

«Закончи слово». Задача: активизация и обогащение словарного запаса, совершенствование в ловле мяча. Оборудование: мяч. Правила: Дети становятся в круг, в центре круга находится педагог (водящий). Водящий бросает детям мяч по очереди, говоря при этом слог, который дети должны продолжить так, чтобы получилось слово.

«Мяч-рассказчик». Задача: Развития связной речи, умения составлять рассказ по цепочке, развитие внимания. Оборудование: мяч. Правила игры: Дети становятся в шеренгу. Педагог предлагает детям тему рассказа, и бросает им поочередно мяч. Дети должны составить рассказ по данной тематике. Ребёнок, которому первому бросили мяч, придумывает и говорит первое предложение, затем бросает мяч педагогу и приседает. Когда педагог бросил мяч следующему ребёнку и тот продолжил рассказ своим предложением, предыдущий ребёнок должен встать, а тот который сказал предложение присесть и т. д. Когда все дети сказали свои предложения, педагог говорит: «Вот и мяч-рассказчик, составил наш рассказ!».

«Что такое..?». Задача: развитие и активизация словарного запаса, развитие внимания. Оборудование: мяч. Правила игры: дети становятся в круг, в центре которого находится водящий с мячом. Водящий задает вопрос «Что такое..?», называя любое слово, и бросает мяч любому из игроков. Ребёнок, которому бросили мяч, должен ответить на вопрос (дать определение значения слова). Все остальные дети должны внимательно слушать ответ, и если ответ, по их мнению, не верный, то они должны присесть. Если ответ верный дети должны подпрыгнуть на месте.

**Заключение.** Необходимость использования интеграции в речевом и двигательном развитии детей дошкольного возраста заключается в природе мышления детей, диктуется объективными законами высшей нервной деятельности, особенностями психологии и физиологии. Также необходимость интеграции двигательного и речевого развития детей дошкольного возраста объясняется биологическим феноменом, который характеризуется интенсивным созреванием организма и формированием психики. Таким образом, интеграции двигательного и речевого развития детей дошкольного возраста в игре является научно обоснованным средством, оказывающим положительное влияние на речевое и двигательное развитие дошкольников в образовательном процессе учреждения дошкольного образования.

#### Список цитируемых источников

1. Комарова, Т. С. Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы детского сада / Т. С. Комарова, М. Б. Зацепина. — Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. — 144 с.
2. Крулехт, М. В. Проблема интеграции в современной педагогике / М. В. Крулехт // Проблемы педагогики и психологии. — 2012. — № 3. — С 257—261.
3. Архипова, Е. Ф. Стёртая дизартрия у детей : учеб. пособие для студентов вузов / Е. Ф. Архипова. — Москва : АСТ : Астрель : ХРАНИТЕЛЬ, 2007. — 319 с.
4. Шишкина, В. А. В детский сад — за здоровьем : пособие для педагогов, обеспечивающих получение дошкольного образования / В. А. Шишкина. — Минск : Зорны верасень, 2006. — 184 с.

УДК 373.2.015.31:81

А. М. Савчин

Переяслав-Хмельницкий государственный университет имени Григория Сковороды, г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

#### К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СТОЙКИХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ: ПСИХОЛИГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Введение.** Развитие речи, воспитание речевой культуры детей старшего дошкольного возраста — одна из важнейших проблем и, соответственно, задач современного дошкольного образования. Речевые умения имеют большое значение не только при формировании словарного запаса старшего дошкольника, но и для развития у ребёнка лексико-семантического восприятия, механизма словесного мышления в частности, общего умственного развития маленькой личности. Именно в этом возрасте дети впервые начинают осмысливать переносные значения слов, овладевают процессом смен смыслов и от того, насколько своевременно и методически грамотно будет реализовываться работа по развитию речевых умений у воспитанников, напрямую зависит речевое и ментальное развитие старших дошкольников.

**Основная часть.** Различные аспекты речевого развития дошкольников в разные периоды исследовали в психофизиологии, в частности механизмы создания речи — В. Бельтюков, Н. Бехтерева, Н. Жинкин, В. Каменская, М. Красногорский, У. Пенфильд, Т. Хризман; этапность формирования слова как сигнала в контексте взаимодействия сигнальных систем действительности — Н. Данилова, И. Горелов, М. Кольцова, И. Павлов, К. Седов. Много внимания уделено взаимосвязи речи и мышления в онтогенезе — А. Валлон, Л. Выготский, П. Гальперин, Н. Горелов, А. Лурия, Г. Люблинская, Я. Неверович, Ж. Пиаже. Лингвистические исследования раскрывают фонетические, лексические и грамматические особенности детской речи на разных этапах развития — А. Гвоздев, Н. Рыбников, Т. Ушакова, С. Цейтлин, О. Шахнарович, Н. Швачкин, Н. Юрьев. В педагогических исследованиях по развитию речи детей дошкольного возраста выявлены закономерности, принципы и методы обучения воспитанников — А. Богущ, К. Лямина, Т. Науменко, Л. Олийник, Л. Павлова, Г. Розенгарт-Пупко, Л. Федоренко, Т. Юртайкина.

Учитывая особенности дошкольного возраста и роль речи в формировании всех психических процессов формирующейся личности, речевое развитие находится в тесной взаимосвязи с такими науками, как психология, лингвистика, психолингвистика, лингводидактика. Так, предметом изучения психологии выступает осознание ребёнком речи, исследование особенностей развития речевых функций, речевая деятельность и общение. Лингвистика определяет речь как знаковую систему, которая несёт в себе содержание окружения, внеречевую реальность. Психолингвистика рассматривает речь как феномен психики, а речевую деятельность личности как процесс приёма и передачи информации: процессы создания, восприятия и формирования речи во взаимодействии с системой речи. Лингводидактика связывает обучение речи с развитием речи детей [1, с. 124].

А. М. Леонтьев выделяет структуру речевого действия, в которую входят речевые операции, речевой акт и речевая ситуация. Приведём краткие характеристики понятий. Речевое действие — это процесс, который обуславливает речевую деятельность. Речевое действие содержит цель, подчинённую цели речевой деятельности. Речевая операция осуществляется, исходя из параметров речевого действия, и соотносится с условиями, в которых осуществляется речевая деятельность. Речевой акт — это целенаправленное речевое действие, которое осуществляется исходя из принципов речевого поведения, принятого в конкретном обществе [2, с. 155]. Основными признаками речевого акта есть наличие намерения и цели высказывания [3, с. 279]. Речевая ситуация — это совокупность обстоятельств, при которых реализуется общение, система речевых и не речевых условий общения, необходимых и достаточных для осуществления речевого действия [3, с. 276]. Учитывая то, что в дошкольном возрасте речь обслуживает все сферы деятельности детей, нельзя выделить речевые действия из содержания других видов деятельности.

В области данной проблемы находится вопрос взаимосвязи мышления и речи в онтогенезе. Так, И. Горелов утверждает, что «объектом ориентирования ребёнка есть речевая действительность с его словарным запасом» [4, с. 23]. Ж. Пиаже, при научном исследовании интеллекта, подтверждает отсутствие строгого соответствия между мышлением и речью. Он утверждал, что мышление — это система операций, которые являются средством возникновения стойких и долгосрочных отношений организма со средой обитания. Сформированность механизмов дифференциации и генерализации, которые обеспечивают возможность различать и группировать предметы задолго до возникновения речи, свидетельствует об опережающем развитии мышления, которое является практическим и опирается непосредственно на перцепцию и действия [5, с. 11]. Подобную мысль высказывает И. Горелов: «Поскольку количество предметов, явлений и качеств, которые познаёт ребёнок и количество действий с ними превышает количество однозначных наименований для этих предметов и действий, можно утверждать, что разделение осуществляется до овладения ребёнком знаками речи» [4, с. 31].

Мышление человека в онтогенезе развивается путём практического познания реальности, посредством собственной деятельности: ребёнок сначала начинает действовать с предметами, ориентируясь в свойствах, а уже на основе этого овладевает знаками речи. Восприятие дошкольника призвано решать перцептивную задачу, создавая адекватное отображение конкретной ситуации, поэтому восприятие является системой перцептивных действий. И. Сеченов утверждал, что восприятие имеет следующую динамику: сначала это слитное ощущение от группы предметов, затем происходит выделение предмета из группы, а уже после этого в образе предмета вырисовываются отдельные элементы и идёт возможное развитие представления о предмете [7, с. 137]. Такие учёные, как Л. Венгер, М. Кольцова, В. Мухина обращают внимание специалистов на слитную форму восприятия у детей, при этом первыми постепенно вычлениваются те объекты из «образа ситуации», которые имеют наиболее частое подкрепление в биологическом отношении: узнавая предмет ребёнок ориентируется всего на одно значение [8, с. 67]. Л. Выготский утверждал, что восприятие дошкольников аффективно выраженное, то есть восприятие и чувства являются неразделимыми: единство аффективно-рецептивных моментов обуславливает действенный характер восприятия детей [9, с. 73].

Психолингвистическое исследование речевой деятельности призвано дать полную характеристику таких понятий, как общение и коммуникация. Общение определяется А. Леонтьевым как деятельность, обеспечивающая все остальные виды деятельности. Однако общение является относительно самостоятельной деятельностью, имеющей свою цель, мотивацию, структуру, способы.

Деятельность общения — это, в частности, использование речевой деятельности для осуществления социального или личностного взаимодействия [7, с. 211]. Из этого следует, что речевая деятельность является основой общения, которое, в свою очередь, «является условием всех других видов деятельности человека, как общественного существа» [11, с. 301].

Обучение родному языку детей старшего дошкольного возраста приходится на начало «сензитивного» периода, который, в психофизиологическом отношении, является самым выгодным этапом для овладения родным языком. Обучая языку, как речевой деятельности, как составляющей учебного процесса, важно особое внимание уделять формированию мотивации, которая обеспечит процесс учебной деятельности. Формирование речевой культуры в области родной речи ребёнку речи предусматривает отработку её отдельных структурных компонентов с последующим их объединением в целостную систему деятельности. Этот процесс связан с постепенным переходом от неосознанного выполнения отдельных операций, к осознанному их выполнению, а так же, к полной автоматизации. При этом, на первом и частично на втором этапе выполнения операций, используются «приспособительные» способы формирования навыков, то есть, с психологической точки зрения, следует обучать ребёнка не столько собственно родному языку, а речи, где способом обучения выступает родной язык.

Психологический анализ развития речевых умений дошкольника свидетельствует о том, что в этом возрасте детская речь носит произвольный характер, в которой содержатся компоненты, поддающиеся субъективному вычленению самим ребёнком [12, с. 296].

Принципиально важный период в речевом развитии дошкольников наступает в период овладения ими грамотой, что непременно предусматривает реальное осознание речевых единиц. Работы Д. Б. Эльконина, Л. Е. Журовой, Е. Е. Шулешко, Н. Ф. Скрипченко свидетельствуют о том, что овладение грамотой предусматривает овладение определённым отношением к собственной речи, системой операций относительно её предметного анализа так, как именно на материале звукового анализа слов ребёнок впервые обучается выполнять осознанные операции с языковыми единицами.

Ребёнок в старшем дошкольном возрасте во время обучения грамоте и грамматике родной речи приближается к опосредованию спонтанной речи языковой системы, когда речевые действия требуют от дошкольников осознанного и предметного отношения к языку [13, с. 36]. В процессе изучения языкового материала, с учётом психологических функций, лингводидактика, предлагая дошкольникам языковые средства, должна подчиниться принципам функциональности, предусматривающим речевое намерение (интенцию), содержание, которое следует выразить, средства, позволяющие это совершить, и определённой системности, то есть понимание ребёнком места определённого средства в общей системе языковых средств и сознательного ориентирования в ней, выбирая оптимальные средства для реализации речевой деятельности.

Главной задачей речевого дошкольного образования является обучение детей общению, используя родную речь. Психологический подход в этой области должен сохранять баланс между коммуникативной ориентацией и психологической установкой на сознательную систематизацию элементарных знаний языкового материала. Психолингвистической проблемой речевого образования дошкольников является соотношение коммуникативности и осознание языкового материала или лингвистического сознания. Коммуникативность, при этом, следует рассматривать как главное условие автоматизации неосознанных навыков, операций, сформированных во время практического интуитивно-чувственного усвоения приёмов родной речи. Коммуникативность важна и для интериоризации первичных знаний дошкольников о языке и автоматизации сознательных навыков для формирования коммуникативно-речевых умений в определённых условиях общения. При формировании коммуникативно-речевых умений старшего дошкольника важно довести до автоматизма его речевые навыки, путём осознанного оперирования приобретённым языковым материалом, опираясь на эти навыки. Проблема формирования коммуникативно-речевых умений, по мнению А. А. Леонтьева, связана с системной презентацией языкового материала, то есть с процессами осознанной ориентации в языке. Таким образом, перед старшим дошкольником, в психологическом плане, система языка выступает в двух значениях: как коммуникативный аспект, то есть система ориентиров для речевой деятельности и лингвистический аспект, то есть описание языковых единиц, которые должны быть осознанными.

**Выводы.** Психолингвистический анализ спонтанной речи детей старшего дошкольного возраста свидетельствует о том, что описание системы, подлежащей осознанному усвоению, максимально опирается на функционально-семантическую модель, на психолингвистические единицы (восприятие и воспроизведение устной речи, что не всегда совпадают с языковыми единицами), то есть на свойства детской речи — феномены «вычленения смысловых единиц» и «чувства языка», предусматривая «накладки» языковых единиц, с учётом их смысловых, существенных признаков на психолингвистические единицы речи детей [14, с. 180]. Такая психологическая специфика описания речи для задач обучения старших дошкольников позволяет сберечь существенные свойства и системную организацию языка, представить его в виде «активной», а не «пассивной» грамматики, обеспечивая функционирование языковой системы, которая постепенно осмысливается в качестве ориентировочной основы для овладения речевой деятельностью на родном языке. С помощью коммуникативного и системного подходов, которые взаимно дополняют друг друга, решаются такие задачи, как осознание языка и его использование в соответствии разным этапам развития речи, при условии, что избранная методика обучения для старших дошкольников позволяет обеспечить переход к уровню осознанных операций и дальше, к уровню их автоматического применения.

#### Список цитируемых источников

1. *Богущ, А. М.* Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі : навч. посібник / А. М. Богущ, Н. П. Орланова, Н. І. Зеленко, В. К. Лихолетова; за ред. А. М. Богущ. — К. : Вища шк., 1992. — 414 с.
2. *Луцан, Н. И.* Теория и практика развития связной речи детей дошкольного возраста в речевой-игровой деятельности : дис. д-ра. пед. наук : 13.00.02 / Н. И. Луцан. — Одесса : ПУДПУ, 2005. — 466 с.
3. *Шукин, А. Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / А. Н. Шукин. — М. : Астрель, 2007. — 746 с.
4. *Горелов, И. Н.* Избранные труды по психолингвистике / И. Н. Горелов. — М. : Лабиринт, 2003. — 320 с.
5. *Пиаже Ж.* Психология ребёнка / Ж. Пиаже, Б. Инхельдер. — 18-е изд. — СПб. : Питер, 2003. — 160 с.
6. *Богущ, А. М.* Теория и методика развития речи детей раннего возраста : учеб. для студентов высш. учеб. заведений факультетов дошк. образования / А. М. Богущ, Н. В. Гавриш, О. В. Саприкина. — К. : Слово, 2009. — 408 с.
7. *Лепская, Н. И.* Речевая стадия развития коммуникации ребёнка / Н. И. Лепская // Возрастная психолингвистика : хрестоматия : учеб. пособие // сост. К. Ф. Седова. — М. : Лабиринт, 2004. — 330 с.
8. *Кольцова, М. М.* Развитие сигнальных систем действительности у детей / М. М. Кольцова. — Л. : Наука, 1980. — 164 с.
9. *Саприкина, О. В.* Розумні руки — світла голова / О. В. Саприкина. — К. : Ред. Загальнопед. газ., 2004. — 112 с.
10. *Сорокин, Ю. А.* Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарвич. — М. : Наука, 1979. — 327 с.
11. *Каган, М. С.* Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. — М. : Политиздат, 1974. — 328 с.

12. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев // Избр. психол. тр. / Рос. акад. образования; Моск. психол.-соц. ин-т. — М., 2001. — 447 с.

13. Зарандия, М. И. К вопросу об умственных возможностях детей дошкольного возраста / М. И. Зарандия // Экспериментальное исследование по проблеме перестройки начального обучения. — Тбилиси, 1969.

14. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. — 3-е изд. — М. : Смысл; СПб. : Лань, 2003. — 287 с.

УДК 378

Н. В. Стецкая

*Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребёнка п. Дитва», Дитва*

## ИГРОВАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

**Введение.** Невозможно умалить значение сюжетно-ролевой игры для развития ребёнка дошкольного возраста. Через игру ребёнок познает мир, учится действовать в мире. Однако один, сам по себе, он не в состоянии освоить весь богатейший социальный опыт, предоставляемый сюжетно-ролевой игрой. Ему необходим взрослый, мудрый посредник, который поможет адаптировать знания о мире в доступную для дошкольника форму. Именно воспитатель является таким человеком для воспитанника учреждения дошкольного образования. Именно он, владея педагогическими знаниями и умениями организации сюжетно-ролевой игры, не только играет рядом и вместе с ребёнком, но и учит, играя, учит играть.

**Основная часть.** Психолого-педагогические исследования детской игры показывают, что сюжетная игра, как любая деятельность, не возникает у ребёнка спонтанно, а передается другими людьми, которые уже владеют ею. Именно поэтому в современной педагогической практике большое значение придается педагогическому сопровождению детской игры. Педагогическое сопровождение игровой деятельности — эффективная тактика педагогического руководства сюжетно-ролевыми играми. Тактика, которая заключается не только в предоставлении ребёнку возможности играть, но и в продумывании педагогами наиболее эффективного игрового маршрута, основанном на понимании перспективы обогащения игрового опыта конкретного ребёнка, в знании взаимосвязи разных игр и умении вызвать к ним соответствующий детский интерес. При этом педагог всегда готов стать для ребёнка партнёром в игре, привнести в его игровой опыт новые игровые действия, формы игрового поведения и изменить ценностно-смысловые ориентации и установки. Особенность педагогического сопровождения игровой деятельности детей заключается в том, что, взаимодействуя с детьми, педагог гибко меняет свою позицию в зависимости от степени проявления самостоятельности и творчества, активно сотрудничает с ними. Сопровождающее взаимодействие помогает ребёнку актуализировать игровой опыт как результат совместной игры с воспитателем, применять его в различных ситуациях, возникающих за пределами специально организованной педагогом игровой деятельности. Педагогу необходимо развивать у себя умение быть игроком, то есть иметь свою игровую позицию. Игровая позиция педагога обеспечивает включение педагога в совместную с детьми игру и способствует созданию условий для развития их самостоятельной игры. Владея игровой позицией, педагогу легче использовать игру, её богатые возможности для развития своих воспитанников, их взаимоотношений.

В научной литературе выделены и изучены различные проявления игровой позиции педагога: играющий партнёр (Н. Я. Михаленко), играющий режиссёр (Т. Л. Чепель), координатор, консультант, соигрок (О. В. Солнцева) [1]. Позиция «играющего режиссёра», педагог одновременно выступает в разных ролях: и сценариста, и декоратора, и художника, и артиста, что позволяло ему согласовывать игровые замыслы, выделять главную сюжетную линию, оценивать действия детей, и при необходимости — включаться в игру. «Играющий режиссёр» может инициировать создание воображаемой ситуации, включить в игру несколько взаимосвязанных между собой персонажей, помочь детям распределить роли, учитывая степень их инициативности или стереотипности, общительности или замкнутости, способности к координированию своих действий с действиями других играющих. Педагог в позиции «играющего режиссёра» приходит на помощь детям, если они зашли в тупик, предлагает обновить игровой материал, внести занимательные варианты в процесс игры, прервать будничность красочным эпизодом, ярким впечатлением. Он может перегруппировать детей, перераспределить роли незаметно для них, ввести в игру более инициативных детей, направить их интересы в нужное русло.

Позиция «играющего партнёра» — педагог играет вместе с детьми, но никогда не оценивает их поведение, он просто организуют взаимодействие детей. Через игровые действия, реплики, пояснение, подсказывание и совместное придумывание событий расширяет представления детей о взятых на себя ролях соответствующем им поведении, увеличивает диапазон всевозможных игровых действий, учит ребёнка развёртывать ролевой диалог с партнёром. Как «играющий партнёр» педагог обеспечивает смену ребёнком ролей в игре, включает его в целую систему социальных связей. И, наконец, включаясь в игру детей как партнёр, обсуждая какие-то события, он вместе с детьми выстраивает сюжет, незаметно и ненавязчиво учит детей свободно оперировать сюжетными событиями и выстраивать их согласованно с партнёрами в определённой последовательности.

Позиция «наблюдателя-консультанта» реализуется тогда, когда необходимо проследить за отношениями детей между собой, степенью их самостоятельности, инициативности и т. п., то есть с диагностическими целями.