнейшему развитию и качественному преобразованию предметной деятельности детей (от отдельных действий к процессуальным играм). Но овладение речью позво-	Сочетание внимания, доброжелательности и сотрудничества – соучастия взрослого	Деловой мотив в сочетании с мотивами познавательными и личностными	Предметно-действенные операции: функционально-преобразованные предметные действия,

1	2	3	4	5	6	7
			ляет детям преодолевать ограниченность ситуативного общения и перейти от чисто практического сотрудничества с взрослым к сотрудничеству «теоретическому»			позы и локомоции
3.	Внеситуативно-познавательная	3 – 5 лет	Третья форма общения ребенка с взрослым разворачивается на фоне познавательной деятельности детей, направленной на установление чувственно невоспринимаемых взаимосвязей в физическом мире. Внеситуативно-познавательная форма общения помогает детям неизмеримо расширить рамки мира, доступного для их познания, позволяет им приоткрыть взаимосвязь явлений	Потребность в уважении со стороны взрослого	Познавательный	Речь как средство осуществления «теоретического» сотрудничества с взрослым
4.	Внеситуативно-личностная	6 – 7 лет	Внеситуативно-личностная форма общения служит целям познания социального, а не предметного мира, мира людей; а не вещей. Поэтому внеситуативно-личностное общение существует самостоятельно и представляет собой коммуникативную деятельность в «чистом виде». Такое общение имеет для детей большое жизненное значение, так как позволяет им удовлетворить жажду в познании себя, других людей и взаимоотношений между людьми. Взрослый служит для ребенка источником знаний о социальных явлениях и одновременно сам становится объектом познания как член общества, как особая личность со всеми ее свойствами и взаимосвязями. В этом процессе взрослые служат для ребенка эталоном, образцом того, что им надлежит делать в разных условиях	Взаимопонимание с взрослым и сопереживание как эмоциональный эквивалент взаимопонимания	Личностный	Основное место занимает речь

Генезис форм общения с ровесниками у детей 2-7 лет

№ п\п	Формы общения	Параметры форм общения					
		Дата появления в онтогенезе	Место в системе общей жизнедеятельности	Содержание потребности в общении	Ведущий мотив в общении	Основные средства общения	Значение формы общения в развитии психики
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Эмоционально-практическая	2	Уступает стремлению ребенка к предметной деятельности, к общению с взрослым, к новым впечатлениям и активному функционированию	Соучастие ровесника в шалостях и пр. Самовыражение. Поиск доброжелательного внимания сверстника	Личностно-деловой (эмоциональная разрядка). Деловой	Экспрессивно-мимические. Предметные действия. Речь (в начале этапа – 5 %, в конце – 75 % всех контактов)	Развитие представления о своих возможностях. Развитие эмоций, инициативность
2.	Ситуативно-деловая	4	Сверстник становится предпочитаемым партнером по сравнению с взрослым. Вне контактов с ровесниками невозможно осуществление сюжетно-ролевой игры, ведущей деятельности	Сотрудничество ровесников. Признание сверстниками успехов ребенка. Поиск доброжелательного внимания	Деловой. Личностный. Познавательный	Ситуативная речь (85 % контактов). Экспрессивно-мимические средства	Развитие самосознания (представления о своих возможностях, возникновение относительной самооценки). Развитие инициативы. Развитие творческого начала. Развитие любознательности

1	2	3	4	5	6	7	8
3.	Вне- ситу- атив- но- дело- вая	6-7	-\\- + игра с правилами	Сотрудниче- ство. Уважение. Доброжела- тельное внима- ние. Сопережива- ние, взаимопо- нимание	Деловой. Личностный. Познава- тельный	Речь	Развитие самосозна- ния. Формирование готов- ности к школе. Овладение правилами и нормами взаимоот- ношений. Формирование изби- рательных взаимоот- ношений

Ориентировочные показатели развития речи детей от 1 года до 3 лет

Возраст	Понимание	Активная речь			
		Способность подражать звукам и словам	Объем словаря	Грамматический строй	Пользование речью
1	2	3	4	5	6
<i>К 1 году</i>	Понимает без помощи жестов (указание и т. п.) название нескольких заученных имен окружающих, названий предметов и действий, например: <i>мама, тетя, киса, часы, Дай ручку, Дай Лялю, На, Сядь, Встань, Сделай ладушки, До свидания и т.п.</i>	Легко подражает знакомым слогам, произносимым взрослым. Можно вызвать подражание и новым элементарным звуко-сочетаниям	Произносит несколько слов (в пределах 10) осмысленно, то есть обозначая ими определенные лица, предметы, действия: <i>ка</i> (каша), <i>ав-ав</i> (собака), <i>мама, дай, ам-ам</i> (при виде еды) и др.	–	Много лепечет, будучи в хорошем состоянии или выражая просьбу. Лепет эмоционально выразителен
<i>От 1 года до 1 года 6 месяцев</i>	Запас понимаемых слов быстро растет, то есть легко устанавливается связь между предметами, действиями и их словесным обозначением. Понимает название многих часто называемых окружающих лиц, предметов, действий. Выполняет сначала простые (<i>Принеси ботинки – к 1 году 3 месяцам</i>), а потом и	Легко подражает часто слышимым звуко-сочетаниям. Характерна игра – подражание речи взрослых в форме лепета («монологи»)	Запас слов около 30-40. Слова начинают принимать обобщенный характер (например, словом «собака» обозначает любую собаку – черную и белую, живую, игрушечную, на картинке, маленькую и большую). Много облегченных слов (<i>би-би, ту-ту</i>). За	Говорит отдельными словами, имеющими значение предложений. В конце периода появляются двухсловные предложения	Продолжает много лепетать, эмоционально общаясь со взрослыми и во время своей деятельности. Словами пользуется, в основном общаясь с близкими людьми в момент сильной заинтересо-

1	2	3	4	5	6
	более сложные словесные поручения (<i>Возьми салфетку и сядь за стол</i>)		дает вопрос: «Что это?» Словарь состоит в основном из имен существительных и глаголов		ванности, удивления, радости. Отдельные слова и предложения дополняются выразительными жестами, мимикой, интонацией
От 1 года 6 месяцев до 2 лет	Понимает смысл целых предложений – высказываний о событиях и явлениях, часто повторяющихся в личном опыте ребенка. Словом можно изменить состояние ребенка, разнообразить его действия	Легко повторяет произносимые окружающими взрослыми слова и простые фразы	Запас употребляемых слов быстро растет, к концу второго года – до 300 слов. Облегченные слова заменяются правильными. Появляются прилагательные и местоимения	Начинает употреблять простые двух-, трехсловные предложения, а к 2 годам – четырех-, пятисловные. В словах появляются грамматические изменения	Речь становится средством общения со взрослыми. Просьба, желание, впечатления передаются словами. Много говорит во время игры и других действий. Речь эмоционально выразительна
От 2 лет до 2 лет 6 месяцев	Идет дальнейшее развитие понимания содержания речи окружающих. С ребенком можно говорить не только о событиях, явлениях, воспринимаемых в данный момент, но и о прошлых и будущих.	Легко повторяет фразы, короткие стихи	Словарь продолжает быстро расти. Услышанные незнакомые слова и целые фразы быстро усваиваются. Появляются вопросы: «Где? Почему? Куда?»	Предложения становятся многословными, появляются сложные предложения, хотя и не всегда грамматически	Речь становится основным средством общения не только со взрослыми, но и с детьми. Много говорит по самым различ-

1	2	3	4	5	6
	Но для такого понимания речи окружающих необходимо, чтобы то, о чем говорят, уже было в предшествующем опыте ребенка. Увеличивается роль слова взрослого как средства воспитания			чески правильные. Начинается употребление союзов и предлогов	ным поводам, инициативно и в ответ. При соответствующей ситуации словом может заранее определять свои действия и намерения
От 2 лет 6 месяцев до 3 лет	Может понимать смысл речи взрослого о событиях и явлениях, не бывших непосредственно в его личном опыте, но отдельные элементы которых ранее воспринимались ребенком. Речь взрослого становится для ребенка и средством познания	Легко воспроизводит ранее слышанные стихи, песенки, сказки	В словарный состав входят все части речи, кроме причастия и деепричастия. Словарь быстро увеличивается: к концу третьего года до 1200-1500 слов. Появляются вопросы: «Зачем? Когда?»	Говорит сложными фразами, появляются придаточные предложения, хотя грамматически предложения продолжают оставаться еще не всегда правильными	Рассказывает о виденном несколькими предложениями, хотя и отрывистыми. По вопросам может передать содержание ранее рассказанной сказки или рассказа (по картинкам и без показа картинок)

Этапы развития речевого общения

Таблица 1

№ п\п	Время возникновения	Характеристика этапа
1.	0;02	Комплекс оживления. Гуление.
2.	0;05	Лепет. Понимание слов.
3.	0;11	Первые слова-предложения.
4.	1;6	Двух-, трехсловные грамматически не оформленные фразы.
5.	3;0	Первые грамматические противопоставления. Начало освоения грамматической системы языка. Усвоение единичных морфологических форм (грамматических исключений из правил).
6.	3,5 – 4;0	Интенсивное освоение способов словообразования. Регулярное словотворчество.
7.	4;5	Освоение способов построения связной речи. Появление элементарного осознания языковой действительности.
8.	5;0	Освоение правильного звукопроизношения в основном завершается.
9.	6;0	Обучение началам грамоты.

***Методика обследования речевого развития
младших дошкольников (начало года)***

Материал: игрушки – кукла-мама, куколка-дочка, игрушечная мебель (стол, стул, кровать), игрушечная посуда (кастрюля, сковородка, тарелки – мелкая и глубокая, нож, вилка, ложка, половник), книжка с картинками («Большие и маленькие» Е. Чарушина), сюжетная картинка (иллюстрация Е. Чарушина «Медвежья семья»), набор предметных картинок с предметами, в названиях которых (в начале, середине и конце слова) есть часто нарушаемые звуки: л, ль, р, рь, с, сь, з, зь, ш, ж, щ, ц, ч.

Содержание

Обследование проводится индивидуально. Взрослый предлагает ребенку рассмотреть, какие интересные игрушки он принес, поиграть с ним. Далее игровое общение разворачивается по следующему сценарию.

I

Ты любишь играть? Давай с тобой поиграем.

1. Посмотри, кто это? (Показ маленькой куколки.)
2. Что это у куколки? (Нос, рот, глаза, волосы, руки, ноги.)

(Если ребенок не отвечает, проверяющий просит показать соответствующие части тела.)

3. Какие глазки? ротик? волосы? (Названия цветов.)
4. Куда мы положим куколку? (В кровать.)

II

А это кто? (Показ большой куклы.)

1. Да, это кукла-мама. Какая мама?
2. Во что одета мама? (Что это такое?)
3. Что это у платья? (Рукава, воротник, пуговицы.)

4. Мама ухаживает за своей маленькой дочкой. А что еще делает мама? Что делает твоя мама дома? (Высказывания из личного опыта.)

III

Давай вместе с мамой приготовим обед.

1. Какая посуда нужна, чтобы приготовить обед? Что это? (Показ посуды: кастрюля, сковородка, тарелки (мелкая и глубокая), нож, вилка, ложка, половник.)

2. Что это у кастрюли? (Крышка, ручки.)

(Разыгрывается сюжет с приготовлением пищи. Игровая импровизация.)

3. Накроем на стол. На что поставим посуду? (На стол.)

4. На чем будет сидеть дочка? (На стуле.) (Разыгрывается сюжет с кормлением куклы.)

IV

Тебе нравится играть?

1. А дома у тебя есть игрушки? Какие?

2. С какой игрушкой ты любишь играть? Расскажи, как ты с ней играешь? (Высказывания из личного опыта.)

V

1. А какие книжки у тебя есть дома? Посмотри, какая у меня есть книжка. (Ребенок самостоятельно рассматривает книжку, свободно высказывается. Отметить инициативные высказывания.)

2. Давай расскажем куколке, что нарисовано на этой картинке. (Высказывания по картинке. Если ребенок молчит, дается подсказка: Это ... Медвежонок ... Он хочет ... Мама-медведица ...)

VI

А теперь давай расскажем куколке сказку.

1. Ты любишь сказки? Какую сказку расскажем куколке? (Самостоятельное рассказывание сказки по выбору ребенка.)

2. (В случае затруднения) Давай расскажем сказку «Курочка Ряба». (Подсказки: Жили-были ... И была у них ... Снесла курочка ... и т. д.)

VII

Давай рассмотрим с куколкой картинки. Что тут нарисовано? Что это? (Картинки для проверки звукопроизношения.)

Методика обследования речевого развития детей в конце младшего дошкольного возраста

Материал: игрушки – маленькая и большая куклы, игрушечная посуда (кастрюля, сковородка, тарелки – маленькая и глубокая, нож, вилка, ложка, половник), материал для дидактической игры «Чего не

стало?») (кисточки, карандаши, ножницы, краски, ручки), маленькая игрушечная собачка, шкаф. Книжка с картинками («Большие и маленькие» Е. Чарушина), сюжетная картинка (иллюстрация Е. Чарушина «Медвежья семья»), предметные картинки – одежда (пальто, платье, сарафан, капюшон, шапка, шарф, кофта, куртка, брюки, майка, трусы и др.); мебель – стол, стул, кровать, кресло, табуретка, шкаф; посуда – кастрюля, чайник, чашка, блюдце, сахарница, ложка, нож, вилка, супница, салатница, сухарница, молочник, кофейник; овощи – лук, капуста, морковь, свекла, помидор, картофель; набор картинок с предметами, в названиях которых (в начале, середине и конце слова) есть часто нарушаемые звуки: л, ль, р, рь, с, сь, з, зь, ш, щ, ж, ц, ч.

Содержание

I

Ты любишь играть? Давай с тобой поиграем.

1. Посмотри, кто это? (Показ маленькой куклы.)
2. Расскажи про эту куклу, какая она?

А/ самостоятельно; Б/ подсказка (Это ... Ее зовут ...
У нее ... Кукла умеет ... Ее можно ...)

II

1. А это кукла-мама. Посмотри, какая она? Расскажи о ней.

А/ самостоятельно Б/ подсказка (то же самое).

2. Кукла-мама ухаживает за своей маленькой дочкой. А что делает твоя мама дома? (Высказывания из личного опыта.)

III

У куклы-мамы красивые брюки, кофточка. Как назвать это одним словом? (Одежда.) Какую одежду ты еще знаешь? (Если ребенок не назвал самостоятельно, ему предлагалась картинка, на которой были изображены предметы одежды (картинки из пособия О. И. Соловьевой.) Если же ребенок не отвечал и по картинке самостоятельно, то его спрашивали, указывая на тот или иной предмет: «Что это?»).

IV

1. Наши куклы живут в этой комнате. Посмотри, что здесь есть? (Стол, стул, кресло, табуретка, кровать, шкаф.)

2. Как все это назвать одним словом? (Мебель.) Какую мебель ты еще знаешь?

V

1. Подошло время обеда, какая посуда нужна, чтобы приготовить обед?

А/ самостоятельно: Б/ подсказка (показ посуды – глубокая тарелка, мелкая тарелка, кастрюля, сковородка, нож, вилка, ложка, половник.)

2. Как все это назвать одним словом? (Посуда.) Какую посуду ты еще знаешь? (Если ребенок затрудняется назвать предметы посуды самостоятельно, проверяющий показывает ему картинку, на которой изображена посуда.)

3. Проверяющий, показывая на сахарницу, говорит: «Посуда для сахара называется сахарницей, а как называется посуда для супа, салата, сухарей, молока, кофе?» (При этом показывает данный предмет на картинке.)

VI

1. Сегодня мама будет варить на обед борщ. Что ей нужно взять, чтобы приготовить борщ?

А/ самостоятельно: Б/ подсказки: (картинки – лук, капуста, морковь, свекла, помидор, картофель.)

2. Как назвать это одним словом? (Овощи.)

(Разыгрывается сюжет с приготовлением обеда.)

VII

Нравится тебе играть?

1. А дома у тебя есть игрушки? Какие?

2. С какой игрушкой ты любишь играть? Расскажи, как ты с ней играешь? (Высказывания из личного опыта.)

VIII

1. А сказки слушать ты любишь? Какие сказки ты знаешь?
2. Давай расскажем куколке сказку. (Самостоятельное рассказывание сказки по выбору ребенка. В случае затруднения подсказка: Жили-были ... И была у них ... и т.д.)

IX

1. А книжки у тебя дома есть? Посмотри, какая у меня есть книжка. Давай рассмотрим ее. (Взрослый называет взрослое животное, а ребенок должен назвать детеныша в единственном или множественном числе). Это утка и ее ... (утята), это белка и ее ... (бельчата), это лиса и ее ... (лисенок), это олениха и ее ... (оленок), это лосиха и ее ... (лосенок).

2. Лосиха цок-цок-цок копытом цокает,
утка кря-кря-кря – что делает?

кукушка ку-ку-ку –

ворона кар-кар-кар –

лягушка ква-ква-ква –

воробей чирик-чирик-чирик -

3. Каких животных ты еще знаешь?

4. Давай расскажем куколке, что нарисовано на этом картинке? (Высказывания по картинке. Если ребенок молчит, дается подсказка: Это ... Медвежонок ... Он хочет ... Мама-медведица)

X

1. Кукла поиграет с тобой в игру «Угадай, чего не стало?» Не стало ... кисточек, карандашей, ножниц, красок, ручек.

XI

Маленький щенок наблюдал за твоей игрой с куклой, ему очень понравилось, и он хочет тоже поиграть с тобой в «Прятки». (Вначале ребенок выполняет задание и сажает щенка в шкаф, на шкаф, под, за, около, а затем щенок прячется, ребенок ищет его и говорит, где сидит щенок: в шкафу, на шкафу, под, за около.)

XII

Давай рассмотрим с куклой и щенком картинки. Что тут нарисовано? Что это? (Картинки для проверки звукопроизношения.)

Обработка материалов обследования

Процедура обработки материалов обследования предусматривает дифференцированную характеристику уровня развития речи каждого ребенка в соответствии с выполненными параметрами (фонетика, лексика, грамматика, связная речь) на основе показателей, свидетельствующих об уровне сформированности каждой из сторон речевого развития. Показатели речевого развития определяются по совокупности ответов и высказываний во всех эпизодах обследования, которые многократно дублируют друг друга, а также на основе наблюдений за инициативными высказываниями ребенка в играх-импровизациях, при инициативных обращениях ребенка ко взрослому.

Для детей младшего дошкольного возраста выделены следующие показатели речевого развития (А. Г. Арушанова, 1993).

1. Словарь

Высокий уровень – владение наименованиями деталей и качеств предметов, использование прилагательных – определений.

Средний уровень-владение конкретными наименованиями предметов одежды, посуды, мебели, животных, частей тела; использование прилагательных, обозначающих цвет, использование глаголов.

Низкий уровень – отказ от задачи, только пассивное владение словарем (понимание речи при соотнесении игровых действий ребенка со словесными инструкциями взрослого).

2. Грамматика

Высокий уровень – инициативные высказывания, а также высказывания при внеситуативном общении (полные, простые предложения). Более половины ответов содержат словообразования или словотворчество.

Средний уровень – однословные ответы на заданные взрослыми вопросы (неполные и назывные предложения).

Низкий уровень – только понимание обращенной к ребенку речи взрослого (при игре) – пассивное владение грамматикой. Единичные инновации в словообразовании.

3. Связная речь

Высокий уровень – самостоятельное рассказывание по картинке и пересказ сказки по выбору ребенка.

Средний уровень – самостоятельное высказывание по картинке (хотя бы одно предложение) и рассказывание сказки с помощью взрослого по выбору ребенка.

Низкий уровень – отсутствие высказываний, единичные высказывания по картинке.

4. Звуковая культура речи

Высокий уровень – нормативное или неустойчивое произношение проверяемых звуков.

Средний уровень – опускание или замена проверяемых звуков.

Низкий уровень – искаженное произношение хотя бы одного обследованного звука.

Анализ результатов обследования речи детей в конце младшего дошкольного возраста должен осуществляться в соответствии с выделенными выше показателями, но необходимо учитывать информацию о владении обобщающими наименованиями (словарь) и о словотворчестве (грамматика).

1. Словарь

Высокий уровень – использование сравнений, антонимов, обобщающих наименований.

Средний уровень – владение определениями и антонимами к ним.

Низкий уровень – владение наименованиями предметов, их частей и действий.

2. Грамматика

Высокий уровень – нормативное словоизменение и словообразование на знакомом материале, правильное употребление пространственных предлогов.

Средний уровень – правильное словоизменение, словообразование; правильное понимание, частичное употребление пространственных предлогов.

Низкий уровень – ошибки в словоизменении, единичные случаи словотворчества; только понимание пространственных предлогов. Отказы.

Общий уровень речевого развития определяется на основе сопоставления результатов по описанным выше четырем параметрам (фонетика, лексика, грамматика, связная речь).

Высокий уровень речевого развития – высокие показатели по 3-4 параметрам при наличии среднего.

Средний уровень речевого развития – средние показатели по 3-4 параметрам.

Низкий уровень речевого развития – низкие показатели по 3-4 параметрам.

При наличии одновременно высокого, среднего и низкого показателей либо при равном присутствии каких-то двух уровней (2 высоких и 2 средних и т.п.) общий уровень речевого развития являлся условным и выводится по усмотрению проверяющего. При выведении условного показателя уровня речевого развития младшего дошкольника учитывается, что в этом возрасте главное – сформированность фразовой речи (показатели по грамматике и связной речи). Здесь аккумулируются все достижения языкового развития. Наличие функционального несовершенства звукопроизношения нормально, однако грубые нарушения крайне нежелательны.

***Методика обследования речевого развития детей
среднего – старшего дошкольного возраста***

Материал: игрушки – снеговик, возница, деревья (фигурки из настольного театра). Картинки: предметы посуды, лиса, слон, гусь; набор картинок с предметами, в названиях которых (в начале, середине и конце слова) есть часто нарушаемые звуки: сонорные, свистящие, шипящие. Набор предметов для дидактической игры «Чего не стало» (кисточки, карандаши, ножницы, краски, ручки).

Содержание

Обследование проводится индивидуально. Взрослый предлагает рассмотреть и назвать картинки, которые он принес (проверка звукопроизношения).

Затем разворачивается общение по следующему сценарию.

Взрослый расставляет на столе игрушки и рассказывает историю о заколдованном мальчике, вознице и злой волшебнице. Ребенку предлагается помочь снеговiku разгадать загадки, которые ему загадала волшебница, для того, чтобы он смог превратиться в мальчика и вернуться домой.

I. (Словообразование)

Рассмотрим эти картинки.

1. Как называется посуда для цветов? Для чая? Для полоскания посуды? Для мороженого? Для супа? Для сухарей? Как все это назвать одним словом? (Посуда.)

2. Вот лиса. Кто детеныш у лисы? А если много? Это ... слон. Кто детеныш у слона? А если их много? Это ... гусь. Кто детеныш у гуся? А если много?

II. (Сложный синтаксис)

Загадки: почему думаешь, что это ...?

1. С хозяином дружит, дом сторожит, живет под крылечком, хвост колечком (собака).

2. Крыластый, горластый, красные лапы (гусь).
3. Рыжая, с пушистым хвостом, живет в лесу под кустом (лиса).

III. (Словарь)

Вот лиса, давай ее рассмотрим (картинка).

1. Расскажи, какая лиса? (Точные определения.)
2. Что умеет делать лиса? (Глаголы движения.)
3. С кем или с чем можно ее сравнить? (Сравнения.)
4. Что есть у лисы? (Детали.)
5. Лиса большая, а лисенок... Хвост у лисы длинный, а уши ...? Хвост у лисы пушистый, а ноги ... (антонимы).
6. Лиса от погони не просто убегает, а ...? Как сказать по-другому? Назови слова, близкие по смыслу (синонимы).

Лиса, собака, слон – как назвать их одним словом? (Животные.)

Когда волшебница расколдует снеговика, ему надо как-то добраться до дома. На чем он может уехать? Улететь? Уплыть? Как можно назвать одним словом машину, лодку, самолет? Это ... (транспорт).

IV. (Предлоги.)

Мы с тобой отгадываем загадки, а волшебница слушает. Куда она могла спрятаться? (Под, около, за, в, на).

V. (Словоизменение.)

Дидактическая игра «Чего не стало?». На образование форм. (Родительного падежа множественного числа).

VI. (Связная речь.)

А теперь расскажи историю, которая произошла в лесу. (Если ребенок молчит, взрослый предлагает ему вместе сочинить историю, подсказывая начало.)

Если рассказывание было совместным, ребенку предлагается рассказать снеговика на прощание свою любимую сказку. При затруднении дается подсказка в виде начала предложения.

Показатели речевого развития детей среднего – старшего дошкольного возраста

1. Звуковая культура речи

Высокий уровень – звукопроизношение нормативное или неустойчивое произношение.

Средний уровень – опускание или замена проверяемых звуков.

Низкий уровень – искаженное произношение хотя бы одного звука.

2. Словарь

Высокий уровень – правильное выполнение всех заданий (подбор определений, глаголов движения, антонимов, синонимов, определений, сравнений, обобщающих наименований.)

Средний уровень – справился с 3 заданиями из 6 (не сумел подобрать синоним или обобщающее наименование).

Низкий уровень – справился с 1-2 заданиями.

3. Грамматика

Высокий уровень – точное формо- и словообразование.

Средний уровень – при выполнении заданий на формо- и словообразование допустил до 3-х инноваций.

Низкий уровень – более 3 инноваций при наличии правильных ответов, отдельные отказы.

4. Связная речь

Высокий уровень – самостоятельное составление небольшого творческого рассказа (наличие элементов творчества, импровизации).

Средний уровень – самостоятельный пересказ традиционной сказки или зачина методики (репродуктивная речь).

Низкий уровень – совместное рассказывание творческого рассказа или сказки (отсутствие самостоятельных развернутых высказываний).

Общий уровень речевого развития старшего дошкольника определяется следующим образом.

Высокий уровень – высокие показатели по 3-4 параметрам при наличии среднего.

Средний уровень – средние показатели по 3-4 параметрам.

Низкий уровень – низкие показатели по 3-4 параметрам.

При совпадении двух показателей (два высоких и два средних, два средних и два низких и т. п.) за основу берется пара, включающая совпадающие показатели связной речи и одной из сторон языкового развития. Для определения общего условного уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста прежде всего учитывается продвижение ребенка в освоении звукопроизношения (оно должно в основном завершиться к 5 годам) и связной речи (поскольку она аккумулирует в себе все достижения языкового развития ребенка: в ней реализуется способность активно пользоваться словарем, изменять слова в соответствии с грамматическими правилами, точно связывать их по смыслу).

Обследование речевого развития проводится индивидуально с каждым ребенком в обстановке, приближенной к естественной, в течение 20-35 минут (для младших дошкольников – 20-25 минут, для детей среднего дошкольного возраста – 30-35 минут). Проверяющий взрослый должен быть полностью обращен к ребенку, отвечать на его вопросы, внимательно выслушивать все спонтанные инициативные высказывания. Речь детей записывается на магнитофон, поэтому дети говорят в том темпе, который для них обычен. При расшифровке магнитофонной записи в протоколе фиксируются и учитываются все высказывания, включая и не предусмотренные сценарием обследования. Результаты должны быть подвергнуты тщательному разностороннему качественному анализу и сопоставлены с данными наблюдений за детьми в течение года, их работой на речевых занятиях.

Учебное издание

Вера Васильевна Стерликова

**РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
(РАЗНОВОЗРАСТНАЯ ГРУППА)**

Учебно-методическое пособие

**Ведущий редактор
Е. В. Кондаева**

**Старший корректор
М. А. Сухарева**

**Ведущий инженер
Г. А. Чумак**

Подписано в печать 22.12.2009 г.
Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 7,2
Тираж _____ экз. Заказ _____

**Издательство Орского гуманитарно-технологического института
(филиала) Государственного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»**

462403, г. Орск Оренбургской обл., пр. Мира, 15 А

Тел. 23-56-54.