

## СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

Рассматривается вопрос о реализации в ДОУ психолого-педагогических условий, необходимых и достаточных для формирования языковой способности дошкольников.

**Ключевые слова:** языковая способность, условия развития, общение, обогащение мотивации, вид деятельности, предметно-развивающая среда, педагогическая технология, профессиональная компетентность.

Изучение вопросов становления и развития языковой способности детей дошкольного и младшего школьного возраста составляет одно из актуальных направлений психолого-педагогической науки. Очевидно, что это направление исследований вызвано повышенным интересом к языковой личности, к закономерностям формирования языковой системы индивида, к его речевой компетентности, становлению языкового сознания [1]. В связи с данной проблематикой внимание к детской речи, процессу раннего ее онтогенеза, к особенностям языкового и речевого развития детей представляется закономерным и достаточно перспективным [2].

Из истории психолингвистики известно, что особый вклад в разработку учения о языковой способности (языковой компетенции) внесли разные ученые: в XIX в. – немецкий философ и лингвист Вильгельм фон Гумбольдт, в XX в. – американский психолингвист Ноэм Хомский, психологическая школа Л. С. Выготского (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.). Научная школа Л. С. Выготского стала рассматривать языковую способность как отражение системы языка в сознании говорящего. В конце 60-х – начале 70-х гг. XX в. отечественные ученые начинают различать «языковую способность» (А. А. Леонтьев), т. е. потенциальное знание языка и о языке его реального носителя, и «языковую активность», т. е. реальную речь в реальных условиях общения. По сути это различие между тем, что «человек теоретически способен говорить и понимать, и тем, что он на самом деле говорит и понимает в конкретных ситуациях общения» [1, с. 33].

В работах А. А. Леонтьева языковая способность рассматривается как один из компонентов модели языка наряду с речевой деятельностью и языковой системой. Он подчеркивал: «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» [3]. Ученый определяет языковую способность как со-

вокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива и имеющих двойную – природную и социальную – обусловленность.

В современной психологии, психодидактике и частных методиках термин *языковая способность* наряду с понятием *языковая компетенция* прижился и получил дополнительную интерпретацию: «...языковую компетенцию (языковую способность) у нас раскрывают чаще всего как совокупность конкретных речевых умений и навыков, необходимых члену языкового сообщества для речевых контактов (речевого общения) с другими и овладения языком как учебной дисциплиной» [1, с. 34].

Таким образом, определенные подходы к дальнейшему осознанию понятия языковой способности и ее изучению сложились, однако остаются недостаточно исследованными отдельные проблемы ее содержания, развития и измерения. В этом плане особый интерес представляет работа Е. Д. Божович по языковой компетенции школьников, в которой автор четко определила три психолого-педагогические *проблемы* изучения языковой компетенции, требующие особого внимания ученых: во-первых, проблему изучения психологической природы («ткани») этого явления; во-вторых, проблему выявления условий, факторов и этапов онтогенеза языковой компетенции; в-третьих, проблему измерения языковой компетенции, включая вопросы о возможностях и ограничениях ее измерения и оценки у детей [1].

Особого обсуждения требует вопрос об *условиях* развития языковой способности дошкольников. В качестве необходимых психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие языковой способности дошкольников в пределах дошкольного учреждения, ученые называют ряд условий: речевое общение детей с окружающими (взрослыми и сверстниками); формирование мотивации речевой активности детей; организацию предметной и познавательной (когнитивной) деятельности; связь языковой способности с освоением ведущих видов деятельности; создание «зоны совместных переживаний» взрослых и детей (А. Г. Асмолов); созда-

ние предметно-развивающей среды; разработку педагогической технологии, направленной на развитие языковой способности; формирование профессиональной компетентности педагогов и т. д. Указанные условия апробировались нами и продолжают уточняться в ходе экспериментальной работы [3], которая проводилась в разное время на базе отдельных образовательных учреждений г. Томска и Томской области (МДОУ № 50, 54, 58, 60 ЗАТО Северск). В рамках эксперимента условия оцениваются нами, выявляются их зависимость друг от друга, иерархичность и возможность влияния на образовательный процесс. Остановимся на характеристике ведущих условий подробнее.

С позиций психологического подхода (М. И. Лисина, Е. Д. Негневицкая, Ф. А. Сохин, О. С. Ушакова и др.) языковая способность рассматривается как совокупность развитых у ребенка речевых умений и навыков, позволяющих ему понимать и строить новые высказывания в соответствии с коммуникативной ситуацией, задачами общения и законами родного языка. Психологические механизмы, обеспечивающие развертывание языковой способности, запускаются только в период раннего детства и только под влиянием общения с другими людьми. На это условие указывают многие исследователи (М. И. Лисина, А. Г. Ружская, Е. О. Смирнова, В. В. Ветрова, О. С. Ушакова, А. Г. Арушанова, С. С. Бычкова, О. А. Белобрыкина и др.).

Психологи отмечают, что от мотива как важнейшего компонента в структуре речевой деятельности зависит качество речи и в конечном счете мера успешности общения и обучения ребенка. Поэтому формирование и *обогащение мотивов* речевой деятельности детей в процессе обучения имеют особое значение (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. М. Леушина, И. А. Зимняя, Н. Д. Арутюнова, М. Р. Львов и др.). В повседневном общении мотивы определяются естественными потребностями ребенка во впечатлениях, активной деятельности, в признании и поддержке. В процессе занятий важными задачами являются создание педагогом положительной мотивации для каждого действия ребенка в процессе обучения, организация ситуаций, вызывающих потребность в общении. При этом следует учитывать возраст детей, их речевой опыт, использовать разнообразные и привлекательные для ребенка методы и приемы (игровые, сюрпризные, проблемно-поисковые), творческие задания, стимулирующие речевую активность и способствующие развитию инициативной речи, творческих речевых умений.

Другой особенностью языковой способности является отражение в языковых формах отношений, существующих в действительности (предметных, орудийных, коммуникативных, объектных, атрибутивных, причинно-следственных и пр.). По-

этому *предметная и познавательная деятельность* выступает еще одним важным (после общения) условием развития языковой способности у дошкольников. Известно, что познание отношений и связей окружающей действительности, выраженных в грамматических формах, понимание логической зависимости между наблюдаемыми предметами и явлениями значительно изменяют структуру и грамматическое оформление детской речи. Так, психологической основой освоения грамматики является формирование грамматических обобщений. Формирование языковых обобщений в процессе развития речи начинается очень рано, и именно они составляют ядро психологического механизма усвоения родного языка, а не простое подражание взрослым (Ф. А. Сохин). Не только отечественные, но и американские психолингвисты подчеркивают, что усвоение лексико-грамматических представлений связано с когнитивным развитием ребенка, поскольку формирование языковых обобщений в речи предполагает активную работу мышления: процессы анализа, синтеза, абстракции и обобщения приводят к усвоению лексических и грамматических значений (Д. Слобин и Д. Грин). Ученые отмечают, что для овладения словарем и грамматикой ребенок должен: 1) осознать те физические и социальные явления, информация о которых передается при помощи языка; 2) уметь обрабатывать, организовывать и хранить языковую информацию. Иными словами, когнитивные предпосылки развития лексико-грамматических обобщений связаны как со значением языковых единиц, так и с формой речевого высказывания [4].

Речевое общение в дошкольном возрасте осуществляется в разных видах деятельности: в игре, труде, бытовой, учебной, художественно-эстетической деятельности – и выступает как один из компонентов этих видов деятельности. На эту особенность речи указывал еще Л. С. Выготский. Поэтому педагогам очень важно учитывать *связь развития языковой способности* и речевой активности с *любым доступным видом деятельности дошкольника*. Прежде всего развитие речи происходит в контексте ведущей деятельности возраста. Применительно к детям раннего возраста ведущей является предметно-практическая деятельность. Следовательно, в центре внимания педагогов должна быть организация общения с детьми в процессе деятельности с предметами. В дошкольном возрасте большое значение в речевом развитии детей имеет игра. Ее характером и особенностями определяются речевые функции, содержание и средства общения. Для речевого развития целесообразны все виды игровой деятельности. Так, в сюжетно-ролевой игре, коммуникативной по своей природе, происходит дифференциация функций и форм

речи, совершенствуется диалогическая речь, формируются регулирующая и планирующая функции речи. Новые потребности общения и ведущей игровой деятельности с неизбежностью ведут к интенсивному овладению языком, его словарным составом и грамматическим строем, в результате чего речь становится более связной, контекстной, и возникает потребность в монологической речи (Д. Б. Эльконин, А. М. Леушина). Позитивно влияют на речь детей участие педагога в детских играх, обсуждение замысла и хода игры, привлечение их внимания к слову, образец лаконичной и точной речи, беседы о проведенных и предстоящих играх, любимых занятиях и развлечениях.

Еще одним важным условием выступает *создание* (проектирование) *предметно-развивающей среды*, соответствующей актуальным задачам развития языковой способности дошкольников, стимулирующей их речевую активность и коммуникативную деятельность. В дошкольных учреждениях в состав предметно-развивающей среды входят прежде всего наглядные пособия. В качестве наглядных пособий используются отдельные натуральные предметы (одежда, посуда, орудия труда, растения и пр.), изобразительные пособия, передающие предметы (явления) действительности опосредованно, в условном виде, через разного рода изображения (игрушки, картины, фотографии, слайды, детские рисунки). Особый вид наглядности представляет собой дидактический материал (настольно-печатные игры, самодельные пособия). Современная образовательная практика показала востребованность новых форм организации предметно-развивающей среды в группе и дошкольном учреждении в целом: открытие студий, игротек и лекотек для детей и т. д. Так, на наш взгляд, чрезвычайно ценными для детей являются наглядные пособия, представленные в лекотеке (коллекции, собрании игрушек), т. е. специально оборудованном кабинете для игровых занятий с детьми на основе тщательно подобранных специалистами пособий и материалов, обеспечивающих всестороннюю общеразвивающую и коррекционную работу с каждым ребенком в зависимости от его потребностей, возможностей и интересов. Это позволяет избежать избыточного наполнения предметами игровых зон в группах и поддержать стойкий интерес детей к игровому материалу.

Можно указать актуальные в наше время принципы организации предметно-развивающей среды, обеспечивающей полифункциональный и творчески-развивающий характер обучения: разнообразие (наличие игрового, бытового, жизненно важного материала для развития совместной и самостоятельной деятельности), простота и привлекательность (все предметы изготовлены из практичных,

экологических чистых и доступных восприятию детей материалов); доступность материалов (расположение игрового, бытового, предметно-практического материалов на уровне глаз и рук ребенка); безопасность; особая логика зонирования помещений группы или детского сада и пр. Возможна организация студий: игровой, трудовой, познавательной-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной деятельности, литературно-речевой (театрализованной), коммуникации и т. п. Особым образом созданная среда способствует обогащению мотивации и творческой самореализации детей, содержательному общению, избирательности в выборе наиболее привлекательных видов деятельности ребенка.

Считаем обязательным условием разработку *педагогической технологии* формирования языковой способности, которая позволила бы педагогу вести указанную работу целенаправленно и последовательно. При этом педагогическая технология рассматривается нами как способ проектирования педагогического процесса, основанного на создании особых психолого-педагогических условий, определяющих обновление содержания теории и методики дошкольного образования в различных видах деятельности дошкольников, организацию индивидуальной и коллективной речевой деятельности субъектов с целью освоения детьми компонентов языковой способности. Подобная педагогическая технология должна соответствовать таким основным методологическим принципам, как концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость, и реализовывать определенную функциональную модель педагогической деятельности, в которой отражаются все этапы этого процесса.

Необходимым условием выступает формирование *профессиональной компетентности* педагогов дошкольного образования. Компетентность педагога дошкольного образовательного учреждения – это совокупность знаний, навыков, опыта, владения способами и приемами работы, которые являются необходимыми и достаточными для эффективного выполнения педагогом деятельности, направленной на развитие языковой способности детей. Сюда мы включаем осознание целей и задач развития языковой способности, обоснование и реализацию психолого-педагогических условий, методов, приемов, средств и способов эффективного формирования языковой способности; владение умениями, направленными на осуществление оценочно-диагностического блока деятельности.

Эксперимент показал, что интеграция указанных психолого-педагогических условий создает благоприятные предпосылки для развития языковой способности детей.

### Список литературы

1. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 33–44.
2. Киселева О. И. Развитие коммуникативного потенциала личности как основа позитивной социализации ребенка в условиях непрерывного образования (к обоснованию педагогического эксперимента) // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). Вып. 2 (34). 2003. С. 39–47.
3. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1999.
4. Слобин Д., Грин Д. Психолингвистика / пер. с англ. М.: Наука, 1976.

Киселева О. И., кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры.

**Томский государственный педагогический университет.**

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: dol\_pf@mail.ru

*Материал поступил в редакцию 12.07.2011.*

*O. I. Kiseleva*

### CREATION OF PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF LANGUAGE ABILITY OF PRESCHOOL CHILDREN AS PEDAGOGICAL PROBLEM

The article discusses the realization of pedagogical conditions which are necessary and sufficient for development of language ability of preschool children.

**Key words:** *language ability, conditions of development, communication, enrichment of motivation, kind of activity, object-development environment, educational technology, professional competence.*

**Tomsk State Pedagogical University.**

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: dol\_pf@mail.ru