

В. И. ЯШИНА, М. М. АЛЕКСЕЕВА

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ

Под общей редакцией В. И. ЯШИНОЙ

*Рекомендовано
УМО по образованию
в области подготовки педагогических кадров
в качестве учебника для студентов
высших учебных заведений, обучающихся
по направлению «Педагогическое образование»*

4-е издание, переработанное и дополненное



Москва
Издательский центр «Академия»
2013

УДК 373.2(075.8)
ББК 74.102я73
Я962

Рецензенты:

зав. лабораторией развития речи и творческих способностей Института педагогических проблем детства РАО, доктор педагогических наук, профессор
О. С. Ушакова;
доцент Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина,
кандидат педагогических наук *Е. В. Савушкина*

Яшина В. И.

Я962 Теория и методика развития речи детей : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В. И. Яшина, М. М. Алексеева ; под общ. ред. В. И. Яшиной. — 4-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательский центр «Академия», 2013. — 448 с. — (Сер. Бакалавриат).

ISBN 978-5-7695-9603-2

Учебник создан в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» (квалификация «Бакалавр»).

В учебнике отражен современный уровень научных знаний в области речевого онтогенеза и дошкольной лингводидактики. В нем рассматриваются научные основы методики развития речи и речевого общения детей дошкольного возраста; дается сущностная характеристика системы работы по развитию речи в ДОУ; освещаются вопросы теории и методики развития разных сторон детской речи, педагогической диагностики детской речи, организации работы по речевому воспитанию в ДОУ. Методика развития разных сторон речи излагается в возрастном аспекте. 3-е издание выходило под названием «Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников» (2000 г.).

Для студентов учреждений высшего профессионального образования. Может использоваться практическими работниками дошкольного образования, в системе повышения квалификации педагогов, родителями.

УДК 373.2(075.8)
ББК 74.102я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью
Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым
способом без согласия правообладателя запрещается*

© Яшина В. И., Алексеева Д. Г. (насл. М. М. Алексеевой), 2013
© Образовательно-издательский центр «Академия», 2013
© Оформление. Издательский центр «Академия», 2013

ISBN 978-5-7695-9603-2

Курс теории и методики развития речи детей является одним из основных в подготовке педагогов дошкольного профиля. Он формирует готовность студентов к профессиональной деятельности в области речевого развития детей дошкольного возраста на основе современных научных знаний о развитии и воспитании ребенка, онтогенезе речи и речевого общения. Речь рассматривается как сложный феномен, в основе ее развития лежит не только и не столько подражание, сколько формирование языковых обобщений. Существенное значение имеют процессы саморазвития речи.

Теория и методика развития речи дошкольников характеризуется как наука и учебная дисциплина. В отличие от узкого технологического подхода подчеркивается ее сущность как прикладной педагогической науки, которая имеет свой объект и предмет исследования, развивается на протяжении длительного времени и базируется на фундаментальных психолого-педагогических исследованиях и педагогической практике.

Учебник написан с учетом традиций отечественной методики развития речи и обучения родному языку, опыта преподавания курса, заложенного Е. А. Флериной и М. М. Кониной в Московском педагогическом государственном институте. В нем отражены современные взгляды на речевое развитие дошкольников, материалы исследований последних лет, в том числе и выполненные под научным руководством авторов, использованы материалы учебного пособия «Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников» (Алексеева М. М., Яшина В. И., 2000), прошедшего широкую апробацию в подготовке студентов.

Учебник состоит из 11 глав, в которых рассматриваются вопросы теории и практики развития разных сторон речи и речевого общения дошкольников. Последовательность и содержание глав определяются логикой речевого развития ребенка и организации педагогического процесса в дошкольном учреждении.

В главах 1 — 4 освещаются методологические, физиологические, психологические, лингводидактические и педагогические основы методики развития речи в целом и ее отдельных сторон, основные понятия курса. Предлагается аналитический очерк истории становления и развития отечественной и зарубежной методики развития речи и обучения дошкольников родному языку, дается комплексная

характеристика системы работы по развитию речи в дошкольных учреждениях и каждого из ее компонентов.

В главах 5 — 9 рассматриваются вопросы теории и методики развития разных сторон детской речи (лексики, грамматического строя, фонетики, связной диалогической и монологической речи), использования художественной литературы как средства речевого развития и воспитания личности ребенка, дошкольной подготовки к обучению грамоте.

Методические вопросы обучения родной речи обсуждаются на основе многоаспектного анализа данных смежных дисциплин, изучающих развитие и воспитание ребенка, язык и речь. При обосновании цели, задач, содержания, методов и приемов работы с детьми учитываются сущностные характеристики явлений языка и речи, механизмы развития языковой способности и особенности речевого развития детей, специфика дошкольной дидактики.

В качестве главного направления речевого развития в дошкольном детстве рассматривается развитие диалогической и монологической речи, а ведущего средства развития речи — общение со взрослыми и сверстниками в контексте деятельности детей.

Показываются своеобразие методики по возрастным группам, постепенное усложнение содержания и приемов работы с детьми. Этим обеспечивается генетический подход к раскрытию системы работы по развитию речи и обучению родному языку.

Главы 10 — 11 посвящены проблемам педагогической диагностики детской речи и организации работы по речевому воспитанию в дошкольных учреждениях.

Каждая глава учебника завершается вопросами и заданиями для осмысления и усвоения программного материала, требующими творческого отношения к стратегии и тактике педагогической работы по развитию речи детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями.

В конце книги приведен список рекомендуемой для изучения литературы.

Учебник предназначен для теоретико-методической подготовки студентов в области развития речи и речевого общения детей и изучения дисциплины «Теория и методика развития речи детей», входящей в содержание основной образовательной программы по направлениям подготовки 050100 «Педагогическое образование» и 050400 «Психолого-педагогическое образование». Он подготовлен в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта и учебными программами факультетов дошкольной педагогики и психологии.

§ 1.1. Теория и методика развития речи детей как наука и учебная дисциплина

Методика развития речи детей дошкольного возраста входит в состав педагогических наук. Она является одновременно отраслью методики русского языка и дошкольной дидактики и относится к прикладным наукам, поскольку решает практические задачи развития и воспитания детей.

Предметом ее изучения является процесс овладения детьми родной речью и умениями речевого общения в условиях целенаправленного педагогического воздействия. Она изучает: закономерности педагогической деятельности, направленной на формирование правильной устной речи и речевого общения у детей дошкольного возраста; особенности речевого развития под влиянием воспитания и обучения; наиболее эффективные формы, средства, методы и приемы развития речи в соответствии с возрастными особенностями детей.

Задачи методики как науки традиционно определяются следующими вопросами:

1) *для чего учить?* — выявление целей и задач развития родной речи детей в дошкольном возрасте;

2) *чему учить?* — определение содержания работы по развитию речи в возрастных группах, состава и объема речевых навыков и умений, языковых форм, которые должны усвоить дети; создание программ, дидактических пособий;

3) *как учить?* — это разработка путей, форм, методов и приемов развивающего обучения речи, систем занятий и упражнений, методических рекомендаций для дошкольных учреждений и семьи;

4) *почему учить так, а не иначе?* — обоснование выбора форм, средств, методов и приемов развития речи, а также проверка программ и методических рекомендаций на практике.

Кроме **прикладных задач** методика решает и **теоретические задачи**, к числу которых относятся:

- 1) исследование процессов овладения детьми родным языком, речью, речевым общением;
- 2) изучение закономерностей обучения родной речи;
- 3) определение принципов, обоснование средств и методов развития речи.

Этот материал используется в двух направлениях:

- 1) методика создает свои теоретические основы, свою теоретическую базу;
- 2) использует эти основы для практической разработки системы развития речи и речевого общения детей¹.

Методика развития речи детей дошкольного возраста сложилась в самостоятельную педагогическую науку, выделившись из дошкольной педагогики сравнительно недавно, в 30-е гг. XX столетия, под влиянием общественной потребности: обеспечить теоретически обоснованное решение задач речевого развития детей в условиях общественного дошкольного воспитания. Она складывалась сначала как эмпирическая дисциплина, основывающаяся на практической работе с детьми.

Источниками ее развития являются:

1) *педагогическое наследие прошлого*; основы методики обучения родному языку и развития речи заложены в трудах Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, Ф. Фребеля, К. Д. Ушинского, Е. И. Тихеевой и др. Многие их методические рекомендации не утратили своего значения, нашли подтверждение и обоснование в современной теории и практике;

2) *смежные науки*, объектом изучения которых являются язык, речь, воспитание и развитие ребенка; основные принципиальные вопросы о содержании и способах обучения методика решает обращаясь к языкознанию, к физиологии высшей нервной деятельности, психологии и психолингвистике, к дидактике и другим наукам;

3) *педагогический опыт*, его изучение и обобщение. В опыте рождаются новые методы и приемы развития речи, разрабатываются программы, дидактические пособия, накапливаются данные об их эффективности. Анализируя путь развития методики, можно отметить постоянную, тесную взаимосвязь теории с практикой. Именно потребности практики являются движущей силой развития методики как науки. Научные исследования внедряются в практику, обогащая ее новым содержанием, разработанными на научной основе методами и приемами речевого развития детей. Практика же помогает теории проверить правильность сделанных выводов;

4) *исследования в области методики развития речи и обучения детей родному языку*. К настоящему времени методика располагает значительным по объему и содержанию материалом эксперименталь-

¹ Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка. — М., 1988. — С. 59—60.

ных исследований, отражающих особенности работы по развитию разных сторон детской речи.

Методика развития речи как учебная дисциплина стоит в кругу тех дисциплин, которые составляют основу профессионально-образовательной программы подготовки студентов факультетов дошкольной педагогики и психологии. Это объясняется социальной значимостью речи, ее ролью в системе высших психических функций, в становлении и развитии личности.

Профессиональная подготовка педагогов включает в себя усвоение теории развития детской речи и овладение умениями управлять процессом развития речи и речевого общения. Оперирование основными понятиями курса, понимание особенностей развития ребенка, реальных педагогических ситуаций, применение теоретических знаний на практике составляют основу формирования педагогического мышления специалиста.

Педагог, не знающий теории, не гарантирован от ошибочных решений и действий, не может быть уверен в правильности выбора содержания, методических приемов работы с детьми. Без знания объективных закономерностей развития речи, пользуясь лишь готовыми рецептами, он не сможет обеспечить должный уровень развития каждого воспитанника.

Классик отечественной педагогики К.Д. Ушинский утверждал: «Мы не говорим педагогам — поступайте так или иначе; мы говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить». Не понимая сущности явления, не разбираясь в его законах, невозможно успешно влиять на это явление, даже обладая самыми лучшими методическими рецептами¹.

Содержание дисциплины в педагогическом колледже и вузе определяется квалификацией и уровнем подготовки выпускников. В настоящее время различают такие **уровни** профессиональной подготовки, как фактологический (практический), теоретический и рефлексивный.

Первый уровень предполагает овладение определенным запасом знаний и умением ориентироваться во всей эмпирической базе своей профессии.

Второй уровень связан с усвоением знаний о принципах функционирования объектов.

Третий уровень требует прочных знаний о происхождении этих принципов, осознания проблем, которые стоят перед изучаемой дисциплиной.

Применительно к подготовке дошкольных специалистов по методике развития речи это значит, что в педагогическом колледже основное внимание уделяется практической подготовке и обосно-

¹ Ушинский К.Д. Соч.: в 6 т. — М., 1990. — Т. 5. — С. 130.

ванию форм, средств, методов и приемов работы с детьми. В вузе углубляется подготовка, соответствующая теоретическому и рефлексивному уровню.

В настоящее время подготовка в вузах и колледжах осуществляется на основе компетентного подхода, провозглашенного Советом Европы как основы образования.

Компетентный подход заложен в отечественных образовательных стандартах 2004 г. Был определен список ключевых компетенций, которыми должен овладеть каждый выпускник учебного заведения.

«Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года», новый Федеральный государственный образовательный стандарт официально закрепили перевод содержания Российского образования на уровень освоения ключевых **образовательных компетенций**.

Компетентный подход выдвигает на первое место не информированность студента, а овладение набором способов деятельности, способность организовывать работу, применять свои знания и умения на практике. С позиций компетентного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетенций.

Цель преподавания теории и методики развития речи детей в вузе: сформировать готовность студентов к профессиональной деятельности в области речевого развития детей дошкольного возраста на основе современных научных знаний об онтогенезе речи и речевого общения.

Опыт преподавания и специальные исследования позволили определить состав общепедагогических и специальных компетенций педагогов в области речевого и лингвистического развития детей дошкольного возраста (исследования В. Н. Макаровой)¹.

Общепедагогические компетенции:

1) *ценностно-смысловые* компетенции: ценностные ориентиры педагога, умения выбирать целевые, смысловые установки для педагогических действий; осознание своей роли в речевом развитии ребенка; способность видеть и понимать особенности воспитанника и его речи как показателя психического развития;

2) *коммуникативные* компетенции, обеспечивающие владение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи; умения и навыки использования языка в различных сферах профессиональной деятельности и ситуациях педагогического общения;

¹ Макарова В. Н. Подготовка педагогов к речевому и лингвистическому развитию детей дошкольного возраста в системе непрерывного профессионального образования: теоретико-методологическое обоснование концепции: монография. — Орел, 2010. — С. 47—48; Она же. Формирование готовности студентов к работе по развитию речи детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. — М., 1996.

3) *культуроведческие* компетенции: осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа; знание норм, правил, традиций, касающихся жизни в поликультурном обществе; владение культурой межнационального общения.

Специальные компетенции:

1) *лингвистические* (языковедческие) компетенции: языковая способность как система неосознанных правил речевой деятельности, по которым реализуется «индивидуальная система языка» (Л. В. Щерба); знания о языке как знаковой системе и общественном явлении, его структуре, развитии и функционировании, знание норм литературного языка; умения анализировать и оценивать языковые явления и факты в соответствии с коммуникативной задачей и деятельностью ситуации;

2) *научно-методические* компетенции — это владение системой научно-методических знаний:

- о процессе развития речи и речевого общения детей, возрастных и индивидуальных особенностей развития речи, речевого общения детей и усвоения ими языка на разных возрастных этапах;
- о способах обследования речи детей и изучения речевой среды, в которой находится ребенок;
- о построении педагогического процесса обучения родному языку и способах речевого и лингвистического развития детей;
- о перспективных направлениях исследований и передовом педагогическом опыте в области изучения речевой деятельности на разных возрастных этапах;

3) *практическо-методические* компетенции — это владение педагогическими умениями.

Профессиональные (педагогические) умения условно можно объединить в пять блоков.

В *первый блок* умений, направленных на изучение речи ребенка и ориентировку в условиях общения, входят три группы: умения выбрать диагностические методики, обследовать речь детей, составлять характеристики речевого развития, выделять необходимые для предстоящего общения с детьми особенности среды их развития.

Второй блок составляют умения проектировать и конструировать процесс дидактического речевого общения: составлять перспективный план, план-конспект конкретного мероприятия по развитию речи, планировать отдельный коммуникативный акт.

В *третий и четвертый блоки* входят умения организовывать процесс дидактического общения и управлять им: умения привлекать внимание детей, устанавливать эмоциональный контакт с ними, обеспечивать мотивацию речевой деятельности; социально-перцептивные умения, умения владеть речью и использовать невербальные средства общения, создавать атмосферу сотворчества в процессе общения с детьми.

Пятый блок составляют умения анализировать общение с точки зрения его эффективности для речевого развития ребенка и обобщать полученные результаты.

Кроме освоения базовых знаний и умений, необходимых для воспитательной работы с детьми, теория и методика развития речи как учебная дисциплина в вузе ориентирует будущих специалистов на решение других профессиональных задач, таких как осуществление преподавательской, научно-методической и организационно-управленческой деятельности в области речевого развития дошкольников.

§ 1.2. Научные основы методики развития речи

Природа явлений языка и речи сложна и многогранна. Этим объясняется многоаспектность научного обоснования методики развития речи и обучения родному языку и ее связь с другими науками.

Важнейшая роль в разработке теоретических основ методики принадлежит смежным наукам, объектами изучения которых являются язык, речь, речевая деятельность, познание, педагогический процесс. Прежде всего это теория познания, логика, языкознание, социолингвистика, психофизиология, психология, психолингвистика, педагогика.

Данные этих наук позволяют определить и обосновать место и значение, цели, задачи и принципы, факторы и условия, содержание и методику работы с детьми.

Всякий процесс обучения языку должен опираться на понимание:

- а) сущности и содержания процесса обучения;
- б) природы и организации человеческой психики вообще и речевого механизма в частности;
- в) сущности и отличительных черт явлений языка и речи¹.

Указанные аспекты важны для решения как общих, так и более частных методических вопросов. Известный отечественный методист А. В. Текучев² считает, что целесообразность и объективная оправданность того или иного приема должна подтверждаться лингвистически (соответствие по языковому материалу), психологически (учет психологических особенностей возраста, психологической природы формируемого навыка, особенностей его функциониро-

¹ Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. — М., 1969. — С. 135.

² Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. — М., 1980. — С. 68.

вания), дидактически (соответствие общим дидактическим принципам).

Такой подход оказывается важен и для методики речевого развития дошкольников.

Философские основы методики

Философской основой методики развития речи являются положения материалистической философии о языке как продукте общественно-исторического развития, как важнейшем средстве общения и социального взаимодействия людей, о его связи с мышлением.

Данные положения имеют методологическое значение. Они позволяют рассматривать процесс освоения языка как сложную человеческую деятельность, в ходе которой приобретаются знания, формируются умения, развивается личность.

Знание методологических основ необходимо для понимания сущности онтогенеза речи и отсюда — для понимания целей и задач обучения языку и речи, определения общей направленности педагогического воздействия на детей и, наконец, более частных методических вопросов.

Язык — продукт общественно-исторического развития.

В нем отражаются история народа, его традиции, система социальных отношений, культура в широком смысле. Язык, речь возникли в деятельности и являются одним из условий существования человека и осуществления его деятельности.

В языке, как продукте этой деятельности, отражены ее условия, содержание, результат. Этим определяется важнейший принцип методики — овладение языковыми формами, развитие речи и навыков общения у детей происходит в деятельности, а движущей силой развития является потребность в общении, возникающая в процессе этой деятельности.

Следующим методологически значимым для методики положением является *определение языка как **важнейшего средства человеческого общения, социального взаимодействия***. Без языка принципиально невозможно подлинное человеческое общение, а следовательно, и развитие личности.

Общение с окружающими людьми, социальная среда выступают главными факторами, обуславливающими общее психическое и речевое развитие детей. Это доказывают три группы фактов: 1) изучение детей-«Маугли»; 2) исследование природы и причин так называемого госпитализма и 3) прямого выявления влияния общения на психическое развитие в формирующих экспериментах.

В научной литературе содержится обширный материал, подтверждающий решающую роль общения в психическом развитии детей. В процессе общения ребенок не пассивно принимает речевые модели взрослого, а активно присваивает речь как часть общечеловеческого опыта¹.

Характеристика языка как средства человеческого общения отражает его коммуникативную функцию и определяет **коммуникативный подход** к работе по развитию речи детей в детском саду. В современной методике усвоение детьми словаря, грамматики, фонетики рассматривается с позиций развития у них связной речи, коммуникативной целесообразности. Особое внимание при этом обращается на роль развивающей социальной среды, общения с окружающими людьми, «речевой атмосферы»; предусматривается с самого раннего возраста развитие речи как средства общения, предлагаются приемы организации речевого общения в разных условиях.

Третья методологическая характеристика языка касается его **взаимосвязи и единства с мышлением**. Язык есть орудие мышления и познания. С помощью языка происходит планирование интеллектуальной деятельности. Язык — средство выражения (формирования и существования) мысли. Речь выступает как способ формулирования мысли посредством языка.

Оба эти понятия образуют сложное диалектическое единство, каждое из которых имеет свою специфику. Мышление — высшая форма активного отражения объективной реальности. В языке же непосредственно отражается и закрепляется специфически человеческое — обобщенное — отражение действительности.

Выявление и описание взаимосвязи языка и мышления дают возможность определить более целенаправленные и точные приемы развития речи и мышления. Обучение родному языку рассматривается как важнейшее средство умственного воспитания. Только тот метод развития речи признается эффективным, который одновременно *развивает и мышление*.

В развитии речи на первом месте стоит накопление ее содержания. Содержательность речи обеспечивается связью процесса овладения языком с процессом познания окружающего мира. Язык является средством логического познания, именно с овладением языком связано развитие мыслительных способностей ребенка.

С другой стороны, язык опирается на мышление. Эту закономерность можно проследить на примерах освоения всех уровней языковой системы (фонетического, лексического, грамматического).

Ребенок, овладевая речью, умением выражать свои мысли в форме предложений, одновременно овладевает основными логическими формами мысли — вначале суждениями и предположениями, а затем и умозаключениями. Речь с ее логико-грамматическими структурами

¹ См.: Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. — М., 1986. — Гл. 1.

очень рано выступает как универсальное, всеобщее средство, с помощью которого ребенок в процессе активной деятельности с предметами овладевает исходными принципами построения мысли. Это ведет к перестройке всей его познавательной деятельности, к осмыслению и пониманию окружающего мира. *Без речевого мышления невозможно понимание связей и зависимостей между предметами.* Благодаря речи развивается логическое мышление, которое определяет общую стратегию познавательной деятельности детей. Н. Н. Поддьяков подчеркивает, что речь, речевая деятельность благодаря непрерывному развитию значений слов и динамичности, подвижности их смысла выступает как чрезвычайно гибкая, пластичная система, создающая уникальную возможность с помощью ограниченного арсенала речевых средств отражать безграничное многообразие окружающего мира.

В процессе обучения у детей формируются языковые обобщения, элементарное осознание явлений языка и речи. В результате повышается уровень развития как речи, так и мышления.

Таковы наиболее значимые философские характеристики языка и речи, определяющие исходные, методологические принципы методики, а также общую направленность, цели и принципы работы по развитию речи, навыков и умений речевого общения.

Естественно-научные основы методики

По своей природе речь — явление психофизиологическое. Поэтому методика опирается на данные психофизиологии о закономерностях развития высшей нервной деятельности человека. Речь — это результат согласованной деятельности многих областей головного мозга.

Естественно-научную основу методики составляет учение о двух сигнальных системах высшей нервной деятельности человека, объясняющее механизмы формирования речи.

Физиологической основой речи служат временные динамические связи, образующиеся в коре головного мозга в результате воздействия на человека предметов и явлений действительности и слов, которыми эти предметы и явления обозначаются.

И. П. Павлов рассматривал речь прежде всего как кинестетические импульсы, идущие в кору от органов речи. Эти кинестетические ощущения он называл основным базальным компонентом второй сигнальной системы. «Все внешние и внутренние раздражения, все вновь образующиеся рефлексы, как положительные, так и тормозные, немедленно озвучиваются, опосредствуются словом, т. е. связываются с речедвигательным анализатором и входят в словарный состав детской речи», — писал ученик Павлова Н. И. Красногорский.

В основе процесса овладения речью лежит взаимодействие непосредственного и речевого отражения внешнего мира, процесс

взаимодействия непосредственных и речевых реакций. А. Г. Иванов-Смоленский, рассматривая корковые временные связи в аспекте возрастной эволюции, расположил их в такой последовательности:

1) раньше всего возникают связи между непосредственным раздражителем и непосредственными же ответами (Н — Н);

2) присоединяются связи между словесным воздействием и непосредственной реакцией (ребенок раньше начинает понимать речь) (С — Н);

3) образуются связи между непосредственным раздражителем и ответной словесной реакцией (Н — С);

4) «высшей и наиболее поздней формой связи являются связи между словесными воздействиями и словесными же ответами» (С — С)¹.

М. М. Кольцова отмечает, что слово приобретает для ребенка роль условного раздражителя на 8—9-м месяце его жизни. Функция слова как сигнала развивается постепенно, сначала слово замещает для ребенка один конкретный предмет, затем группы однородных предметов, и только к пяти годам он способен усвоить слова высокой степени обобщения.

Исследования А. Г. Иванова-Смоленского, Н. И. Красногорского, М. М. Кольцовой и других помогают понять процесс развития второй сигнальной системы у детей в ее единстве с первой сигнальной системой. На ранних ступенях преобладающее значение имеют непосредственные сигналы действительности. С возрастом роль словесных сигналов в регуляции поведения возрастает. Это объясняет **принцип наглядности**, который лежит в основе дошкольного обучения речи, соотношение наглядности и слова в работе по развитию речи детей на разных возрастных ступенях.

Изучая двигательную активность и развитие функций мозга ребенка, М. М. Кольцова пришла к выводу, что формирование моторной речи зависит не только от общения, но и в какой-то мере от двигательной сферы. По ее словам, «именно в двигательной области объединяются нервные импульсы со всех органов чувств». Еще И. М. Сеченов высказал мысль о том, что мышечное чувство примешивается ко всем ощущениям, усиливает их и помогает связать в единое целое. Поэтому действия с предметом, движение способствуют развитию речи ребенка. Особая роль принадлежит мелкой мускулатуре рук и, следовательно, выработке тонких движений пальцев. М. М. Кольцова обосновала значение пальчиковой гимнастики в развитии речи детей (в народной педагогике, как известно, издавна использовались такие игры, сопровождающиеся песенками и потешками)².

¹ Иванов-Смоленский А. Г. О взаимодействиях 1-й и 2-й сигнальных систем // Физиологический журнал СССР. — 1949. — Т. 35. — № 5. — С. 578.

² Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга. — М., 1973; Она же. Ребенок учится говорить. — М., 1973.

Рассматривая нейрофизиологические механизмы речи, Т. Н. Ушакова исходным пунктом ее формирования считает внутренние речевые интенции (побуждения, намерения). Эти интенции возникают еще в «дословесный» период речевого развития сначала в форме неартикулированных вокализаций, которые по мере усвоения языка окружающих становятся средством эффективной коммуникации. Она подчеркивает роль условных рефлексов в становлении семантики и грамматических форм речи.

Обычно овладение речью связывают с подражанием. Однако, кроме подражания уже на ранних этапах речевого развития, совершенствование лепета ребенка происходит благодаря положительным подкреплениям, таким, как прикосновение матери, ее приближение к ребенку. Важно, чтобы такие контакты следовали сразу за вокализацией. Здесь происходит подкрепление собственной активности ребенка. С переходом к словесному периоду развития речи роль подражания речи взрослых повышается, и здесь существенную роль играют внутренние механизмы в форме словотворчества. Такое активное усвоение речи происходит под влиянием внутренних импульсов при участии нейронов интенций. Внутренняя детерминация развития речи прослеживается в процессе всего онтогенеза.

Психологические основы методики

Психологическую основу методики составляет теория речи и речевой деятельности. Психологическая природа речи раскрыта А. Н. Леонтьевым (на основе обобщения этой проблемы Л. С. Выготским):

1) речь занимает центральное место в процессе психического развития, развитие речи внутренне связано с развитием мышления и с развитием сознания в целом;

2) речь имеет полифункциональный характер: речи присущи коммуникативная функция (слово — средство общения), индикативная (слово — средство указания на предмет) и интеллектуальная, сигнификативная функция (слово — носитель обобщения, понятия); все эти функции внутренне связаны друг с другом;

3) речь является полиморфной деятельностью, выступая то как громкая коммуникативная, то как громкая, но не несущая прямой коммуникативной функции, то как речь внутренняя. Эти формы могут переходить одна в другую;

4) в речи следует различать ее физическую внешнюю сторону, форму и ее семическую (семантическую, смысловую) сторону;

5) слово имеет предметную отнесенность и значение, т. е. является носителем обобщения;

6) процесс развития речи не есть процесс количественных изменений, выражающийся в увеличении словаря и ассоциативных связей слова, но процесс качественных изменений, скачков, т. е. это

процесс действительного развития, который, будучи внутренне связан с развитием мышления и сознания, охватывает все перечисленные функции, стороны и связи слова¹.

Эти характеристики речи указывают на необходимость особого внимания педагогов к содержательной, понятийной стороне речи, к языку как средству выражения, формирования и существования мысли, к целостному развитию всех функций и форм речи.

Все большее влияние на методiku оказывает новая наука — **психолингвистика**, которая развивается на стыке психологии и языкознания. Психолингвистика изучает, по определению А. А. Леонтьева, соотношение личности со структурой и функциями речевой деятельности, с одной стороны, и языком как главной «образующей» образа мира человека — с другой².

В современной психологии и психолингвистике развитие речи рассматривается как формирование **языковой способности**. Это понятие введено в отечественную науку А. А. Леонтьевым, который определяет его как «психофизиологический механизм, обеспечивающий владение и овладение языком».

Существуют две основные точки зрения на природу языковой способности. В западной психолингвистике считается, что языковая способность заложена биологически и генетически. В мозгу ребенка имеются определенные врожденные языковые схемы, впоследствии подстраивающиеся под ту или иную языковую систему (теория Н. Хомского и его последователей).

Психологическая школа Л. С. Выготского рассматривает **языковую способность** как отражение системы языка в сознании говорящего. «Речевой опыт человека не просто подкрепляет какие-то условно-рефлекторные связи, а ведет к появлению в организме человека *речевого механизма*, или *речевой способности*. Этот механизм именно *формируется* у каждого отдельного человека на основе врожденных психофизиологических особенностей организма и под влиянием речевого общения» (А. А. Леонтьев).

А. М. Шахнарович конкретизирует понятие языковой способности. Он считает, что это «многоуровневая иерархически организованная функциональная система, формирующаяся в психике носителя языка в процессе онтогенетического развития» и особо подчеркивает ее социальный характер³. Происхождение и развитие речи связано с развитием других высших психических функций и обусловлено практической деятельностью ребенка.

¹ См.: *Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность // Избранные психологические произведения: в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова и др. — М., 1983. — Т. 2. — С. 69—70.

² *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. — М., 1997. — С. 19.

³ *Шахнарович А. М.* Языковая способность // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. — М., 1990. — С. 617; *Он же.* Детская речь в зеркале психолингвистики. — М., 1999. — С. 34—36.

При овладении языком в детстве формируется некая система элементов и правил их реализации, которая соотносится с системой языка. В ней есть фонетический, лексический, грамматический и семантический компоненты.

Современные подходы к рассмотрению языковой способности объединяют эти позиции. Так, И. М. Румянцева уточняет понятия «языковая способность» и «речевая способность». По ее мнению, есть смысл говорить не только о языковой, но и о речевой способности, ведь человек овладевает не только языком, но и речью. Эти способности спаяны между собой так же, как язык и речь. Языковая способность потому не существует и не может существовать изолированно, что входит неотъемлемой частью в способность речевую.

Речевая способность является психической функцией, которая насквозь пронизана всеми психическими процессами, как когнитивными, так и эмоциональными, которые не только формируют эту способность, но и составляют ее неотъемлемые компоненты.

Автор определяет речевую способность следующим образом. Это «психическая и психофизиологическая функция человека, заложенная биологически и генетически, но формируемая и развиваемая социально на основе особой анатомио-физиологической и нейрофизиологической организации человека: функция, обеспечивающая возможность человеческой психике отражать и обобщать внешний языковой материал, переводя его в особые внутренние коды в виде неосознаваемых и осознаваемых правил языка. Эти коды включают не только отраженную систему языка со всеми ее элементами и уровнями, но и те коды, которые имеют психофизиологическую, когнитивную, психодинамическую, эмоциональную сущность и которые приводят эту систему в действие, заставляют ее работать, делают ее живой, активной»¹.

Таким образом, понятие **«речевая способность»** является более широким: оно не только охватывает собой и способность языковую, но и более точно объясняет механизмы овладения речью, что крайне важно в приложении к практической педагогике. *Речевая способность закладывается биологически и генетически, и ее нужно развивать как любую другую психическую функцию, формировать в социальной среде, в процессе общения и обучения, во взаимодействии с развитием всех высших психических функций.*

Традиционно в отечественной психологии и психолингвистике речь рассматривается прежде всего как деятельность, которая организована подобно другим видам деятельности и характеризуется определенным мотивом, целью и состоит из последовательных фаз (определение, планирование, реализация плана, контроль).

«Речевая деятельность представляет собой активный, целенаправленный процесс, опосредованный языковой системой и обуслов-

¹ Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. — М., 2004. — С. 174.

ливаемый ситуацией, процесс принятия и передачи сообщений» (И. А. Зимняя).

Какие выводы для методики вытекают из характеристики речи как деятельности?

Во-первых, это означает, что необходимо создавать условия для возникновения мотива речи, а также для планирования и реализации речевых актов в процессе обучения речи и языку.

Следует знать о роли мотивации речи детей, побуждающей их к речевой активности. Наличие мотивации речи означает, что у ребенка есть внутреннее побуждение к тому, чтобы высказать свои мысли. Побуждение влияет на переход образцов в его собственную активную речь. Это бывает в непринужденной, естественной обстановке общения. Таким образом, педагог должен позаботиться о том, чтобы приблизить характер общения с детьми на обучающих занятиях к естественным условиям.

Во-вторых, детей нужно обучать речевой деятельности, т. е. учить правильно выполнять отдельные акты, речевые действия и операции. В результате правильного выполнения речевых операций формируются автоматизированные речевые навыки (произносительные, лексические, грамматические). Но этого недостаточно. У них следует формировать не только речевые навыки, но и коммуникативно-речевые умения¹. Речевая способность включает в себя совокупность речевых навыков и умений, сформированных на основе врожденных предпосылок.

Речевой навык — это речевое действие, достигшее степени совершенства, автоматизации, способность осуществить оптимальным образом ту или иную операцию. Речевые навыки включают: навыки оформления языковых явлений (внешнее оформление — произношение, членение фраз, интонирование; внутреннее — выбор падежа, рода, числа).

Речевое умение — особая способность человека, которая становится возможной в результате развития речевых навыков. А. А. Леонтьев считает, что навыки — это «складывание речевых механизмов», а умение — это использование данных механизмов для различных целей. Речевые навыки входят в состав коммуникативно-речевых умений. Они обладают устойчивостью и способностью к переносу в новые условия, на новые языковые единицы и их сочетания. Владеть коммуникативно-речевыми умениями — уметь правильно выбрать стиль речи, подчинить форму своего высказывания задачам общения, употребить самые эффективные для данной цели и при данных условиях языковые (неязыковые) средства.

Коммуникативно-речевые умения включают в себя комбинирование языковых единиц, применение их в любых ситуациях

¹ См.: Методика преподавания русского языка как иностранного / под ред. А. А. Леонтьева. — М., 1988. — С. 15.

общения и носят творческий, продуктивный характер, поскольку условия общения изменяются, и каждый раз человеку приходится использовать нужные языковые средства и речевые навыки.

Различают четыре вида речевых умений:

1) умение говорить, т.е. предельно четко излагать свои мысли в устной форме;

2) умение аудировать, т.е. воспринимать и понимать речь в ее звуковом оформлении;

3) умение излагать свои мысли в письменной речи;

4) умение читать, т.е. понимать речь в ее графическом изображении.

Дошкольная лингводидактика имеет дело прежде всего с навыками и умениями устной речи.

Речь как деятельность включается в общую систему человеческой деятельности. Она «обслуживает» все виды интеллектуальной и практической деятельности, всегда входит в какую-то другую — целиком теоретическую, интеллектуальную или практическую деятельность. В каждой из них она может использоваться по-разному. Это означает, что *развитие речи происходит не только в коммуникативной, но и во всех других видах деятельности ребенка.*

Следовательно, в методике нужно определить, *с помощью каких приемов, при использовании каких языковых средств применительно к конкретным видам детской деятельности можно решать задачу совершенствования мыслительной, речевой и практической деятельности ребенка.*

Исследованиями в области психолингвистики развития, изучающей процессы овладения родным языком, был экспериментально проверен имитативный принцип овладения языком. Известно, что имитативная теория была широко распространена. С конца прошлого века и до недавнего времени тезис о преобладании подражания и практической тренировки при овладении языком являлся аксиомой. Считалось, что в основе усвоения языка лежит исключительно подражание, что ребенок усваивает от взрослого готовые речевые образцы, выделяет по аналогии грамматические конструкции, многократно их повторяет. Таким образом, активность ребенка в овладении языком сводилась к подражательной активности, а в методике обучения ведущим приемом считался речевой образец.

В 70-е гг. XX столетия появились исследования, которые поставили под сомнение правильность этой аксиомы. Имитацией невозможно объяснить ряд фактов в развитии речевой деятельности детей, например: появление неологизмов (инноваций), грамматических форм, фраз, более развернутых высказываний, которые ребенок никогда не слышал от взрослых.

Усвоение языка происходит не только и не столько в результате простого повторения. Как мы указывали выше, это процесс творческий, поскольку ребенок на основе готовых форм, заимствованных

из речи взрослых, поиска связей, отношений между элементами языка, правил строит *свои высказывания*. В основе данного процесса, по мнению ученых, лежит генерализация (сверхобобщение) языковых явлений.

Вполне очевидно, что эти выводы в корне меняют подходы к проблеме развития родной речи в детском саду. Главным должен быть не метод имитации, подражания готовым образцам, а *организация творческого познания слова, действий с ним*.

Методика развития речи опирается не только на психолингвистическую теорию речи, но и на данные детской психологии, изучающей закономерности и особенности когнитивного, эмоционального, речевого и личностного развития детей на разных этапах дошкольного детства, возможности и особенности овладения детьми разными функциями и формами речи.

Проблемы развития речи и речевого общения в дошкольном детстве раскрыты в работах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьева, Н. Х. Швачкина, Д. Б. Эльконина, М. И. Лисиной, А. Г. Рузской, Ф. А. Сохина, А. М. Шахнаровича и других.

Психологические и психолингвистические исследования позволяют понять, как протекают у ребенка различные психические процессы, как происходят восприятие и порождение речевого высказывания, каковы особенности овладения разными сторонами речи, и определить степень доступности и целесообразности содержания, методов и приемов обучения.

Методика развития речи использует данные и других отраслей психологической науки (педагогической, социальной). Так, особенности взаимоотношения обучения и развития, широко известные положения Л. С. Выготского о «зонах ближайшего» и «актуального» развития объясняют взаимосвязь обучения и развития речи. Обучение речи должно «забегать вперед» и вести за собой развитие. Детей следует обучать тому, что они не могут усвоить сами, без помощи взрослого.

Лингвистические основы методики

Лингвистическую основу методики составляет учение о языке как знаковой системе. Невозможно обучать речи и языку, не учитывая его специфики. Процесс обучения должен основываться на понимании сущности и отличительных черт языка вообще и родного в частности.

Языкознание рассматривает язык как систему в единстве всех его уровней: фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического, синтаксического. Учет системных связей в языке и речи помогает определить подход к решению многих методических вопросов.

Работа по развитию речи также является сложной системой, отражающей в своем содержании и методике системный характер языковых связей. Важнейшим принципом обучения родному языку считается *комплексность*, т. е. решение всех задач развития речи во взаимосвязи и взаимодействии, при ведущей роли связной речи.

Более глубокое проникновение в лингвистическую природу языка и речи позволило несколько по-иному подойти к разработке комплексных занятий с детьми. В работе по овладению всеми сторонами языка выделены приоритетные линии, имеющие первостепенное значение для развития связных высказываний.

Практическое решение вопросов развития речи во многом зависит от понимания соотношения языка и речи. В обыденной жизни эти слова нередко употребляются как синонимы, однако это неправильно. Данная проблема являлась предметом рассмотрения многих психологов и лингвистов. Не вдаваясь в подробности, отметим самое существенное для методики.

Характеристика речи обычно дается через ее противопоставление языку. «Язык — это система объективно существующих, социально закрепленных знаков, соотносящих понятийное содержание и типовое звучание, а также система правил их употребления и сочетаемости». Речь — это психофизиологический процесс, это реализация языка, который только через речь выполняет свое коммуникативное назначение. Язык — средство общения, а речь — сам процесс общения. Язык абстрактен и воспроизводим, объективен по отношению к говорящему. Речь конкретна и неповторима, материальна, состоит из артикулируемых знаков, воспринимаемых чувствами, динамична, субъективна, является видом свободной творческой деятельности индивида. Она контекстно и ситуативно обусловлена, вариативна¹.

Несмотря на их различие, язык и речь неразрывно связаны. Известный психолог, лингвист Н. И. Жинкин называл язык и речь структурами «комплементарными». «Это значит, что нет языка без речи и речи без языка»². А С. Л. Рубинштейн подчеркивал: «Речь и язык едины и различны. Они обозначают два аспекта единого целого. Речь — это деятельность общения — выражения, воздействия — посредством языка; речь — это язык в действии», «речь — это язык, функционирующий в контексте индивидуального сознания»³.

Исходя из характеристики языка и речи применительно к дошкольному возрасту следует говорить прежде всего *о развитии у детей родной речи*. «Ребенок нормально овладевает речью — научается

¹ См.: Лингвистический энциклопедический словарь. — М., 1990. — С. 414.

² Жинкин Н. И. Язык — Речь — Творчество (Избранные труды). — М., 1998. — С. 341.

³ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб., 1999. — С. 382.

говорить — пользуясь речью в процессе общения, а не изучая ее в процессе учения»¹.

Развитие современной лингвистики углубляет лингводидактические основы методики. Различные науки лингвистического цикла — лексикология с фразеологией, семасиология, фонетика, грамматика, лингвистика текста, культура речи — позволяют определить основные направления работы, состав речевых навыков и умений, приемы их формирования.

Так, фонетика служит основой для разработки методики воспитания звуковой культуры речи и подготовки к обучению грамоте; на знание лексикологии опирается словарная работа; на знание грамматики — методика формирования морфологических, словообразовательных и синтаксических навыков. Лингвистика текста необходима для правильной организации обучения связной речи. За последние годы с опорой на лингвистику текста уточнена и разработана методика развития у детей связной речи с позиций категориальных признаков текста, теории функционально-смысловых типов высказываний. Исследования в области семантики углубляют методику работы над смысловой стороной речи.

Методика использует данные *анатомии* о строении речевых органов. Особенно они важны при решении задач воспитания звуковой культуры речи, определении путей совершенствования работы артикуляционных органов.

Методика развития речи тесно связана с *дошкольной дидактикой*. Они имеют общий объект исследования — педагогический процесс детского сада.

Являясь частной дидактикой, методика использует основные понятия и термины дошкольной дидактики (цели, задачи, методы и приемы обучения, их классификация, дидактический материал и др.), а также ее положения, касающиеся закономерностей, принципов, средств, методов обучения.

Основным дидактическим принципам доступности, последовательности и систематичности, развивающего обучения и др. должны соответствовать задачи, содержание, отбор методов и приемов развития речи.

Методика развития речи тесно связана с *методикой начального обучения родному языку*. Это две отрасли методики преподавания родного языка. Связь между ними особенно проявляется в области подготовки к обучению грамоте, в установлении преемственности в развитии речи детей в детском саду и школе.

Таким образом, для методики развития речи важно установление межпредметных связей с другими науками. Использование сведений из других наук обусловлено ее спецификой как прикладной педагогической науки.

¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб., 1999. — С. 397.

На различных этапах становления методики развития речи ее связи с другими науками складывались в направлении от простого механического заимствования к теоретической переработке и научному синтезу сведений. К настоящему времени она представляет собой дисциплину, рассматривающую лингвистические, психофизиологические, психолингвистические и дидактические основы развития речи детей дошкольного возраста. За последние десятилетия исследованы собственно методические проблемы, получен огромный теоретический и практический материал, переоценивается и осмысливается прошлый опыт.

§ 1.3. Роль родного языка и речи в развитии ребенка

Овладение родным языком, развитие речи является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве и рассматривается в современном дошкольном воспитании как общая основа воспитания и обучения детей¹.

Развитие речи самым тесным образом связано с развитием сознания, познанием окружающего мира, развитием личности в целом. Родной язык является средством овладения знаниями, изучения всех учебных дисциплин в школьном и последующем образовании. На основе длительного изучения процессов мышления и речи Л. С. Выготский пришел к следующему выводу: «Есть все фактические и теоретические основания утверждать, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи»². Исследования доказали, что овладение речью не просто что-то добавляет к развитию ребенка, а перестраивает всю его психику, всю деятельность.

Чтобы показать роль овладения языком и развития речи, необходимо проанализировать функции, которые выполняют язык и речь. Опираясь на исследования психолингвистов, психологов, педагогов, дадим краткую характеристику этих функций. И. А. Зимняя, анализируя язык и речь, условно выделяет три группы функциональных характеристик языка (в широком смысле). Это характеристики, обеспечивающие:

- а) социальные;
- б) интеллектуальные;
- в) личностные функции человека³.

¹ См.: Концепция дошкольного воспитания. — М., 1989.

² *Выготский Л. С.* Умственное развитие в процессе обучения. — М.; Л., 1935.

³ *Зимняя И. А.* Психология обучения неродному языку. — М., 1989. — С. 14—15.

В *первую группу* входят характеристики, согласно которым язык — средство:

- 1) общения как формы социального взаимодействия;
- 2) присвоения общественно-исторического, социального опыта, т. е. социализации;
- 3) приобщения к культурным, историческим ценностям (общеобразовательное значение языка).

Здесь язык выступает как средство социальной связи и социального развития личности в процессе общения с другими людьми. Коммуникативная функция выступает основной и генетически исходной функцией речи.

Вторую группу составляют характеристики языка, посредством которых реализуются интеллектуальные функции человека. Эти характеристики определяют язык как средство:

- 4) номинации (наименования) и индикации (обозначения) действительности;
- 5) обобщения в процессе формирования, расширения, дифференциации и уточнения понятийного аппарата человека;
- 6) опосредствования высших психических функций человека;
- 7) развития познавательных интересов;
- 8) удовлетворения коммуникативной и познавательной потребностей (форма существования и выражения эмоционально-волевой сферы).

Здесь язык характеризуется как орудие интеллектуальной деятельности вообще, орудие формирования «языкового сознания» человека, как решающий фактор умственного развития человека.

Третью группу составляют «личностные» характеристики языка. Здесь язык выступает в качестве средства:

- 9) осознания человеком собственного «Я»;
- 10) рефлексии, самовыражения и саморегуляции.

Данная группа характеристик языка показывает его роль в самопознании личности. В связи с этой группой характеристик следует говорить о роли языка в нравственном развитии детей. Обучение родному языку помогает решать задачи нравственного воспитания. Ребенок усваивает через язык нормы морали, нравственные оценки, которые при правильном воспитании становятся эталонами его собственного поведения, отношения к окружающему миру, к людям, к себе.

Представим специфику проявления названных характеристик при овладении родным языком в обобщенном виде в табл. 1.

В этих функциях язык выступает с самого раннего возраста ребенка. Их анализ позволяет увидеть роль родного языка и речи в социальном, умственном, нравственном развитии детей.

Наряду с общими элементами общественно-исторического опыта в родном языке есть элементы, присущие той или иной национальной культуре. В этом смысле выделяется еще одна функция языка —

Таблица 1. **Функциональные характеристики родного языка**

Группа характеристик	Функциональные характеристики родного языка
Характеристики, отражающие социальные функции человека	1. Средство общения, форма социального взаимодействия. 2. Средство присвоения общественно-исторического опыта, социализации личности. 3. Средство приобщения к культурным, историческим ценностям (общеобразовательное значение языка)
Характеристики, посредством которых реализуются интеллектуальные функции	4. Средство соотнесения с предметной действительностью через номинацию, индикацию. 5. Средство обобщения, формирования, дифференциации, уточнения понятийного аппарата. 6. Средство опосредствования высших психических функций человека. 7. Средство развития познавательного интереса. 8. Средство решения коммуникативных, познавательных задач
«Личностные» характеристики языка	9. Средство осознания собственного «Я», рефлексии. 10. Средство выражения себя (самовыражения) и саморегуляции

национально-культурная. Она ярко охарактеризована еще в работах К. Д. Ушинского, показавшего национальные особенности родного языка и его роль в воспитании национального самосознания. В статье «Родное слово» он писал: «Язык народа — лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни... В языке одухотворяется весь народ и вся его родина; в нем претворяется творческой силой народного духа в мысль, картину и звук отчизны, ее воздух... В сокровищницу родного языка складывает одно поколение за другим плоды глубоких сердечных движений, плоды исторических событий, верования, воззрения...»

Язык является фундаментальным основанием культуры в широком понимании. «Присваивая» общественный опыт предшествующих поколений людей, ребенок овладевает языком как частью национальной культуры.

В дошкольном возрасте дети осваивают родной язык и в его **эстетической функции**. Эстетическое воспитание в процессе обучения родному языку — это формирование эстетических чувств. В словесной форме отражаются природа, общество, личность человека, искусство. Формируя речевые умения на родном языке, мы

одновременно воспитываем эстетическое отношение к природе, человеку, обществу, искусству. Сам родной язык как предмет усвоения обладает чертами прекрасного, способен вызывать эстетические переживания. Воспитатель привлекает внимание детей к образным средствам выразительности, звучности и мелодичности, уместности использования языковых средств и тем самым закладывает основы эстетического отношения к языку. Особое значение для эстетического развития имеют художественное слово, словесное творчество и художественно-речевая деятельность самих детей.

Таким образом, в процессе овладения языком и речью формируется не только речевая способность ребенка, но и личность.

Вместе с тем, говоря о роли языка и речи в развитии личности ребенка, следует помнить предостережение А. Н. Леонтьева: «Хотя языку принадлежит огромная, действительно решающая роль, однако язык не является демиургом человеческого в человеке»¹. Творцом человека выступает конкретная предметно-практическая деятельность, в процессе которой люди взаимодействуют, вступают в различные формы общения.

§ 1.4. Методы исследования в методике развития речи

Научные исследования в области методики направлены на определение педагогических условий эффективного развития речи детей, на обогащение методической теории и практики. Они обеспечивают обоснованность и надежность методических рекомендаций.

Характер исследования определяется его целью. В этой связи различают три вида исследований:

1) историко-методические с целью изучения педагогических систем прошлого, их анализа, осмысления и использования в современных условиях;

2) исследования по изучению и обобщению лучшего опыта работы воспитателей детских садов;

3) экспериментальные исследования, имеющие разные цели — изучение особенностей развития разных сторон речи детей, проверка доступности программ, эффективности отдельных методических приемов, построения педагогического процесса в целом и др.

Как педагогическая наука методика использует все многообразие психолого-педагогических методов исследования. Принято делить методы исследования на теоретические и эмпирические (практические).

К теоретическим методам относятся: изучение и анализ теоретической литературы по проблеме исследования; моделирование,

¹ Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М., 1981. — С. 378.

анализ и обобщение материала, полученного в наблюдениях, беседах, эксперименте, т. е. эмпирическим путем.

Эмпирические методы: наблюдение, беседа, рейтинг (оценки компетентных судей), изучение опыта работы воспитателей, опытно-педагогическая работа, педагогический эксперимент.

Дадим краткую характеристику этих методов.

Для любого исследования по проблемам формирования речи характерно сочетание психофизиологического, психолингвистического, лингвистического, дидактического и собственно методического подходов.

В связи с этим *изучается литература*, в которой раскрываются методологические, психофизиологические, лингвистические и психолингвистические основы развития речи. Особое значение имеет изучение и анализ педагогической литературы (отечественной и зарубежной, современной и наследия прошлых лет), в результате которых выясняется степень изученности, состояние интересующего исследователя вопроса в теории (кем и какие исследования выполнены по данной теме, где опубликованы их результаты, в чем они состоят, что нового вносит автор каждой работы). Важно выделить основные подходы и точки зрения авторов, мало разработанные и дискуссионные положения, выразить свое отношение к авторским позициям и выводам.

Метод моделирования — воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. В основе этого метода лежит принцип аналогии. Он может быть использован при выработке рабочей гипотезы, при проектировании учебно-воспитательного процесса или его фрагментов. При помощи «моделей-гипотез» раскрываются связи между элементами учебно-воспитательного процесса, создаются рекомендации по совершенствованию последнего.

Метод анализа и обобщения используется на разных этапах исследования и позволяет сделать выводы по результатам каждого из них и работе в целом.

Наблюдение проводится за речью детей и деятельностью воспитателей. Оно помогает выявить особенности речи детей в разных ситуациях, степень владения речевыми умениями и навыками.

Изучение и анализ педагогической документации дошкольных учреждений, анкетирование воспитателей и родителей позволяют определить состояние работы по интересующей проблеме в массовой практике.

Беседы (с детьми, педагогами, родителями) используются для изучения постановки процесса обучения и выяснения проблем по ходу исследования. К беседе примыкают методы анкетирования и интервью.

Опытно-педагогическая работа — метод внесения преднамеренных изменений в учебный и воспитательный процесс, расчи-

танных на получение воспитательного и образовательного эффекта, с их последующей проверкой. Данный метод является разновидностью эксперимента. В отличие от последнего он дает только общие, суммарные представления об эффективности той или иной системы работы.

Эксперимент направлен не только на проверку гипотезы, установление причинно-следственных связей в образовательном процессе, но и на выявление механизма действия этих связей, т. е. на более глубокое проникновение в сущность учебно-воспитательного процесса.

В исследовании всегда используется совокупность разных теоретических и практических методов. Критерии выбора методов: адекватность объекту, предмету и задачам исследования; научная обоснованность; соответствие логике исследования; направленность на всестороннее и гармоничное развитие испытуемых; взаимосвязь с другими методами в единой методической системе. Особенности применения названных выше методов педагогического исследования в методике определяются прежде всего содержанием изучаемых ею закономерностей.

Важным моментом является **определение темы и проблемы исследования**. Оно осуществляется на основе изучения состояния вопросов развития речи в теории и практике. Актуальность исследования определяется:

- а) социальной значимостью;
- б) степенью разработанности проблемы в теории;
- в) состоянием ее в практике.

Рассмотрим особенности применения разных методов на примере исследования на тему «Обучение детей шестого года жизни связным высказываниям типа рассуждений».

Проблема исследования: каковы педагогические условия формирования связных высказываний типа рассуждений у детей шестого года жизни? Решение этой проблемы составляет основную *цель* исследования.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретический аспект проблемы обучения детей высказываниям-рассуждениям.
2. Выявить особенности высказываний типа рассуждений у детей шестого года жизни.
3. Разработать и экспериментально проверить методику обучения детей монологам-рассуждениям.

Представим в самом общем виде **этапы исследования**.

1 - й этап

1. Изучение лингвистической литературы и определение на ее основе сущности связного текста, особенностей функций, структуры, языко-

вых средств, способов связей между фразами и частями монологов-рассуждений.

2. Изучение психологических основ формирования у детей монологических высказываний типа рассуждений. Выяснение психологической природы рассуждений, предпосылок и особенностей их развития у дошкольников.

3. Изучение педагогической литературы (в историческом аспекте) по проблеме исследования. Анализ того, что сделано в этой области в теории и опыте дошкольного образования, какие вопросы требуют проверки и решения.

4. Обоснование выбранной темы, цели, задач и методов исследования.

2 - й этап

Определение *рабочей гипотезы*. Она может быть примерно следующей: «Дети шестого года жизни овладевают связными высказываниями типа рассуждений при соблюдении следующих условий:

- накопления знаний об окружающем мире, формирования умений выделять характерные признаки предметов и явлений и устанавливать логические связи между ними;

- организации содержательного общения педагога с детьми в разных видах деятельности, в ходе которого создаются проблемные ситуации, требующие установления связей и отношений между объектами реального мира и их вербального выражения;

- развития семантики слов, определяющей их правильное понимание, выбор и сочетание в рассуждениях; обогащения словаря детей вводно-модальными словами (*во-первых, во-вторых, в-третьих* и т. д.) как вспомогательными средствами овладения процессом доказательства, последовательностью его звеньев и контроля за ходом рассуждения;

- активизации в речи синтаксических конструкций, позволяющих отразить причинные и целевые отношения;

- формирования элементарных представлений о структуре высказывания — рассуждения и способах связи его частей».

В разработке гипотезы используются сведения из лингвистики, психологии, других наук, а также данные предварительного изучения состояния вопроса в теории и практике дошкольного воспитания.

3 - й этап

Составление общего плана исследования:

а) разработка методики экспериментальной работы — *констатирующий эксперимент* (методика выявления особенностей высказываний до обучения, выполняющая роль тестов); *формирующий* — моделирование содержания и методики экспериментального обучения и *контрольный эксперимент* (методика изучения результатов работы);

б) выбор дошкольных учреждений, контрольных и экспериментальных групп;

в) подготовка дидактического материала, подготовка воспитателей (и при необходимости родителей);

г) разработка показателей и критериев, по которым будет оцениваться речь детей.

4 - й этап (констатирующий)

Его цель — определить особенности высказываний типа рассуждений в речи детей контрольных и экспериментальных групп, выявить состояние работы по обучению детей данному виду текста в дошкольных учреждениях.

Для этого можно предложить следующую методику:

а) многократные 30-минутные *наблюдения* за речевым общением педагогов и детей, а также детей друг с другом. Содержание и формы общения тщательно протоколируются (магнитофонные записи, видеосъемка, стенографирование и др.);

б) *беседы* с детьми о любимой игрушке (какая твоя любимая игрушка? почему она любимая?);

в) *отгадывание загадок* (доступная загадка, например о луке). Беседы и отгадывание загадок проводятся индивидуально с каждым ребенком в отдельности.

Собранные материалы анализируются и обобщаются с учетом принятых показателей и критериев оценки текста (предметно-логическое содержание высказываний, их аргументированность, доказательность; связность, структурное оформление, развернутость высказываний, плавность и др.). Результаты констатации используются при уточнении содержания следующего этапа исследования.

5 - й этап

Формирующий эксперимент — экспериментальное обучение детей. В контрольных и экспериментальных группах уравнивают все педагогические условия, но в контрольной не используется экспериментальная методика обучения. Обучение детей проводится с учетом положений гипотезы. Все материалы тщательно фиксируются и подвергаются анализу, результаты которого сразу же используют для корректировки ранее разработанной методики. Формулирование некоторых предварительных выводов.

6 - й этап (контрольный)

1. Изучение результатов экспериментальной работы — кроме методики, использованной на констатирующем этапе и позволяющей сравнивать получаемые данные, можно разработать задания на проверку переноса умений в новые условия, а также задания, выявляющие влияние проведенной работы на общее речевое и умственное развитие детей.

2. Сравнение результатов работы, применение методов их математической обработки, определение достоверности выводов.

3. Формулирование выводов, в которых должны подтверждаться или опровергаться гипотеза и содержаться ответы на поставленные в исследовании вопросы. Разработка методических рекомендаций.

7 - й этап

Апробация полученных данных в массовой практике: публикация материалов исследования в печати, обсуждение их на научно-практических конференциях, семинарах, методических объединениях; сбор отзывов о предложенных методических рекомендациях и др.