

**А. Г. Арушанова
С. С. Коренблит
Е. С. Рычагова**

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА В АСПЕКТЕ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

**ПАРЦИАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДО
«ВЕСЕЛЫЙ ДЕНЬ ДОШКОЛЬНИКА»
(«ВЕДЕДО»)**



*Практико-ориентированная
монография*

Москва
Издательство «ФЛИНТА»
2015

УДК 373.2
ББК 74.102
А86

Научный редактор
д-р филол. наук *К. Я. Сигал*

Рецензенты:
д-р психол. наук, проф. *В. Т. Кудрявцев*;
д-р пед. наук, проф. *И. А. Лыкова*;
д-р психол. наук, проф. *А. И. Подольский*;
д-р психол. наук, д-р филол. наук, проф., *И. М. Румянцева*;
д-р пед. наук, доцент *С. В. Шмачилина-Цибенко*



*Издание осуществлено при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда. Проект № 15-06-10127*

Арушанова А. Г.

А86 Речевое развитие дошкольника в аспекте лингводидактики. Парциальная образовательная программа ДО «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»): практико-ориентированная монография / А. Г. Арушанова, С. С. Коренблит, Е. С. Рычагова. — М.: ФЛИНТА, 2015. — 320 с. : ил.

ISBN 978-5-9765-2535-1

Практико-ориентированная монография освещает современные представления психолингвистики и лингводидактики о закономерностях речевого онтогенеза, становления языковой личности ребенка. Знакомит с инновационными педагогическими технологиями, построенными на принципах диалога как метода обучения родной речи и игры — ведущей деятельности дошкольника, основной организационной формы образования в детском саду. Обосновывается модель образовательного процесса, в котором взаимосвязаны организуемая взрослым содержательная деятельность дошкольников, с одной стороны, и игры и разнообразные виды самостоятельной деятельности по инициативе детей — с другой. Раскрываются условия обогащения спонтанных самодеятельных игр и общения детей как сферы саморазвития языковой личности. Книга знакомит с Парциальной образовательной программой «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») и учебно-методическими комплектами к ней. Приоритет Программы — речевое и художественно-эстетическое развитие ребенка 3—8 лет. Основой «ВеДеДо» являются песни композитора С. С. Коренблита обо всех сторонах жизни дошкольника (режим дня, игры, занятия, театр, сказка, познание окружающего мира, творчество, праздники, досуг, физические упражнения). Песенный материал сопровождается художественными иллюстрациями. Программа предусматривает создание насыщенной культурно-образовательной предметно-развивающей среды, интеграцию программного содержания, индивидуализацию образования, учитывает позицию ребенка как субъекта образовательного процесса.

Монография будет интересна научным сотрудникам, бакалаврам и магистрам, преподавателям и студентам педагогических вузов, заведующим, педагогам, музыкальным руководителям дошкольных образовательных организаций, губернерам, библиотечным работникам, родителям. Всем интересующимся вопросам речевого развития дошкольников.

УДК 373.2
ББК 74.102

ISBN 978-5-9765-2535-1

© Арушанова А. Г., Коренблит С. С., Рычагова Е. С., 2015
© Издательство «ФЛИНТА», 2015

Памяти А. М. Шахнаровича

Предисловие

Лингводидактика — общая теория обучения языку. Исследует закономерности обучения языкам в условиях монолингвизма (одноязычия) и билингвизма (двухязычия), специфику содержания, методов и средств обучения определенному языку в зависимости от целей и задач, характера изучаемого материала, этапа обучения и интеллектуально-речевого развития учащихся. Термин «лингводидактика» введен в 1969 г. Н. М. Шанским, с 1975 г. признан международным [Вишнякова 1999: 150].

Лингводидактика дошкольного возраста возникла во вторую половину двадцатого века под влиянием новой отечественной научной школы психолингвистики на базе методики развития речи детей.

У истоков психолингвистики в нашей стране стоял А. А. Леонтьев, задавший ее направление как теории речевой деятельности. Работы А. А. Леонтьева опирались на фундаментальные идеи отечественных лингвистов и психологов — И. А. Бодуэна де Куртенэ, Л. В. Щербы, Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьева. Психолингвистика обратилась к изучению языковой способности как индивидуальной языковой системы человека, становление которой происходит в общении и практической деятельности, взаимодействии ребенка с окружающими людьми — взрослыми и сверстниками. В этом месте и произошло пересечение смежных областей исследований психолингвистики и педагогики: обе отрасли интересовали условия и движущие силы развития языка ребенка. Лингводидактика дошкольного возраста начала складываться как практико-ориентированная теория обучения языкам детей на современном этапе развития наук — психолингвистики, психологии, лингвистики, педагогики, дидактики, методики.

В 1960 г. в Москве был создан единственный тогда в мире Институт дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР. Возглавлял его психолог с мировым именем академик АПН СССР А. В. Запорожец, ученик и последователь Л. С. Выготского. По его инициативе в 1972 г. была образована лаборатория развития речи детей дошкольного возраста под руководством психолога Ф. А. Сохина,

ученика С. Л. Рубинштейна. Сотрудники лаборатории — О. С. Ушакова, Е. М. Струнина, А. И. Максаков, Г. А. Тумакова, Г. П. Белякова, М. И. Попова — с первых дней работы были включены в неформальное научное сообщество единомышленников, объединившее на почве культурно-деятельностного подхода идеологов и методологов отечественной психологии, психолингвистики, педагогики. (В дальнейшем лаборатория состояла из трех подгрупп с общим составом более 20 человек.) Лидеров связывало не только общее дело, но и проверенная временем личная дружба, уважение и доверительные отношения с учениками (тоже маститыми учеными, среди которых Н. Н. Поддьяков, Л. А. Венгер, А. М. Фонарев, Ю. Ф. Змановский, Л. Е. Журова). Институт был местом, где обсуждались и формировались идеи развивающего обучения, захватившие умы специалистов по дошкольному детству в стране и за ее рубежом. На ученых советах выступали профессора МГУ, МГПИ им. В. И. Ленина, сотрудники Института языкознания АН СССР, Института психологии АПН СССР, Института теории и истории педагогики, гости из союзных республик, руководители Министерства просвещения (Д. Б. Эльконин, А. А. Леонтьев, В. И. Ядэшко, М. М. Кониная, В. С. Мухина, А. М. Шахнарович, М. И. Лисина, И. Я. Лернер, Р. А. Курбатова и др.). Для сотрудников Института всегда были открыты двери Московского университета им. М. В. Ломоносова, и мы слушали лекции ведущих ученых: А. Р. Лурия, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, Н. С. Карповой, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, А. А. Леонтьева.

В Институте языкознания АН СССР работала комиссия по детской речи, возглавлял которую А. М. Шахнарович. Организовывались многочисленные семинары и конференции в Москве, Иванове, Шауляе. В Ленинграде была создана лаборатория речи под руководством С. Н. Цейтлин, и москвичи были завсегдатаями на ленинградских семинарах и конференциях. Позже аналогичная лаборатория была организована в Орле (Н. Ю. Астахова). Неоднократно собирались международные конференции в МГПИ им. В. И. Ленина, в Институте психолого-педагогических проблем детства РАО (организаторы О. С. Ушакова, М. М. Алексеева, В. И. Яшина, Т. В. Волосовец).

Работали многочисленные экспериментальные детские сады, в которых совместно с педагогами-практиками нарабатывался опыт организации речевого воспитания дошкольников. В Институте до-

школьного воспитания прошли обучение аспиранты из ряда союзных республик. Фактически был заложен фундамент современной педагогической культуры, имеющей в своей основе глубокие научные, экспериментальные обоснования. Лингводидактика вобрала опыт предшествующих поколений педагогов — Е. И. Тихеевой, Е. А. Флериной, М. М. Кониной, О. И. Соловьевой, Е. И. Радиной, Н. С. Карпинской, А. П. Усовой, Н. А. Ветлугиной, Л. А. Пеньевской, Р. И. Жуковской и др.). Опирается на традиции народной педагогики.

Современная социальная ситуация является проверкой на прочность основ лингводидактики дошкольного возраста, выдвигая требования модернизации дошкольного образования как уровня общего образования, требования учета изменившегося психологического облика дошкольника нашего времени, изменившихся отношений субъектов образовательного процесса — педагогов, родителей, детей, деятелей культуры и др. На смену единой программе воспитания и обучения дошкольников пришли вариативные примерные образовательные программы, авторские и парциальные программы дошкольного образования. Родители и дошкольные учреждения выбирают образовательную парадигму, тип дошкольного учреждения, разрабатывают на основе примерных собственную программу, выстраивают индивидуальные траектории развития детей. Ребенок признается равноправным субъектом образовательного процесса, что рассматривается как основа индивидуализации образования.

Современная социальная ситуация развития ребенка определяется новыми условиями информационного общества, основным противоречием которого является дефицит личностного общения при избытии средств коммуникации. Разрабатывая инновационные технологии, важно не потерять то ценное, что было наработано предшественниками, строить новое на прочном фундаменте научного знания, педагогических традиций, практического опыта. В настоящей работе делается попытка обозначить фундаментальные закономерности речевого онтогенеза в контексте образовательной деятельности, т. е. в аспекте лингводидактики. Рассмотреть специфику содержания, методов и средств обучения родному языку в зависимости от целей и задач, характера изучаемого материала, этапа обучения и интеллектуально-речевого развития дошкольников в современной социальной ситуации.

Часть 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Современные представления о речевой деятельности

Современные представления о речевой деятельности в аспекте лингводидактики опираются на методологический фундамент отечественной психологии, педагогики, лингвистики.

Это прежде всего концепция культурного опосредования высших психических функций (Л. С. Выготский), становления психики в процессе совместной с взрослым и сверстниками деятельности и общении (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Н. Н. Поддьяков, М. И. Лисина, Л. А. Венгер). Принцип спонтанности психического развития, предполагающий взаимопереходы организованной взрослым деятельности и самостоятельной детской активности, диалектическое разрешение возникающих при этом противоречий (А. В. Запорожец). Это широкое понимание обучения как процесса взаимодействия ребенка с идеальной формой, процесса саморазвития в результате его поисковой активности и творчества (Д. Б. Эльконин, В. Т. Кудрявцев, О. М. Дьяченко, В. И. Слободчиков, Е. О. Смирнова, Ф. А. Сохин). Концепция амплификации (обогащения) детского развития (А. В. Запорожец). Это установление статуса игры как ведущей деятельности дошкольника и как основной формы организации обучения (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев). Прежде всего самостоятельной, спонтанной игры (С. Л. Новоселова, Е. В. Трифонова, Е. Е. Кравцова). И, наконец, установка на диалогический характер отношений внутри обучающегося сообщества (М. М. Бахтин).

Это также опора на теорию музыкальности Б. М. Теплова и положение о единстве аффекта и интеллекта Л. С. Выготского; основопо-

лагающие идеи о детской эмоциональности А. В. Запорожца, его данные об особенностях восприятия литературы детьми.

При определении структуры, содержания и организационных форм образовательного процесса лингводидактика опирается на теорию языковой личности (Ю. Н. Караулов, А. М. Шахнарович, И. Н. Горелов, К. Ф. Седов), а также на описанные в литературе закономерности становления личности, развития индивидуальности (Л. И. Божович, В. Д. Небылицын, В. П. Зинченко).

Наряду с классическими работами в лингводидактике реализуются инновационные идеи о роли предметно-развивающей среды детства (С. Л. Новоселова), роли вариативности образовательного пространства, путей индивидуализации образования (В. Д. Шадриков).

Лингводидактика дошкольного детства строится с учетом логики, ведущих тенденций и форм присвоения родного языка ребенком в естественных условиях общения, которые изучает психолингвистика.

Отечественная психолингвистика зародилась и развивалась как теория речевой деятельности. Ее теоретические основы были первоначально сформулированы А. А. Леонтьевым в ряде книг и статей [Леонтьев 1965; 1969а, б; Основы 1974], в которых проанализированы работы зарубежных специалистов по психолингвистике, а также фундаментальные отечественные исследования. Прежде всего работы Л. С. Выготского [1956] и Л. В. Щербы [1974].

По мысли А. А. Леонтьева, речь — целенаправленная мотивированная деятельность, опосредствованная знаками языка, мотив которой, как правило, лежит вне ее. Усвоение языка есть (пользуясь словами Маркса) превращение его из предметной формы в форму деятельности и затем формирование соответствующих умений, соответствующей (речевой) способности. Речь не «прилагается» к жизни и совместной деятельности общества, социальной группы, а является одним из средств, конституирующих эту деятельность.

«Речевая деятельность, в психологическом смысле этого слова, имеет место лишь в тех сравнительно редких случаях, когда целью деятельности является само порождение речевого высказывания, когда речь, так сказать, самоценна. Очевидно, что эти случаи в основном связаны с процессом обучения второму языку. Что же касается собственно коммуникативного употребления речи, то в этом случае почти всегда предполагают известную неречевую цель. <...> Речь — это

обычно не замкнутый акт деятельности, а лишь совокупность речевых действий, имеющих собственную промежуточную цель, подчиненную цели деятельности как таковой» [Леонтьев 1999: 38]. Речевое действие предполагает постановку цели (хотя и подчиненной общей цели деятельности), планирование и осуществление плана, внутренней программы, наконец, сопоставление цели и результата, т.е. является разновидностью интеллектуального акта. Характер акта зависит прежде всего от места речевого действия в общей системе деятельности. Умения, связанные с ориентировочной основой действия, так же могут быть сформированы, как и любые другие умения, и являются плодом процесса интериоризации [Леонтьев 1999].

Речевая деятельность служит удовлетворению определенной потребности — в общении, коммуникации, которая является одной из высших духовных потребностей человека. Обеспечивает формирование и формулирование мысли в слове [Зимняя 1978; 2008].

Основной функцией речи является коммуникативная функция, ее назначение быть средством общения [Выготский 1982; Колшанский 1984; Рубинштейн 1957; 1989]. Единая коммуникативная функция включает в себя такие ее аспекты (подфункции), как фатический (контактоустанавливающий), предметно-содержательный (когнитивный, информационный), воздейственный (апеллятивный, конативный), эмотивный (экспрессивный), метаязыковой (толкования) и эстетический (поэтическая функция) [Якобсон 1975]. Эти функции речь выполняет как в актах непосредственного общения (интерсубъектного), так и в опосредствованной коммуникации (книги, радио, телевидение и т.п.), приобщая человека к сокровищнице мирового человеческого опыта. Кроме того, речь может выполнять некомуникативные функции, выступая как средство мышления, регулирования собственного поведения и внутренних психических процессов [Выготский 1982; Лурия 1959; Маркова 1974; Эльконин 1958].

Порождение речи осуществляется «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредствованию ее во внутреннем слове, затем — в значениях внешних слов и, наконец, в словах» [Выготский 1982 т. 2: 368].

Мысль и язык связаны отнюдь не неразрывной связью. Вербализация мысли — это чаще всего творческий процесс, в ходе которого замысел получает не просто некую объективированную языком форму,

но проясняется, уточняется и конкретизируется. В акте речи рождается нечто новое: сообщение («материализованная мысль»), которое демонстрирует особое единство найденной формы и воплощенного в ней содержания, обогащенного именно потому, что оно наконец-то приобрело «языковую привязку» и может стать достоянием другого [Кубрякова 1991а: 33].

Внутренних механизмов речи, или модулей, по крайней мере, четыре: один, ответственный за номинативный компонент в порождении речи, другой — за синтаксический и трансфрастический компонент, третий — за грамматический, морфологический и, наконец, четвертый — за озвучивание речи (номинация, синтаксирование, грамматическое оформление и озвучивание). Руководит же этими компонентами, по-видимому, семантико-прагматический компонент, который выступает в виде прагматического и семантического операторов [Кубрякова 1991а: 67].

Общая схема формирования речевого высказывания, как она представляется в отечественной психолингвистике (Е. С. Кубрякова), и предложенная американскими генеративистами (Н. Хомский) состоит в том, что созданию предложения предшествует появление некой глубинной структуры, для превращения которой в поверхностную требуется серия мыслительных операций, трансформаций [ср., например, Хомский 1972: 29—30]. Как отмечает Е. С. Кубрякова, несмотря на противоречивость в понимании глубинной структуры, отождествляемой Н. Хомским то с абстрактной синтаксической структурой, то с неким семантическим представлением будущего высказывания, общая схема речепорождающего процесса может быть легко соотнесена с обычными компонентами циклических моделей. Так, идея глубинной структуры может быть поставлена в соответствие идея замысла речи, идея трансформаций — идея последовательного осуществления цепочки кодовых переходов и т.п. Общее направление речевой деятельности в генеративной модели очерчено в целом правильно, когда утверждают, что «глубинная структура» подается в семантический компонент и получает семантическую интерпретацию; при помощи трансформационных правил она преобразуется в поверхностную структуру, которой далее дается фонетическая интерпретация при помощи правил фонологического компонента [Хомский, 1972] [Кубрякова 1991: 35].

А. М. Шахнарович так же выделяет уровни языковой способности: фонетический, лексический, морфологический (включающий словообразовательный субкомпонент), синтаксический и семантический.

По Шахнаровичу, языковая способность — это механизм, психофизиологический по природе, но формируемый прижизненно, под воздействием социальных влияний (главным образом, потребности в общении и реализации коммуникативных интенций в различных ситуациях совместной деятельности людей), организованный по принципам иерархии. Это механизм функциональный, действующий по определенным правилам: система этих правил обеспечивает то использование элементов языка в коммуникативных целях, которое характеризует коммуникативную компетенцию. Д. Слобин полагал, что эти правила имеют предписывающий характер, составляют систему, которая не осознается субъектом [Слобин 1976], однако ведет он себя так, «словно знает эти правила» [Ervin 1961] [Шахнарович 1991: 186—187].

На основе данных ряда экспериментальных исследований А. М. Шахнарович показывает, что ранняя вербальная деятельность управляется «не чисто языковыми правилами», а правилами, которыми ребенок овладевает через обобщение знаковой деятельности. Свое начало эти правила берут в практической (предметной) деятельности [1991: 197].

Так, исследование В. Н. Овчинникова развития функций высказываний детей в связи с развитием практических (игровых) действий показало следующее. Развитие структуры высказывания определяется усложнением предметной деятельности; по мере развития функций прагматики высказывания речевые действия начинают все более последовательно служить задачам коммуникации. Функциональные типы высказываний являются производными от типов интерсубъективных ситуаций, и овладение оперативными правилами порождения речи производно от овладения оперативными правилами практической деятельности [Шахнарович 1991: 201].

По характеру психологической структуры деятельности выделяются следующие типы игровых действий: манипуляции предметные, атрибутивные, изобразительные и ролевые [Гинзбург, Лебединский, Шахнарович 1974]. Эти типы действий различаются по мотиву и цели, по строению (программе) и по сложности реализации. По коммуникативной направленности они подразделяются на две группы: в одну

из них входят действия, не требующие взаимодействия и общения (манипуляции и предметные действия); во вторую — предполагающие совместность реализации (атрибутивные, изобразительные и ролевые действия). Целью манипуляций и предметных действий является овладение предметами и их физическими и прагматическими свойствами. Целью атрибутивных действий — овладение функциями предметов. Цель изобразительных и ролевых действий — овладение функциями и отношениями между людьми [Шахнарович 2006: 30].

В возрасте трех лет в речи детей преобладают высказывания, аккомпанирующие игровую деятельность. К пяти годам их число уменьшается. Для детей в возрасте после пяти лет характерны высказывания, сообщающие о том, что другой не может воспринять непосредственно. Так, например, ребенок сообщает партнеру: «Я строю дом» или «Я иду в магазин» с целью планирования будущих действий в игре. Без речи неясно, что делает ребенок, куда идет и т.д. Наибольшее число высказываний носит побудительный или планирующий характер. Используется для этого достаточно ограниченный набор различных моделей. Например, «Здесь будет двор, а здесь калитка»; «Собака такая не бывает, возьми вот это»; «Я буду суп варить, а ты пока спи» и т.п. [Шахнарович 2006: 31].

В близком методологически исследовании Н. М. Юрьевой [2006] показана взаимосвязь детских а-я высказываний, высказываний — информация, вопрос, побуждение, ролевой диалог, речь по поводу игры, — и типов сюжетных игр — одиночных игр, игр рядом, эпизодического взаимодействия, совместных сюжетно-ролевых игр.

А. М. Шахнарович в развивающейся языковой способности ребенка выделяет несколько формирующихся систем эталонов. А именно: систему эталонов на восприятие ритмико-мелодической структуры, корней полнозначных слов, словообразовательных аффиксов, флексий, предлогов, служебных слов и пр. Автор не включает в языковую способность систему эталонов на восприятие отдельных, не имеющих значения звуков человеческой речи: хотя таковая, вероятно, имеет место в мнемической структуре организации психики человека, она функционирует только на уровне распознавания и разборчивости [Зимняя 1961: 17—18], не являющихся речевыми. Речевое восприятие имеет место, по мысли Шахнаровича, только при восприятии языкового материала, представляющего собой единство звучания и значения. «Представлять

процесс речевого восприятия, начинающимся с распознавания отдельных незначимых звуков, значило бы представлять его протекающим как анализ по элементам. Между тем, как подчеркивал в свое время Л. С. Выготский, анализ по элементам не может привести к постижению конкретных и специфических свойств целого [1982, т. 2: 14]. Поэтому языковыми эталонами могут быть только эталоны, направленные на восприятие языковых единиц, т.е. единиц, соединяющих в себе неразрывно звучание и значение» [Шахнарович 1991: 212].

А. М. Шахнарович вслед за американскими психолингвистами [Greenfield 1976; Keenan 1976; Menyuk 1969] полагает, что анализ функций начальных детских высказываний в ситуациях общения должен дать представление о формировании способности использовать язык в прагматических целях общения. Сущность указанного процесса трактуется как овладение стратегиями общения, определяющими способности использования детьми уже усвоенного знания. Совокупность этих способов и стратегий составляет так называемую коммуникативную компетенцию, т.е. способность обеспечить адекватные для реализации коммуникативной интенции прагматические условия общения. Если языковая способность представляет собой функциональную иерархизованную систему функциональных компонентов и правил их употребления, то коммуникативная способность — своего рода надстройка над первой, служащая для упомянутых целей. «В принципе — и это важно для обучения иностранным языкам — может быть такое положение, при котором сформированная языковая способность не “работает” в силу отсутствия коммуникативной компетенции» [Шахнарович 2006: 29].

И у взрослого человека, и у дошкольника в повседневном общении навыки речи настолько автоматизированны, что переходных этапов между мыслью и речью может не быть и преобладающей формой в живой коммуникации является с п о н т а н н а я р е ч ь, представляющая собой симультанное развертывание речемысли. В формировании мотива большую роль играют человеческие эмоции, вся его психика, настрой; в формировании замысла речи — процессы мышления с их предметным содержанием, с выделяемой областью референции и тематикой речевого акта [Кубрякова 1991а: 49, 75].

Стратегии речепорождения варьируют: один и тот же результат (нахождение необходимой единицы номинации) может быть до-

стигнут разными путями — как поиск г о т о в о й ф о р м ы, поиск о б р а з ц а для создания, как операция поиска п р а в и л а, согласно которому единицы с искомым значением создаются в данном языке обычно [Жубрякова 1991б: 135]. (Выделено *Е. К.*)

Организация лексикона представляет собой вербальные сети, связанные между собой по самым разным функциональным, формальным и содержательным основаниям. Переплетаясь и взаимодействуя в этой динамической системе, вербальные сети объединяют лексикон в единое целое. Его можно охарактеризовать как сложное, многомерное и иерархически стратифицированное образование в мозгу человека. Как неотъемлемую часть его памяти, служащую целям хранения информации и легкого доступа к ней при необходимости использования ее в мыслительной и речевой деятельности [Жубрякова 1991б: 136].

Слово во внутреннем лексиконе занимает центральное положение. Связь между фонетической и семантической сторонами слова условна, но не случайна [Баиндурашвили 1978; Рамишвили 1978]. Звуки оцениваются носителями языка как мягкие и холодные, острые и горячие; звуки соотнесены с цветовой гаммой (синий, темно-лиловый, густо-красный, белый, желто-зеленый), а звук, цвет и смысл составляют триединство, лежащее в основе поэтической и, вероятно, прозаической речи [Сорокин 1990: 5]. Значение слова как устойчивая зона смысла [Выготский 1982, т. 2] несет память о коммуникативных ситуациях, в которых оно формировалось. При овладении языковой действительностью и речевыми действиями глобальной характеристикой процесса развития речи является образная связь означаемого и означающего, свойственной всем уровням языка [Шахнарович 2009: 166].

В целом ряде психолингвистических экспериментов, поставленных А. М. Шахнаровичем и его учениками (Л. И. Гараевой, Н. М. Юрьевой и др.), были обнаружены, с одной стороны, прагматическая ориентировка детей на звуковую форму слова, а с другой стороны, довольно долго сохраняющаяся тенденция к наделению звуковой формы слова мотивированным значением. При этом в основу подобной мотивации кладется не некая воображаемая наглядность, но наглядно-образный субстрат, который возникает в психической жизни ребенка из его опыта действий с разными предметами (из его предметно-практической деятельности). Об этом свидетельствует не только детское словотворчество, т.е. образование по продуктивным моделям таких

слов, которые отсутствуют в инпуте, но и семантические толкования производных слов (полностью узуальных или инноваций), к которым ребенка побуждает экспериментатор в условиях беседы-игры.

Вместе с тем развитие речи состоит, по А. М. Шахнаровичу, в том, что «вместо деятельности с предметами возникает деятельность со знаками, замещающими предметы и обладающими социально заданными значениями» [Шахнарович 2009: 233]. То есть в том, что на смену психологическому опосредованию значений в наглядных образах и представлениях приходит их связь с конвенциональными (условными) понятиями. «В духе Л. С. Выготского, согласно которому в слове воедино “слиты” общение и обобщение, именно этот психолого-семиотический процесс рассматривается А. М. Шахнаровичем в качестве механизма вербальной социализации ребенка» [Сигал 2014: 14].

Как отмечает Е. С. Кубрякова, ученых всех времен и разных специальностей неизменно поражал тот факт, что за короткий период развития ребенок усваивает сложнейшую систему языка, начинает говорить и что усвоение этой системы составляет важнейшую предпосылку его становления **как личности** [Кубрякова 1991б: 147] (выделено нами. — *Авт.*) И. М. Румянцева, психолингвист, специалист в области обучения инофонов языкам, подчеркивает, что центрированность на личности является характерной чертой всех современных учебных технологий [2004: 14].

Отечественная лингвистика рассматривает языковую личность как совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов). Это «любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности» [Караулов 2008: 671].

В лингводидактических и теоретико-лингвистических целях структуру языковой личности рассматривают как складывающуюся из трех уровней. По Ю. Н. Караулову, это уровни:

- семантический, или ассоциативно-вербальная сеть (структурно-семантический),
- лингво-когнитивный, или система знаний о мире (тезаурус);
- мотивационный, или уровень деятельностно-коммуникативных потребностей, который отражает п р а г м а т и к о н личности:

систему ее целей, мотивов, установок и интенциональностей [Караулов 2006: 238].

В характеристике языковой личности выделяется интеллектуальное развитие ее в связи с языком, эмоциональные аспекты, т.е. духовность в широком смысле слова, а также аспект межличностного общения и особенности грамматики [Караулов 2006: 3]. «За каждым текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка» [2006: 27].

Пользуясь метафорой Л. С. Выготского [1982, т. 2: 14—15], А. М. Шахнарович утверждает, что всякий фрагмент языкового материала содержит в себе, как живая клеточка, все основные свойства, присущие языку в целом, и поэтому ребенку удается из сравнительно бедного, сравнительно ограниченного языкового материала возвести целостную языковую систему, которая, однако, не остается неизменной на протяжении его жизни и, более того, никогда не достигает какой-либо законченности, завершенности [Шахнарович 1991: 2002].

По данным Дж. Брунера, изоморфизм грамматических структур, осваиваемых ребенком, и структур действия приводит к тому, что ранее всего усваиваются в языке те понятия, которые уже имеют аналоги в игре, в опыте обращения с предметами и которые уже осмыслены в своем предметном качестве [Брунер 1984, 28 и сл.].

Языковой знак первоначально выступает в поведении ребенка как средство социальной связи, как функция интерпсихологическая. Становясь затем средством овладения собственным поведением, знак лишь переносит социальное отношение к субъекту внутрь личности. Самый важный и основной из генетических законов, к которому приводит исследование высших психических функций, гласит, что **«всякая символическая деятельность ребенка была некогда социальной формой сотрудничества и сохраняет на всем пути развития до самых высших его точек социальный способ функционирования»** [Выготский 2005: 553] (выделено нами. – *Авт.*).

Основной формой речи является диалог, в основе которого лежат «диалогические отношения», установка на ответ и активное вопрошающее отношение [Бахтин 1986; 2009]. При личностно значимом для субъектов речевом общении диалог поднимается до высот диалогического общения. Диалогическое общение — не просто композиционная форма речи, обмен репликами, но форма личностного общения, фор-

ма существования личностных отношений [Выготский 1982; Бахтин 1986; 2009].

В диалоговой речи мотив речи слушающего определяется его реакцией на сказанное говорящим, и порожаемое им высказывание — реплика в ответ — формируется мгновенно, притом акт понимания связан прежде всего с пониманием интенции говорящего. В обычном потоке речи, когда одно высказывание следует непосредственно за другим, у говорящего не остается времени для сознательного обдумывания каждого куска текста (как это имеет место в письменной речи). Это спонтанный процесс, развертывание звеньев единого плана, общего замысла речи [Кубрякова 1991а: 49].

О. И. Улановичем предложена *модель речевого онтогенеза*, в которой вербальное развитие языковой личности представляется последовательно реализуемым процессом в трех периодах речевого онтогенеза. *Доречевой период* длится от рождения приблизительно до двух лет. Он характеризуется доминированием невербального общения и стадийностью голосового развития ребенка. Следующий за ним *когнитивно-языковой период* речевого онтогенеза (условно от двух до шести лет) характеризуется взаимозависимым развитием мышления и языка, вербального интеллекта, формированием когнитивно-языковых структур в сознании языковой личности. Третий период речевого онтогенеза — *собственно-речевой* — связан с развитием текстовой деятельности человека. Характеризуется функционированием когнитивно-языковых механизмов понимания и продуцирования речи (текстов) и выявлением своеобразия речевого поведения языковой личности. Критерием выделения отмеченных трех периодов речевого онтогенеза выступает развитие того или иного аспекта языковой способности человека в выделенной автором структуре языковой способности [Уланович 2008: 37].

Исходя из предложенной структуры языковой способности, автор рассматривает второй период речевого онтогенеза как этап формирования *языковой организации человека*. В этот период в сознании ребенка образуются: фонетический компонент его языковой организации, его лексикон, грамматический компонент как комплекс процедурных знаний морфологической и синтаксической связности слов в речи. Формирование лексикона непосредственно связано с развитием генерализации в детской речи. Отдельно выделяется семантический

компонент языковой организации человека как хранение в сознании альтернативных моделей речевого поведения с учетом контекста ситуации, социальной роли и статуса языковой личности.

Особенностями когнитивно-языкового периода онтогенеза являются: функционирование *эгоцентрической речи ребенка, ситуативная и диалогическая* направленность речи, *детское языкотворчество*. Последнее рассматривается как вынужденное. Завершение когнитивно-языкового периода знаменует достижение некоторой *языковой компетентности субъекта*: уровня фоно-лексико-грамматической *правильности*, по Г. И. Богину [Уланович 2008: 39].

В. П. Зинченко вносит существенное уточнение в представления о начальных этапах речевого онтогенеза. Он пишет: «Не станем, вслед за Л. С. Выготским, Ж. Пиаже, Дж. Брунером и многими другими, откладывать на 1,5—2 года речевое развитие ребенка. Такое развитие начинается с “верхнего до”. Слово сопутствует младенцу со дня рождения. Мать, которую Л. Витгенштейн назвал первым психоаналитиком ребенка, непрерывно комментирует все его поведенческие акты, равно как и свои собственные, связанные с заботой о нем. В таком *слиянном общении и совокупном действии* любящая и преданная мать дарит ему душу, заботу, слово. Слово, как *паутина смысла* (М. Вебер), постепенно обволакивает ребенка снаружи, проникает в его чувства, образы, движения, действия, становится *кровеносной смысловой системой* (Г. Г. Шпет) его внутренней формы. (Сказанное можно рассматривать как еще одну версию интериоризации — интериоризации не интериндивидуальных отношений, не предметной деятельности, а интериоризацию смысла). Мать выступает в роли сеятеля “семенного логоса”, который созревает и растет в плодородной почве действий и образов, обильно орошаемых ее собственными эмоциями и эмоциями ребенка. Напомню, что, по Декарту, действие, страсть, претерпевание — одно. В актах такого роста и развития приобретается осязаемый живой опыт опредмечивания и обозначения ребенком своих ощущений, движений, состояний, а также обозначения окружающих его вещей.

Происходящая в 1,5—2 года эксплозия, вулканический взрыв речевой деятельности ребенка, рассматривавшийся М. Монтессори как начало речевого развития, представляет собой вовсе не начало, а выход уже созревшего слова наружу» [Зинченко 2012: 14—15].

Развитие диалогического общения происходит в тесной связи с освоением форм и функций речи, основной из которых является функция социальной связи, эмоционального личностного контакта (контактоустанавливающая, фатическая). На ее основе осуществляется освоение языковых средств и способов передачи предметно-содержательной информации, обмена эмоциями, приемами интерактивного взаимодействия (когнитивной, апеллятивной и экспрессивной функций) [Базжина 1992; Исенина 1983; Лепская 1992, 1993; Юрьева 1993а, б, 2001а, б]. В процессе коммуникации у ребенка формируется также метаязыковая функция, имеющая определяющее значение для овладения языком, его звуковыми средствами, лексическим составом, грамматическим строем, средствами и способами построения развернутого текста [Сигал 2003; Сигал, Бакалова, Пушина, Юрьева 2013; Сохин 2002; Ушакова 2001; Якобсон 1978]. Особую роль в коммуникативном развитии детей играет их общение со сверстниками, которое представляет собой сферу детской коммуникативной самостоятельности. Подлинная диалогичность в общении со сверстниками достигается тогда, когда ребенок научается ориентироваться не только на себя, свои чувства и интересы (что, несомненно, очень важно), но обращается к личности партнера, начинает учитывать его эмоциональные состояния, стремления и инициативы [Антонова 1983; 1987; Лисина 2001; Рузская, Ганошенко 1989; Юрьева 1993].

В исследовании детских спонтанных текстов-монологов К. Ф. Седовым показано, что в целом коммуникативная организация речи детей возраста 6—7 лет напоминает организацию спонтанной диалогической речи. Отдельные высказывания или группы высказываний как реплики разговорного диалога, развивающегося по ассоциативному принципу, не связаны между собой тематически. Сходство с диалогической разговорной речью дополняется также тем, что в некоторых предложениях текста рема занимает инициальную позицию [Седов 1987: 12].

(Спонтанность понимается автором как характеристика процесса порождения речи, при котором реализация высказывания происходит в условиях дефицита, когда отсутствует этап внутренней речи, когда замысел речевого произведения конструируется в процессе говорения. Монологическая же форма предполагает наличие единой семантической программы высказывания, которая удерживает говорящего

от отклонений в развитии замысла. Позволяет ему корректировать нарушения связности. Наличие подобной программы обеспечивает монологическим речевым построениям (текстам) целостность, связность [Седов 1987: 5].)

В работе «Структура устного дискурса и становление языковой личности: Грамматический и прагматический аспекты» (Саратов, 1998) К. Ф. Седов показывает, что именно текст (дискурс) становится центральным объектом и целью развития языковой личности после достижения ею шестилетнего возраста. «Говоря словами Н. И. Жинкина, «по окончании этапа самонаучения ребенок выходит в открытый текст, как космонавт в космос» [1982: 110]. И структура дискурса теперь более всего отражает уровень и характер развития его речевой компетенции» [Седов 1998: 10].

Дискурс рассматривается как текст в многообразии его когнитивно-коммуникативной функции. К. Ф. Седовым выделены две коммуникативные стратегии устных дискурсов старших дошкольников: *репрезентативная* и *нарративная*. Показано, что устные дискурсы 6—7-летних детей в выборе коммуникативной стратегии тяготеют к репрезентативным принципам построения прагматической ситуации [1998: 84, 85]. На протяжении всего младшего школьного периода развития языковой личности человека происходит преодоление ситуативности его дискурсивного поведения [1998: 97].

В недавнем исследовании устных повествовательных текстов (нарративов) дошкольников более младшего возраста Н. М. Юрьевой [2013] показано, что структура детских спонтанных повествований определяется уровнем развития мышления (в рамках теории концептуального развития Л. С. Выготского). Выделяется ряд типов текстов, которые соотносятся с уровнем формирования понятий. (Эти структуры в соотнесении с типом понятий по Выготскому впервые выделены Эпплби на материале спонтанных текстов американских дошкольников.)

В литературе описан ряд современных психолингвистических моделей, в которых речь получает несколько иную интерпретацию, чем в теории А. А. Леонтьева. Так, И. М. Румянцевой разрабатывается интегративная теория речи. В ней обосновывается широкое понимание речи как лингвистического кода, языковой системы, формы и средства общения, психического и психофизиологического процес-

са, деятельности и поведения, а также особого свойства личности [Румянцева 2004: 25—29]. Оригинальные концепции речи в работах Т. Н. Ушаковой, Л. А. Калмыковой, Т. В. Ахутиной (Рябовой), И. А. Зимней.

Т. Н. Ушакова: «Речь — это форма поведения человека, манифестация его характера, привычек, жизненных и социальных позиций» [1990: 56].

Л. А. Калмыкова рассматривает речевую деятельность только как произвольную осознанную речь, начало формирования которой она относит к пятилетнему возрасту ребенка и связывает с целенаправленным обучением [Калмыкова 2012: 62]. К вопросам соотношения обучения и саморазвития речи мы обратимся в следующем разделе. Здесь сделаем некоторые предварительные заключения.

Определение содержания, средств, методов и форм обучения родному языку в лингводидактике строится с учетом современных знаний о механизмах речи, о природе речевой деятельности.

Проведенный обзор психолингвистических исследований позволяет выделить теоретические положения, которые дополняют и существенно перестраивают традиционные представления о задачах, условиях и организационных формах речевого воспитания дошкольника, обозначить те характеристики становления и функционирования речи, которые исследованы в психолингвистике и которые определяют логику речевого развития ребенка.

- Речь — средство общения, формируется в процессе общения и взаимодействия с окружающими людьми. Удовлетворяет фундаментальную потребность человека в общении. Речь — это деятельность, целенаправленная, мотивированная, опосредствованная знаками языка, включенная в жизнедеятельность человека, в реальные предметные и личностные отношения. Мотив речевой деятельности, как правило, находится вне ее, направлен на достижение невербальных целей. Основной формой речи является диалог. Диалог — не просто композиционная форма речи, обмен репликами, вопросно-ответное единство, но вид общения, личностно значимого для субъектов речевого взаимодействия. Этим обуславливается значимость общения в кооперативных видах практической деятельности как источника речевого развития дошкольника и специально создаваемых коммуникативных ситуаций как основной организационной формы обучения

детей родному языку. Значимость диалога как основного метода речевого воспитания.

- Речевое развитие — компетенция языковой личности в единстве структурно-семантического, лингво-когнитивного (тезаурус) и мотивационного уровней, шире — духовности человека.

Порождение речи всегда включено в более широкий коммуникативно-деятельностный контекст, служит удовлетворению потребности в общении и деятельности, познании; поэтому целью лингводидактики является обучение не просто способам построения предложения или текста, речевого высказывания, но развитие речевого общения в единстве мотивационного, структурно-семантического, лингво-когнитивного уровня.

- Обучение общению на родном языке включает развитие его в единстве многообразных функций, не только для обмена интеллектуальной информацией, но для установления личностных контактов, обмена чувствами, эмоциями, налаживания практического взаимодействия; как средства самоорганизации, произвольного управления своим поведением. Включает также развитие металингвистической функции, элементарного осознания языковой действительности.

- Внутренние механизмы речи дошкольника (номинация, синтаксирование, грамматическое оформление и озвучивание) формируются в процессе всей жизнедеятельности и не могут быть освоены только на уровне внеситуативного, контекстного (не опирающегося на наглядную ситуацию) общения; становление произвольной контекстной речи опирается на опыт синкретических видов деятельности, когда звучащая речь, слово, грамматическая форма включены в наглядную коммуникативную ситуацию и служат удовлетворению витальных потребностей.

- В процессе речевого общения в развивающейся языковой способности ребенка формируются несколько систем эталонов: система эталонов на восприятие ритмико-мелодической структуры, корней полных слов, словообразовательных аффиксов, флексий, предлогов, служебных слов и пр. Ведущим уровнем языковой способности является семантико-прагматический компонент. Обогащение словаря, развитие грамматического строя, звуковой материи языка ребенка может строиться только как осмысленная, коммуникативно мотивированная деятельность.

- Текстовая деятельность дошкольника зарождается в недрах диалогического общения, носит отпечаток ситуативности, произвольности, имеет свойственные диалогу особенности синтаксиса высказывания. Но именно такая произвольная речь, опора на наглядную ситуацию позволяют ребенку налаживать эффективное взаимодействие с партнерами в игре, понимать их с полуслова, находить гармонию чувств и эмоций. Освоение связной монологической речи должно естественным образом вырастать из диалогического общения, опираться на опыт речевого взаимодействия в игре и других видах кооперативной деятельности детей.

Речевой онтогенез, становление языковой личности совершаются в процессе взаимодействия ребенка с окружающими людьми. Взрослые передают ребенку язык, транслируют культуру. К рассмотрению того, как они это делают, и обратимся теперь в следующем разделе.

1.2. «Самонаучение» и обучение в становлении языковой личности

В психолингвистике процесс освоения ребенком родного языка рассматривается как диалектический процесс саморазвития, «самонаучения», в котором ребенку принадлежит ведущая роль. Ребенок выступает как гениальный лингвист, по образному определению К. И. Чуковского [1990], постигающий законы языка при взаимодействии с окружающими людьми, предметным миром, социальной и предметной средой, будучи погруженным в материальную и духовную культуру.

В свете этих идей становится особенно актуальной задача разработки новых технологий дошкольного образования, способных реализовывать механизмы саморазвития ребенка через организацию культурно-образовательной, предметно развивающей среды.

Механизм диалектической «работы» развивающей среды через возникновение и разрешение противоречий рассмотрен Л. С. Выготским: «1) неприспособленность ребенка к социально-культурной среде создает мощные препятствия на пути роста его психики (принцип социальной обусловленности развития); 2) эти препятствия служат стимулом для компенсаторного развития; становятся его целевой точкой и направляют весь процесс (принцип перспективы будущего);

3) наличие препятствий повышает и заставляет совершенствоваться функции и приводит к преодолению этих препятствий, а значит, к приспособленности (принцип компенсации). То, что отношения личности к среде стоят в начале (1) и в конце (3) процесса, придает ему замкнутую, круговую форму и позволяет рассматривать его в прямом (причинном) и обратном (целевом) аспекте» [Выготский 2008: 184].

Диалектическую природу психического развития дошкольника анализировал А. В. Запорожец, назвавший ее спонтанной в противоположность спонтанному развитию. В термине спонтанность заключена идея взаимодействия внутренних процессов саморазвития, самодвижения и процессов целенаправленного воздействия на ход и результаты развития воспитуемого ребенка. А. В. Запорожец отмечал, что наша наука находится лишь на подступах к пониманию внутренних движущих причин психического развития ребенка. Хотя ряд авторов (Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) в разное время указывали на возникающие в этом развитии внутренние противоречия и на то, что внешнее действует через внутреннее, но до сих пор природа и происхождение указанных противоречий остаются невыясненными, так же как и их связь с внешними воздействиями.

А. В. Запорожец отмечал: нужно преодолеть как ложные представления, отрицающие какую-либо спонтанность умственного развития и пытающиеся свести его к простым количественным изменениям, к простому накоплению знаний, навыков, умственных операций и т.д., так и неправильные толкования действия «внутреннего через внешнее». По-видимому, внутренние противоречия следует искать не в недрах сознания ребенка и не за его черепной коробкой, а в его реальных взаимоотношениях с окружающим предметным миром, с социальной средой. В процессах детской деятельности, в ходе осуществления которой и возникают внутренние (т.е. присущие самому процессу взаимодействия) противоречия, вторично отражающиеся в сознании. Таким образом возникают внутренние движущие причины не только умственного, но всего духовного развития ребенка [Запорожец 1986: 51].

По мысли А. В. Запорожца, как во всяком диалектическом процессе, в развитии ребенка возникают противоречия, связанные с переходом от одной стадии развития к другой. Противоречие между возросшими физиологическими и психическими возможностями ребенка

и сложившимися ранее видами взаимоотношений с окружающими людьми и формами деятельности — одно из основных противоречий такого рода. Противоречия приобретают подчас драматический характер возрастных кризисов, разрешаются путем установления новых взаимоотношений ребенка с окружающими, формированием новых видов деятельности. И это знаменует собой переход на следующую возрастную ступень психического развития [1986: 232].

В развитии дошкольника имеют место и другого рода противоречия. В частности, противоречия, возникающие в процессе развития личности, относящиеся к мотивационной и операционально-технической сторонам деятельности. Возникнув в предметной деятельности, они могут разрешиться не только в ней же, но и в общении или наоборот. Исследуя процесс развития личности, необходимо раскрыть особенности не только ведущей предметной деятельности, но и ведущей сферы и формы общения [Ломов 1999: 254—255]. «Процесс общения в принципе асимметричен. Асимметричность выступает как источник противоречий, как движущая сила развития общения» [Ломов 1999: 197].

О спонтанном развитии говорят в связи с обучением в зоне ближайшего развития, по Л. С. Выготскому.

«Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития.»

Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждается и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития» [Выготский 1982, т. 2: 251—252]. (Выделено Л. В.)

Л. С. Выготский рассматривал проблему обучения в разных аспектах: как источник и условие развития высших психических функций, средство формирования понятийного мышления через обучение грамоте, основам наук, через совместную деятельность. Обращаясь к дошкольному детству, Лев Семенович выдвигал на передний план игру как ту самостоятельную деятельность, в которой формируется символическая функция мышления, воображение, речь, произвольное поведение. Происходит социализация ребенка в общении со сверстниками [Выготский 1935; 1966; 1982]. Осуществляется саморазвитие [2005].

Обучение в дошкольном возрасте автор рассматривал как момент реализации внутренней программы развития ребенка. Дошкольник

переходит от спонтанного к реактивному типу обучения. Он учится по программе взрослого в той мере, в какой эта программа взрослого совпадает с его собственной программой. Он может делать только то, что совпадает с его личными интересами, но он хочет того, чего хочет взрослый. В школьном возрасте имеет место реактивный тип обучения. Школьник учится по программе учителя [1935: 21].

Понимание спонтаннейшего обучения дошкольника как момента в совместной деятельности ребенка и взрослого, детей друг с другом предполагает взаимную активность, взаимодействие партнеров. Может рассматриваться как диалог, в котором ребенок выступает как субъект, личность. А механизмом является возникновение и разрешение многообразных противоречий [Арушанова, Рычагова, Сигал, Юрьева 2014].

Как замечает В. Т. Кудрявцев, в понимании движущих сил развития личности ребенка во взаимодействии со взрослым, в истолковании зоны ближайшего развития существует монологизм. Современные представители культурно-исторического подхода продолжают исповедовать установки классической преформистской парадигмы детского развития как взросления-социализации. Этим гасится глубокий эвристический смысл тезиса Выготского о том, что развивается не отдельный ребенок, а целостная система взаимодействия «ребенок-взрослый». Из него неизбежно вытекает допущение плюрализма и полифонического диалогизма идеальных форм развития внутри становящейся детско-взрослой общности [Кудрявцев 1997: 10]. Эта точка зрения созвучна с положением М. М. Бахтина о том, что «подлинная жизнь личности доступна только *диалогическому* проникновению в нее, которому она ответно и свободно раскрывает себя» [2009: 69]. А также с высказыванием А. А. Леонтьева о том, что личность в принципе диалогична, это всегда драма, а не простой (пусть даже противоречивый) процесс или система процессов [Леонтьев 2000: 7].

В ряде психологических и лингвистических исследований показано, что эффект саморазвития коммуникативной способности проявляется именно как спонтаннейший (А. В. Запорожец) процесс, обусловленный взаимодействием ребенка с взрослым; коммуникация взрослого с ребенком имеет дидактический, обучающий аспект [Брунер 1984; Исенина 1983, 1985; Казаковская 2006; Цейтлин 2000, 2001]. В ходе общения возникают противоречия, в частности противоречие между целью и средствами и между формой и содержанием высказывания,

разрешение которых выступает как движущая сила развития средств коммуникации [Исенина 1983].

В небольшой, но очень емкой обобщающей работе «Основное противоречие развивающейся психики» [1997] Н. Н. Поддьяков обосновывает положение о том, что для развития всех психических процессов ребенка, для формирования его сознания, его личности определяющее значение имеет поисковая деятельность в самом широком значении этого слова. Генеральное направление совершенствования и развития поисковой деятельности заключается в появлении все более тонких, сверхгибких, сверхподвижных психических процессов и структур [Поддьяков, 1994]. Важнейшей их формой являются диффузные, глобальные психические образования, типично поисково-пробующие структуры, несущие функцию широкого универсального поиска как в отношении внешнего мира, так и в отношении собственного внутреннего мира ребенка [Поддьяков 1997].

Н. Н. Поддьякову принадлежит идея о статусе экспериментирования как первой ведущей деятельности дошкольника: все основные образования развивающейся личности ребенка носят, в той или иной мере, поисково-пробующий характер. Многие дети активно ищут новые, более эффективные формы и способы общения со сверстниками и взрослыми, и эти формы изменяются, перестраиваются дошкольниками в зависимости от получаемых результатов. У многих детей наблюдается интенсивный поиск способов действий, направленных на удовлетворение потребности в самоутверждении. Дети активно «опробуют» себя в разных видах детской деятельности (конструировании, изобразительном творчестве, музыке) [1994: 19].

«Это типично поисково-пробующие структуры, несущие функцию широкого универсального поиска как в отношении внешнего мира, так и в отношении собственного внутреннего мира ребенка» [1997: 2]. Н. Н. Поддьяков придает этим структурам статус переднего края психического развития дошкольника, обеспечивающего лавинообразный рост и развитие глобальных психических образований, «горизонт новых знаний». Противоречие между устойчивостью психических образований и их изменчивостью — центральное внутреннее противоречие развивающейся детской психики — ключ к решению проблемы детского саморазвития, внутренний механизм творчества ребенка дошкольного возраста [1997: 7].

Выделяются два типа детской поисковой активности: активность, определяемая самим малышом, детерминированная его внутренними состояниями, и та активность, которая стимулируется взрослым, организующим деятельность ребенка. Выделенные типы детской активности лежат в основе двух разных, но взаимосвязанных линий психического развития: линии саморазвития («самонаучения», как выразился Н. И. Жинкин [1982: 110]) и линии развития в условиях обучения (в зоне ближайшего развития, по Л. С. Выготскому [1982]) [Поддьяков 1996].

Линия обучения в зоне ближайшего развития интенсивно исследовалась на протяжении более чем полувека. Опробованы самые разные виды обучения: развивающее, проблемное, поэтапного формирования умственных действий, прямое обучение в условиях учебной деятельности, обучение через дидактическую игру, через дидактические материалы, построенные по принципу автодидактизма, через творческие задания, сотворчество ребенка и взрослого [Ветлугина 1972; Гальперин, Запорожец, Карпова 1978; Давыдов 2015; Кудрявцев 1997; Парамонова, Протасова 2001; Эльконин 1989; Усова 1981 и др.].

Линия саморазвития исследована существенно меньше. Она напрямую связана с позицией ребенка как субъекта деятельности, субъекта образовательного процесса. В современных исследованиях субъектная позиция рассматривается в связи с идеей индивидуализации образования. Предлагаемые подходы к решению этой проблемы — вариативность образовательных систем, возможность выбора дошкольного учреждения, образовательной программы, формы обучения. Обогащение предметно-развивающей среды, в которой дошкольник сам выбирает вид деятельности, материалы, партнеров по общению. Выбор формы и программы обучения возлагает выбор индивидуальной траектории развития на взрослого. При акценте на обогащении развивающей предметной среды взрослый фактически теряет рычаги управления, ибо ребенок может не заинтересоваться деятельностью, быть пассивным.

До конца прошлого столетия в педагогике упор делался на идее Л. С. Выготского об обучении, которое ведет за собой развитие. При этом обучение дошкольника было понято как прямое обучение навыкам и умениям прежде всего в познавательной сфере. И даже сводилось к учебной деятельности, предпосылки которой предполагалось

развивать с трехлетнего возраста. (Точный анализ этого феномена дан в работе Г. Г. Кравцова и Е. Е. Кравцовой [2013].) Эта тенденция оказалась ведущей в практике дошкольного воспитания, хотя были блестящие педагогические работы, в которых действительно воплощалась в жизнь идея Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития, о роли сотрудничества с взрослым в формировании личности ребенка (Е. А. Флерина [Дошкольная 1946], М. М. Кониная [1941], Н. А. Ветлугина [1972] и др.).

Многочисленные исследования неизменно подтверждали эффективность обучения на фронтальных занятиях. Система прямого обучения боролась с идеей свободы, саморазвития, индивидуальности [Леушина 1972]. Настаивала на систематичности и организованности образования дошкольника. И у нее были убедительные аргументы. Предоставленный себе, ребенок становится Робинзоном, заново открывающим культуру. Кумулятивный эффект культуры возможен только в условиях обучения [Лесли А. Уайт 1996], передачи ребенку в общении и совместной деятельности с носителем культуры ее способов, материальных и духовных ценностей. Предоставленный самому себе, ребенок остается на уровне неполной ориентировки в окружающем (П. Я. Гальперин [Гальперин, Запорожец, Карпова 1978]), на уровне неясных знаний (Н. Н. Поддьяков [1996; 1997]).

Вместе с тем опыт самостоятельной деятельности, опыт самообучения и саморазвития составляет бесценный вклад в личностное развитие. Те базисные характеристики личности, которые самоценны на этапе дошкольного возраста, и войдут в золотой фонд зрелой личности взрослого человека (А. В. Запорожец [Основы 1980]).

Освоение языка дошкольником является спонтанейным (А. В. Запорожец [1986]) процессом, происходит во взаимодействии ребенка с окружающим миром людей, предметов, объектов культуры. В речевой, языковой среде. Тысячелетия язык транслировался вне общественных институтов, в семье, детской субкультуре. Этнопедагогика обладает широким арсеналом средств речевого воспитания. Детские писатели и профессиональные педагоги активно используют эти формы. Они составляют золотой фонд культурно-образовательной среды детского сада. Золотой фонд средств дошкольной лингводидактики.

Разрешение противоречия между установкой на прямое обучение и поиском путей индивидуализации, субъектной позиции дошкольника

в педагогическом процессе возможно в русле концепции гармонизации образовательных парадигм Е. А. Ямбурга [2015].

Современное состояние российского образования характеризуется столкновением четырех педагогических парадигм: когнитивно-информационной; личностной; культурологической; компетентностной. («Парадигма — ведущая концептуальная идея, определяющая направление и характер грядущих преобразований» [Ямбург 2015]). Поскольку в основе борьбы педагогических парадигм лежат разные культурные ценности, то идея их взаимодействия опирается на концепцию «диалога культур» (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Е. А. Ямбург). «Логика грядущего XXI века — диалогика — способна совместить в себе разные логики: как те, что существовали в прежние исторические эпохи, так и новые, еще только появляющиеся» (В. С. Библер [1991]).

Как отмечает Е. А. Ямбург, каждая из ведущих концептуальных идей имеет серьезные базовые основания, является укорененной в культуре, ориентирует ребенка на необходимые ценности и смыслы. Гипертрофия одной из образовательных парадигм чревата серьезным перекосом в развитии личности ребенка. Существуют объективные пределы вариативного образования, продиктованные государственной и социальной задачей сохранения единого образовательного пространства. Поскольку в сложном, дифференцированном обществе нет и в принципе не может быть единой идеологии, любой перекокс в стратегии развития образования болезненно переживается в социуме. Споры вокруг проблем реформирования образования неизбежно приобретают ярко выраженный политический оттенок и рождают взаимное напряжение. Прагматичный бизнесмен и интеллигент с мироощущением Булата Окуджавы (такие, как не странно, еще остались) по-разному представляют себе цели, смысл и содержание образования [Ямбург 2011].

На современном этапе заново оказался востребованным опыт М. Монтессори. В стране открыты многочисленные Монтессори-центры. Появились отечественные образовательные программы, построенные по принципу обогащения предметной развивающей среды. Объявляется, что для личностно ориентированного образования формирование конкретных знаний, умений и навыков не представляет большой ценности. А ведь дошкольный возраст — это таинство становления мышления, речи, сознания, овладения физическими дви-

жениями, предметными действиями — и все это знания, умения, навыки.

В литературе стало общим местом критиковать педагогику ЗУНов (знаний, умений, навыков), определять в качестве приоритета психическое *развитие* дошкольника, становление его личности, активизацию механизмов *саморазвития*, самореализации. Эти приоритеты бесспорны. Но для социализации ребенка и его успешности в жизни необходимы и практические, «технические» навыки и умения, которые не связаны с каким-то широким развивающим эффектом, с развитием. Таковыми, например, являются навыки произносительной стороны речи. Их освоение отдельными детьми происходит при физическом воздействии логопеда на органы звукопроизношения (массаж языка, показ положения языка шпателем и т.п.). Этот момент в формировании «техники» речи вряд ли можно назвать развитием, но для дальнейшей жизни ребенка это немаловажно. Такие выдающиеся деятели культуры, как Григорий Горин, Мстислав Ростропович, Виталий Вульф и другие, имели индивидуальные особенности звуковой стороны речи, но можно ли по ним судить об уровне их речевого развития? О развитии?

Д. Б. Элькониным идея Л. С. Выготского о фундаментальном значении обучения в становлении психики и личности ребенка была осмыслена как взаимодействие с идеальной формой. «Рассмотрение истории детства и его современного состояния подводит нас к возможности создания такой теории психического развития ребенка, согласно которой его высшие и конечные формы вовсе *не даны* изначально, а только *заданы*, т.е. существуют объективно в идеальной форме как общественные их образцы (в этом случае идеальное и идеальную форму и их общественно-историческую природу нужно понимать в духе работ Э.В. Ильенкова, 1974). Получается, что процесс психического развития происходит как бы сверху путем взаимодействия идеальной формы и развивающегося процесса. Это предполагает наличие развернутых взаимоотношений ребенка и общества, а следовательно, и особого процесса — *усвоения*. В ходе его ребенок постепенно овладевает содержанием, присущим идеальной форме. Согласно рассматриваемой теории усвоение является *всеобщей формой* психического развития ребенка» [1989: 29]. И далее: «На протяжении всей человеческой истории исходный пункт детского развития оставался неиз-

менным. Ребенок вступает во взаимодействие с некоторой *идеальной формой*, т.е. с достигнутым обществом уровнем развития культуры, в котором он родился. Эта идеальная форма все время развивается и развивается скачкообразно, т.е. меняется качественно. Человека одной эпохи нельзя чисто количественно сравнивать с представителем другой. Люди разных эпох качественно отличаются друг от друга. Все это имеет прямое отношение к рассмотрению истории детства» [1989: 32]. (Выделено Д.Э.)

Построенная на идеях культурно-деятельностного подхода в психологии педагогика выдвигает цель образования — передать следующим поколениям ценности культуры и научить их жить в быстро меняющемся мире [Ямбург 2000: 35]. Не оспаривая необходимости вооружения детей положительными знаниями и умениями, помогающими выжить в быстро меняющемся мире, культурно-историческая педагогика возвращает педагога к главной, сокровенной задаче: формированию личности ребенка [Ямбург 2000: 6]. Применительно к речевому развитию мы говорим о цели формирования языковой личности дошкольника [Арушанова, Рычагова, Сигал, Юрьева 2014; Богин 1975, 1980; Буряк 2015; Старжинская 2012; Уланович 2008; Юрьева 2015].

При этом развитие происходит как процесс качественного усложнения уровня саморегуляции во взаимопереходах внутри полюсов зоны ближайшего развития в совместной деятельности и правил действий самостоятельных. Ребенок, умеющий действовать самостоятельно и по необходимости обращающийся к взрослому с запросом на совместную деятельность или действующий вместе со взрослым, но умеющий перейти к собственной деятельности, имеет преимущества перед детьми, предпочитающими действовать только самостоятельно или только со взрослым. Уровень развития в значительной степени характеризуется «потенциалом перехода», возможностью не просто продвигаться в одной из форм освоения культуры, но прежде всего возможностью перехода от одной формы к другой [Дьяченко 1996: 106—107].

В дошкольной лингводидактике наработан богатейший арсенал форм речевого воспитания детей, понимаемого как процесс общения, речевой деятельности, организуемых педагогом на занятиях и вне них. Так, Е. И. Тихеевой предложено систематическое обучение родному языку на основе использования обстановки детского сада (груп-

повая, спальня, кухня и др.), экскурсий, игр на развитие сенсорики и культуры слуха, игровой деятельности, труда, творческой деятельности, экскурсий, речевых игр. Тихеева рассматривала лингвистическое развитие ребенка в контексте становления его как личности [1981].

Е. А. Флериная рекомендовала осуществлять развитие детской речи: а) в повседневной жизни детей, б) на занятиях словесного характера, в) в специальных упражнениях-играх. В повседневной жизни, организуя любую деятельность ребенка — самообслуживание, прогулки, свободные игры и занятия, — воспитатель имеет возможность обогатить словарь ребенка, поставить интересные вопросы.

В занятиях словесного характера (беседы, рассказывание самим детям по картинке, пересказ, художественное чтение и рассказывание) воспитатель может более полно и систематично осуществлять развитие речи ребенка. Разговор с ним является наиболее гибкой формой речи, позволяет вести разнообразную работу над языком каждого воспитанника [Дошкольная 1946: 174].

Специальные упражнения-игры для развития речи проводятся индивидуально и с небольшими группами детей с целью закрепления и пополнения словаря (предметное лото, парные картинки), но в большей мере имеют в виду фонетические упражнения [1946: 175].

Для успешного исправления речевых недостатков ребенка Е. А. Флериная рекомендовала развивать слуховое восприятие, приучать детей прислушиваться к звукам природы, пению птиц, к гудкам транспорта; тщательно подбирать звуковую игрушку, организовывать игры на распознавание звуков и т.п.

Е. А. Флериная подчеркивала, что благоприятным условием для развития речи ребенка следует считать теплую, дружескую атмосферу в группе, которая определяется взаимоуважением и взаимосимпатией между детьми и воспитателем. «Бодрая, содержательная жизнь детей, заботливое отношение к ним дают большой стимул для развития речи каждого ребенка» [1946: 176].

Лишь живые наглядные методы, полные смысла и занимательности, вызывают активный интерес ребенка к звучащему слову, сосредотачивают его внимание на упражнении, на преодолении трудностей. Правильно сочетая упражнения с живыми, эмоционально затрагивающими ребенка приемами, воспитатель добивается хороших результатов в развитии речи дошкольников [1946: 177].

Авторы учебника под редакцией Флериной рекомендовали наряду с обязательными для всех занятия по выбору детей. В занятиях по выбору каждый ребенок занимается тем, что его привлекает, **инициатива исходит от ребенка** (выделено нами. — *Авт.*). Ему предоставлена возможность самостоятельно решить, чем заняться, с кем объединиться из товарищей, или действовать одному. Ребенок самостоятельно или с некоторой помощью организует, подбирает все необходимое ему для игры, для занятия.

«Занятия по выбору детей соответствуют особенностям дошкольного возраста и удовлетворяют интерес детей к окружающему, потребность в игре, дают выход детской инициативе и стремлению к самостоятельности, способствуют развитию дружбы и товарищества» [Дошкольная 1946: 276].

В центре внимания лингводидактики долгое время находилась проблема обучения родному языку. Были разработаны теоретические основы такого обучения и система комплексных речевых занятий, обеспечивающих овладение детьми фонетической системой, словарным запасом, грамматическим строем родного русского языка. Этот же принцип был положен в основу обучения родному языку и русскому языку как второму в национальных республиках СССР (Ф. А. Сохин [2002], О. С. Ушакова [2001], [Занятия 1993], Е. Ю. Протасова [Протасова, Родина 2005], Е. И. Негневицкая [1986]). (Первым автором системы речевых занятий была ученица Г. М. Ляминой В. В. Гербова, сформулировавшая задачи речевого развития в связи с ознакомлением с окружающим и с художественной литературой и разработавшая многообразные речевые игры и игровые упражнения для детей 2—6 лет [Гербова 1987; 1998].)

В рамках московской школы лингводидактики дошкольного возраста выделены следующие задачи целенаправленного обучения речи: развитие ориентировки в звуковой и смысловой стороне слова, формирование грамматических обобщений, сложных синтаксических конструкций, структуры связного текста и др. Формой организации обучения является комплексное речевое занятие, в котором эти задачи решаются во взаимосвязи [Сохин 2002; Ушакова 2001; Яшина, Колосовская 2004; Волосовец, Ушакова 2015 и др.]. Это умные занятия, обеспечивающие целенаправленно развитие речевой функции, тех ее сторон, которые не формируются полноценно в повседневной жизни,

попутно с другими видами деятельности. И это занятия речевой деятельностью — не учебной.

Обучение родному языку и развитие речи строятся в системе Сохина-Ушаковой на основе формирования у детей элементарного осознания явлений языка и речи. В сфере грамматики такое осознание ребенок приобретает в процессе освоения формо- и словообразования, механизмов словотворчества (А. Г. Тамбовцева [1984], Э. А. Федеравичене [1979], Г. И. Николайчук [1990]). Развитие словотворчества реализует тенденцию ребенка к саморазвитию (Л. С. Выготский [2005], Ф. А. Сохин [1959], Т. Н. Ушакова [1970; 1974], В. Т. Кудрявцев [1997]), «самонаучению» (Н. И. Жинкин [1982]). Вместе с тем это достаточно жестко регламентированный процесс в рамках учебно-дисциплинарной модели образовательного процесса. Свобода ребенка ограничена, включен незначительный круг деятельностей, прежде всего речевая дидактическая игра. Нет взаимосвязи с самостоятельной деятельностью детей вне речевых занятий. Почти не задействованы многообразные специфически детские виды деятельности, в которых прежде всего осуществляется содержательное личностное общение дошкольника с взрослыми и сверстниками. Сформированные на занятиях умения не всегда востребованы в повседневной жизни [Зрожевская 2013].

Исследователями ведется интенсивный поиск моделей ДОО, форм организации образовательного процесса, при которых бы ребенок выступал как свободная личность, индивидуальность, полноправный субъект многообразных деятельностей, субъект образовательного процесса (Н. А. Короткова [Михайленко, Короткова 1995], Е. Е. Кравцова [Кравцов, Кравцова 2013], Е. Г. Юдина [Юдина, Виноградова, Карунова и др. 2014] и др.). На решение этой задачи нацеливает систему общественного дошкольного воспитания Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

Л. А. Калмыкова, психолингвист с Украины, жестко ставит вопрос об обучении родной речи. Она пишет: «Речь детей в дошкольном возрасте носит преимущественно спонтанный характер. Как известно, спонтанная речь — это неподготовленное высказывание, речь в естественных условиях. Она может быть реактивной — диалогической, а также развернутым высказыванием — монологической. Спонтанная речь, как правило, произвольная, ненамеренная, неосознаваемая (осмысливается только ее содержание), неотрефлексированная, почти

неконтролируемая и т.д. Если спонтанная речь может развиваться на основе спонтанной рефлексии над нею, естественных металингвистических способностей детей при наличии речевой среды (и на определенном уровне развитости даже без организованного обучения), то речь как деятельность — речевую деятельность — необходимо специально формировать, используя психотехнологии и методики, воздействующие на ее механизмы, учитывая при этом, что в речи человека, и ребенка в частности, существуют согласно авторитетному психолингвисту современности И. М. Румянцевой множество механизмов, которые работают как на уровне подсознания, так и сознания. Речевая деятельность обеспечивается механизмами речи, которые функционируют благодаря именно сознанию, а не подсознанию, поскольку реализация речевой деятельности всегда обусловлена сформированными речевыми мотивами, интенциями и речевым целеобразованием, развитой внутренней речью (внутренним программированием), грамматическим структурированием, умениями получать результаты, достигая поставленных целей в высказывании. Такая — деятельность — процессуальность речи ее субъекта всегда предполагает проявления им (субъектом) осознанности, произвольности, намеренности, рефлексии над речью, владения речевыми действиями, которые базируются на осознании каждой составляющей высказывания (интонационных, лексических, грамматических и др. средств), что требует, безусловно, владения метаязыковыми и метаречевыми знаниями. [Калмыкова 2012: 62].

Мы уже приводили результаты исследования К. Ф. Седова, которые свидетельствуют о том, что монологическая речь старших дошкольников и младших школьников спонтанна, произвольна, ситуативна, близка диалогу. Спонтанный диалог взрослых также ситуативен, реактивен, но он является адекватным средством личностного диалогического общения. Реплики в нем могут иметь форму связного текста, спонтанного и при этом структурно оформленного, содержательного, произвольного [Горелов 1987; Ушакова 1986, 1989, 1990б]. Произвольная спонтанная речь, эмоциональная, неподготовленная — та способность, которая формируется не только в дошкольном возрасте, но в течение всей жизни человека, входит в золотой фонд развитой личности. Диалог существует и как самостоятельный публицистический и философский жанр, доведенный в античной философии Со-

кратом и его учениками, прежде всего Платоном, до высокой степени совершенства (в «Диалогах Платона» отражается метод обучения его учителя Сократа) [Вишнякова 1999: 70].

С начала 1990-х годов все специалисты отмечают снижение уровня речевого развития дошкольников, позднее появление активной речи (задержки речевого развития), общее недоразвитие речи или даже ее отсутствие у большого контингента детей двух, двух с половиной лет. Эти негативные тенденции прослеживаются с самого начала речевого онтогенеза (уже в начале второго года жизни) и далее в дошкольном и младшем школьном возрасте. Отмечаются также такие явления, как увеличение количества гиперактивных детей с нестабильностью эмоциональной сферы, проявлений агрессии, зависимости от телевизора, так называемого клипового сознания и др. Причины негативных тенденций связаны со здоровьем и социальной ситуацией развития детей.

Исследователи отмечают рост числа детей, родившихся с признаками перинатального поражения центральной нервной системы [Ямбург, Забрамная 2013]. При отсутствии грудного вскармливания, что сейчас распространено, происходит неправильное формирование прикуса. К этому же ведет неправильное питание, избегание твердой здоровой пищи. И другие причины.

Среди причин, связанных с социальной ситуацией развития детей, необходимо назвать такие явления современной жизни, как *стрессогенный социум*, который реально и потенциально выступает пусковым механизмом многих психосоматических заболеваний; *репрессивная педагогика*, особенно в практике семейного воспитания, когда дети подвергаются семейному насилию и др. Как отмечают специалисты, имеет место дефицит общения, эмоциональный дискомфорт; родители мало общаются с детьми, практически не читают им книг [Арушанова 2013; Винарская 1999; Горлова 2009; Гризик 2005 и др.].

В последнее время особенно актуальными становятся вопросы ранней диагностики и организованного речевого развития младенцев, создание новых форм и методов работы с детьми раннего и младшего дошкольного возраста. Требуется поиск новых путей и подходов к развитию языковой личности и формированию коммуникативно-речевых способностей современных дошкольников с самого начала речевого онтогенеза. Необходима разработка методов психолого-педагогического сопровождения семьи; преодоления адаптационных

трудностей начала посещения детьми детского сада; профилактика насилия и обеспечение социальной защиты малолетних детей от вредной кино- и телеиндустрии (Е. П. Арнаутова).

Изучение уровня речевого развития современных дошкольников показывает, что значительная часть выпускников детского сада имеет невысокий уровень развития речи (от 17 до 20% обследованных детей). У большинства наблюдается лишь средний уровень речевого развития (средняя величина коэффициента речевого развития — КоРР, по методике Ф. Г. Даскаловой, — 58,25 балла при границе среднего уровня (нормы) от 42 до 108 баллов). В прессе приводятся данные Министерства образования и науки РФ: у 60% первоклассников слабо развита устная речь [Яшина 2015: 34].

В современной ситуации представляется рискованной попытка отказа от речевых занятий, попытка осуществлять образование дошкольников только в игровой форме. Здесь стоит вспомнить слова Л. С. Выгоского о том, что стихийное начало в воспитательном процессе так же безумно, как, желая добраться до Америки, броситься в океан и отдаться свободной игре волн [Выготский 2005: 63].

Попытка строить обучение исключительно в форме игры приводит к тому, что игра теряет свое основное свойство — быть самостоятельной свободной детской активностью [Качанова, Трифонова 2011; Истоки. Новоселова, Обухова, Парамонова, Тарасова 1995]. Дети нередко лишены полноценного лично значимого общения. Предпринимавшиеся попытки устранить из образовательного процесса занятия и даже само слово *занятие* подрывают, как отмечает В. Т. Кудрявцев, основы систематичности в обучении, что уже неоднократно происходило в истории дошкольного воспитания и приводило к существенным потерям [Кудрявцев 2005].

А. П. Усова рассматривала занятие как форму организации обучения и как форму организации деятельности дошкольника. Она полагала, что у детей в процессе фронтальных занятий формируется учебная деятельность. Вместе с тем термин *занятие* употребляется в дошкольной дидактике даже применительно к детям раннего возраста, где учебной деятельности не может быть по определению. Внешний учебно-дисциплинарный антураж урока не является сутью занятия как формы организации обучения. Его суть — последовательное выполнение развивающих задач в системе, по определенной програм-

ме, вовлечение всех детей в процесс ее освоения. Это не обязательно фронтальные занятия, они могут происходить с подгруппой детей и даже индивидуально. Они могут и должны быть эмоционально насыщенными и интересными. Важно, что это деятельность, иницируемая и направляемая педагогом. Она не должна занимать основное время пребывания ребенка в детском саду, строиться с жесткой привязкой к расписанию, подавлять инициативу и собственную активность ребенка (и педагога тоже). Она должна уважать право ребенка на свободное участие в совместной деятельности. То есть в занятии должны учитываться свободное волеизъявление и творчество ребенка [Арушанова 2013].

Решением проблемы является разграничение времени и места организуемых взрослым занятий с использованием игровых методов и приемов, и свободных творческих игр детей. Последние имеют широкое воздействие на психическое и личностное развитие дошкольника, бесценны в плане саморазвития ребенка, детского играющего сообщества. Здесь формируется и реализуется коммуникативная и эмотивная функция речи, что отмечают все педагоги — специалисты по детской игре — Р. И. Жуковская, Н. К. Крупская, П. Ф. Лесгафт, Т. А. Маркова, Д. Б. Менджерицкая, А. П. Усова и др. [Жуковская 1960; Крупская 1959; Лесгафт 1990; Менджерицкая 1940; 1957; Нечаева, Маркова, Жуковская 1968; 1984; Усова 1966; 1976].

В рамках личностного подхода в образовании возможно обеспечить творческий характер занятий при установлении с детьми партнерских отношений, в ситуации диалогического общения. При обогащении коммуникативно-деятельностного опыта детей в совместных с педагогом играх и других видах деятельности кооперативного типа в сочетании с деятельностью по инициативе, по выбору детей.

В наших исследованиях мы обратились к проблеме взаимосвязи организованных взрослым занятий и самостоятельной деятельности детей как сферы саморазвития языковой личности. Анализ литературы и наблюдения привели нас к пониманию, что первостепенное значение здесь имеет факт: по чьей инициативе разворачивается игровая и любая другая деятельность ребенка. Еще С. Л. Новоселова подчеркивала, что самостоятельная игра детей психологически может являться выученной репродуктивной деятельностью, малополезной для развития. Ведущей деятельностью дошкольника, в которой форми-

руются психологические новообразования, является самостоятельная игра, игра по инициативе ребенка [Новоселова 1997; Трифонова 2011].

Акцент на самостоятельном характере самостоятельной игры дошкольника обусловлен современной социальной ситуацией в ДОО. Игра широко используется педагогами как метод обучения. Стремясь обогатить творческую игру детей, воспитатели нередко планируют заранее тему игры, распределяют роли, разучивают ролевые диалоги и т.п. Возникают выученные от взрослого игры. Они бывают эффективны на непосвященный взгляд, но самостоятельность ребенка в них мнимая. Воспитатели не владеют косвенными методами педагогической поддержки игры (Р. А. Иванкова [Арушанова, Иванкова, Рычагова 2003; 2004; Иванкова 1983]). Такие выученные сюжетно-ролевые игры по существу не являются творческими в том смысле, как это понимали классики педагогики — Н. К. Крупская, П. Ф. Лесгафт, Д. Б. Менджерицкая и др.

В самостоятельной игре дошкольник может выбрать в качестве партнера не только сверстника, но и взрослого. И очень часто так поступает. И возникает самостоятельная, по инициативе ребенка, игра. При этом он из ведомого превращается в ведущего, того, кто организует и направляет игру. Занят, как шутил на лекциях по психологии Д. Б. Эльконин, «управленческой деятельностью». И картинка в модели образовательного процесса, в которой изображены дети без взрослого, оказывается некорректной. Деятельность ребенка самостоятельная, но взрослый в ней присутствует. И выполняет нигде не прописанную функцию ведомого. (Ср.: [Юдина и др. 2014].)

В проекте «Развивающие занятия с детьми 2—7 лет» (ред. Л. А. Парамонова) [Развивающие 2006; 2007; 2008; 2009; 2011] прописана модель образовательного процесса, в котором имеются организованные взрослым занятия (занятия не в значении формы организации учебной деятельности; значение — заниматься чем-то интересным, полезным — Л. А. Парамонова) и самостоятельные игры по инициативе детей. Апробация в детских садах данной модели привела нас к заключению, что эта в целом хорошо работающая модель нуждается в некоторой корректировке. Полезно после каждого занятия по инициативе взрослого предоставлять время для самостоятельных игр по инициативе детей. Пока живы ассоциативные связи, эмоциональный настрой. Речевые занятия хорошо организовывать во вторую полови-

ну дня, когда некоторые дошкольники уходят домой и в группе нет скученности детей. Речь надо слушать и слышать. При небольшом составе детей увеличиваются возможности учета их индивидуальных особенностей.

На основе анализа положений психологии и психолингвистики о роли игры в развитии языковой способности дошкольника нами выделены две сферы игр в образовательном процессе детского сада, которые разработаны в дошкольной дидактике [Артемова 1991; Белякова 1975; Бондаренко 1977; 1985; Бородич 1981; Газман 1999; Генинг 1980; Голицыова 1966; Зворыгина 1988; Контаутене 1977; Корнев 2012; Кузина 1973; Леонгард 1990; Максаков 1987; Маринина 1979; Менг 1984; Михайленко 1994; Новоселова 1997; Печко 1980; Прима 1980; Соловьева 1966; Трусова 1985; Тумакова 1991; Придумай 1986; Прима 1980; Федеравичене 1979; Фомичева 1989; Фурмина 1972 и др.]. Это организуемые взрослым игры детей — словесные дидактические, сюжетно-дидактические, театрализованные — и самостоятельные игры по инициативе детей — образные, режиссерские, сюжетно-ролевые, театрализованные, традиционные, игры-фантазирование. В этих играх речь — ролевая и по поводу игры — имеет существенное значение для успешности деятельности, и, следовательно, они могут создавать условия для освоения языка и налаживания речевого взаимодействия. Дошкольник имеет возможность проявить свою индивидуальность прежде всего в самостоятельной свободной игре.

В спонтанной игре, как подчеркивал Л. С. Выготский, осуществляется вызревание и воображаемая иллюзорная реализация нереализуемых потребностей, желаний ребенка. Развивается воображение, действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации. Происходит создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов. Формируется совершенно новый тип деятельности — творческая деятельность. Возникает возможность воплощения замысла, возможность идти от мысли к ситуации, а не от ситуации к мысли. Игра является величайшей школой социального опыта, в ней закладывается умение координировать свое поведение с поведением других. В дошкольном возрасте зона ближайшего развития ребенка задается игрой [Выготский 1935; 1966].

Переходя в форму детской самостоятельности, игра приобретает наибольшее влияние на психическое развитие ребенка и вместе с тем

получает наибольшую педагогическую ценность [Запорожец 1986]. Не всякая сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью и в качестве ведущей может выступать не только сюжетно-ролевая игра [Кравцов, Кравцова 2013; Новоселова 1997; Трифонова 2011]. Игра — это свободная активность, лишенная принуждения и контроля со стороны взрослого [Смирнова 2013].

Между игровой и речевой деятельностью ребенка существуют отношения диалектического плана. Детская символическая игра может быть понята как очень сложная система речи при помощи жестов, общающих и указывающих значение отдельных предметов. Как своеобразная форма речи, непосредственно приводящая к письменной речи [Выготский 1935]. В игровой деятельности происходит формирование языковых структур как процесс разделения первоначально слитых игровых и речевых действий и способов соотнесения речевой и неречевой деятельности при порождении высказываний в ситуации общения [Шахнарович 1985]. Чем выше уровень сюжетно-ролевой игры, тем чаще, больше и в более развернутых формах дети обращаются к речевым средствам в процессе игры [Степанова 1986]. Игра является своего рода переходным, промежуточным звеном между полной зависимостью от вещей и предметных действий и свободой от реальной ситуации; в этом и состоит значение игры для психического развития детей. На фоне игры возникают высказывания на достаточно отвлеченные темы, развиваются контакты, уже не включенные в игровую деятельность [Галигузова, Смирнова 2004].

В старшем дошкольном возрасте возникает особый вид игры, близкий коллективному рассказыванию: игра-фантазирование. В ней выделяется два процесса: интеллектуальный и интерактивный [Короткова 1982; 1983]. Игра-фантазирование по мотивам сказок генетически связана с театрализованными играми.

Построение эффективного обучения дошкольников обязательно должно включать в себя задачу целенаправленного формирования игры [Жуковская 1960; Запорожец 1965; 1986; Зворыгина 1988; Иванкова 1983; Игра 1978; Игра 1989; Играют 2006; Кравцова 1996; Кравцов, Кравцова 2013; Михайленко, Короткова 1989; 1994; Проблемы 1987; Рояк 1988 и др.].

В практике имеется тенденция к депривации игры, заорганизованности. Попытка строить обучение только в форме игры приводит к

тому, что игра теряет свое основное свойство — быть самостоятельной свободной детской активностью [Качанова, Трифонова 2011; Парамонова, Тарасова, Алиева 2005].

Диалектика взаимосвязи прямого обучения, игровых методов обучения и самостоятельной детской игры состоит в том, чтобы выбор той или иной формы образовательного процесса, метода был обусловлен целями, задачами, конкретными условиями развития детей, их возрастными и индивидуальными особенностями.

Как мы уже отметили выше, в лингводидактике речевое развитие ребенка рассматривается как спонтаннейший процесс самообразования, как становление языковой личности. В общении выделяется дидактический, обучающий, аспект. Но такое обучение кардинальным образом отличается от прямого обучения на фронтальных занятиях. Содержанием лингвистического образования дошкольника является обучение речевому общению на родном языке, что предполагает передачу подрастающему поколению культуры в процессе всей жизнедеятельности (быту, праздниках и развлечениях, досуговой деятельности и др.). Но ограничивает сферу прямого обучения, организованных взрослым видов деятельности. Переносит акцент с обучающих занятий на взаимосвязанное осуществление непосредственно образовательной и самостоятельной деятельности по выбору (по инициативе) детей.

Развитие речи как компетенции языковой личности должно строиться в согласии с логикой ее становления в естественных условиях нерегламентированного общения, в процессе создания культурно-образовательной среды. В том числе развивающей предметной среды для самостоятельной деятельности: игры, рисования, конструирования, художественного творчества, двигательной активности, пения, танцев и др.

Индивидуальные различия в стратегиях овладения языком изучены крайне недостаточно. В том числе различия по гендерному (половому) признаку.

За рубежом такие исследования проводятся с использованием современных технических средств фиксации речи и поведения детей [Bates, Bretherton and Snyder 1988; Nelson 1973]. Наблюдаются различия в сроках наступления того или иного этапа речевого развития, в составе усваиваемых слов разных частей речи, преобладающих структур предложений, способности к подражанию, имитации речи, в

фонетической, слоговой структуре первых слов. Исследователи склоняются к мысли, что существуют разные стратегии овладения языком, и при этом разные типы преимущественно соотносены либо с мальчиками, либо с девочками [Цейтлин 2000].

В индивидуальных различиях речевого развития проявляется действие ряда факторов.

Биологические факторы: различия в строении мозга и функциях его отделов. У мальчиков ярче выражена межполушарная асимметрия мозга, и их стратегия освоения языка резко отличается от стратегии девочек [Еремеева, Хризман 2000].

Современная наука признает «пусковую» роль врожденных программ поведения человека, что означает, что каждый человек рождается с определенной, присущей только ему уникальной генетически закрепленной зачаточной иерархией потребностей, сенсомоторными возможностями, эмоциональными предпочтениями и т.д., и, следовательно, процесс социализации человека начинается не с «нуля», а с определенной индивидуально-различной «величины» [Русалов 1990: 166].

Последние исследования в области генетики человека существенно проясняют механизмы генетической обусловленности языковой способности (собственной программы языкового развития ребенка): участие генов в формировании фенотипа зависит от механизмов регуляции активности (экспрессии) генов. Именно тем, как развернутся эти зависимые от среды процессы в раннем онтогенезе, определяется формирование тех или иных свойств созревающих нейронов, их переспециализация (Ю. И. Александров, О. Е. Сварник [2009]). На уровне механизмов регуляции экспрессии генов обучение составляет с развитием мозга единый континуум. Сходство это, особенно на границе между завершающими стадиями созревания нервных связей и началом их модификации в поведении, настолько велико, что, пользуясь одними лишь молекулярными критериями, часто невозможно определить, относится ли рассматриваемый клеточный процесс к развитию или к обучению (К. В. Анохин) [Александров, Сварник 2009].

С. Бурлак приводит рассуждения Д. Бикертон [Calvin, Bickerton 2000; Bickerton 1990; Bickerton 2003] о том, что креолизация пиджина является лучшим доказательством наличия у человека врожденной, закодированной в генах Универсальной Грамматики.

(Пиджин — это вспомогательная коммуникативная система, которая стихийно складывается в условиях контактов носителей двух или более разных языков для выполнения ограниченного набора функций в очень узкой коммуникативной сфере (например, при торговле.) Но когда такой язык становится для кого-то родным, в нем немедленно появляется грамматика. В этом суть креолизации — С. Бурлак [2011: 56; Виноградов 1990]).

«Не значит ли это, что, как пишет Стивен Пинкер, существует некий врожденный универсальный, независимый от конкретного языка, ментальный словарь — “мыслекод”? Идея существования такого словаря высказывалась и ранее отечественным исследователем Николаем Ивановичем Жинкиным, правда, Жинкин называл его не “мыслекодом”, а “универсальным предметным кодом”. Этот код должен быть одинаков у всех людей, и конкретные языки, по мнению Пинкера, представляют собой лишь переводы с него [Pinker S. 2003; Жинкин 1998]» [Бурлак 2011: 123].

Стратегии овладения языком различаются у левой и правой.

Несмотря на общий путь и принципы развития языковой способности, разные дети и взрослые люди овладевают языками с разной степенью легкости и разными темпами, что существенно зависит от их личностных особенностей [Румянцева 2004: 170].

Выделены по крайней мере две категории детей с преобладанием в речи предметного содержания и с преобладанием экспрессии (референциальные и экспрессивные дети). При этом мальчики, как правило, относятся к первому типу, а девочки ко второму.

Естественнонаучное понимание природы языковой способности и биологической основы индивидуальных различий в речевом развитии должно учитываться педагогами при построении образовательного процесса. С одной стороны, данные о социальной обусловленности экспрессии генов накладывают большую ответственность воспитателей за качество обучения, высокий уровень языковой среды и организацию деятельности детей. С другой стороны — необходимо уважение к индивидуальным проявлениям ребенка, удобного для него темпа занятия, уровня активности, общительности, эмоциональности. У ребенка должно быть право выбирать партнеров по общению, быть инициатором общения, отказываться от нежелательных контактов, видов деятельности, право участвовать или не участвовать в общих

делах и т. п. Добровольность — важнейший принцип, вытекающий из понимания естественной природы индивидуальных различий детей.

Индивидуальные различия в речи могут определяться факторами среды.

Многое зависит от того, как строит свою речь мать, обращаясь к ребенку. Слишком сложная организация речи без учета возрастных особенностей ребенка может приводить к задержкам речевого развития. Такой же эффект проявляется, если взрослые слишком понятливы, не дают ребенку проявить свои потребности в форме речи [Горелов 2003]. Аналогичная картина задержек речи при «сверхпонятливости» в близнецовой ситуации [Лурия, Юдович 1956; Чернов 2009].

Матери принадлежат к разным типам: директивному и декларативному. Одни обращаются к своим детям по преимуществу с требованиями, приказами, указаниями, поручениями, советами. Вторые — объясняют и комментируют происходящее, задают вопросы, обсуждают ответы. Наблюдения показали, что дети матерей второго типа лучше развиваются в речевом отношении [Цейтлин 2000].

Неблагоприятно сказывается на освоении языка эмоциональный дискомфорт, агрессивный социум [Винарская 1999; Румянцева 2004]. Наряду с неблагоприятными условиями зачатия и вынашивания плода, характера вскармливания это наиболее значимый фактор, проявляющийся в индивидуальных и гендерных различиях речевого развития дошкольников [Цейтлин 2000б].

Разнообразие интересов, индивидуальных особенностей и склонностей дошкольников должно соответствовать такое же разнообразие типов образования, содержания, форм и методов, которые педагогу следует выбирать в зависимости от индивидуальной ситуации развития каждого ребенка — таково мнение современных идеологов образования [Юдина, Галигузова, Мещерякова 2005]. Индивидуализация образования возможна за счет разработки вариативных образовательных программ и технологий, выстраивания индивидуальной траектории развития ребенка, предоставления дошкольнику свободы в выборе деятельности, материалов, партнеров по общению [Цырульников 1989; Шадриков 1993]. В настоящее время в философии и педагогике настойчиво пробивается подход к обучению с позиции «субъект-субъектных отношений», который утверждает, что педагоги и их воспитанники должны совместно идти к усвоению знаний. Наибо-

лее эффективно это позволяет сделать диалог, рассматриваемый как основной метод обучения, как совместный процесс исследования [Шадриков 1993: 49]. В работе Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского (М.: Педагогика, 1989) авторами (В. П. Зинченко, О. С. Газманом, Ш. А. Амонашвили) также обосновывается взгляд на ребенка как на полноправного партнера в условиях сотрудничества, отвергается манипулятивный подход к детям. Диалогическое общение представляется как первое условие эмоционального благополучия, психологического здоровья, успешной обучаемости.

Рассмотрение работ по теории онтогенеза детской речи в плане соотношения обучения и самонаучения позволяет сделать следующие обобщения:

- Речевое развитие представляет собой диалектический спонтанный процесс, при котором ребенок учится языку, будучи включенным в общение и совместную деятельность с окружающими людьми.

- Трансляция языка, культуры предполагает взаимную активность партнеров по общению и деятельности, диалог. В диалоге позиции ведущего и ведомого, инициативные и ответные отношения динамически меняются. Диалог обязательно предполагает личностную составляющую, искренность и спонтанность взаимодействия и реакций.

- Общение взрослого с ребенком имеет дидактический аспект. За столетие существования системы общественного дошкольного воспитания наработана определенная культурно-образовательная предметно-развивающая среда, педагогическая культура, которая вобрала в себя опыт этнопедагогики, детского фольклора, педагогов исследователей и практиков.

- Существуют многообразные формы организации речевого воспитания детей. Наиболее разработана система комплексных речевых занятий и речевых дидактических игр, в которых осуществляется целенаправленное влияние на речевую деятельность дошкольников.

- Вопросы саморазвития языковой личности, «самонаучения» языку также были в поле зрения педагогов, но они разработаны существенно меньше, особенно в плане обогащения самостоятельной детской игры и самостоятельного творчества.

- В проблеме обучения и самонаучения родному языку дошкольника на современном этапе центральной становится стратегия косвенного влияния на спонтанную деятельность детей предметной, социальной, культурно-образовательной развивающей среды. Стратегия обеспечения саморазвития как диалектического процесса возникновения и разрешения в деятельности и общении многообразных противоречий (между актуальным и потребным уровнем развития, между содержанием и формой высказывания, между общением и деятельностью, между мотивационной и операционно-технической стороной деятельности и др.). Стратегия спонтанного развития, которое обусловлено взаимодействием, диалогом ребенка и его партнеров по общению и деятельности — родителей, педагогов, сверстников, других людей.

- Обучение в дошкольном возрасте выступает как момент реализации внутренней программы развития ребенка. Коммуникация взрослого с дошкольником имеет дидактический, обучающий аспект. Включает поисковую активность самого ребенка в самом широком контексте — при освоении звукового состава, словаря, грамматического строя речи, структуры связного текста, средств и форм общения и др. Генеральное направление совершенствования и развития поисковой деятельности заключается в появлении все более тонких, сверхгибких, сверхподвижных психических процессов, диффузных, глобальных психических образований, поисково-пробующих структур. В основе линий саморазвития («самонаучения») и развития в условиях обучения (в зоне ближайшего развития) лежат два разных типа детской поисковой активности: та, которая определяется самим малышом, детерминирована его внутренними состояниями, и активность, которая стимулируется взрослым, организующим деятельность ребенка.

- Существует противоречие между установкой на прямое обучение и поиском путей индивидуализации, субъектной позиции дошкольника в процессе самонаучения, саморазвития. Его разрешение возможно в русле концепции гармонизации образовательных парадигм (когнитивно-информационной; личностной; культурологической; компетентностной), опирающейся на концепцию «диалога культур». Необходимо строгое разграничение организуемых взрослым обучающих занятий и свободных самостоятельных творческих игр и

самостоятельной деятельности детей. Последние бесценны в плане саморазвития ребенка, детского играющего сообщества, реализации коммуникативной и эмотивной функций речи.

Акцент на самодеятельном характере самостоятельной игры дошкольника обусловлен современной социальной ситуацией в ДОО, где игра широко используется педагогами как метод обучения. Для саморазвития — психического, личностного, речевого — имеют первостепенное значение именно спонтанные, свободные, самодеятельные творческие игры дошкольников.

- Понимание природы языковой способности и биологической основы индивидуальных различий в речевом развитии накладывает большую ответственность воспитателей за качество обучения, высокий уровень языковой среды и организацию деятельности детей. Добровольность — важнейший принцип, вытекающий из знания о естественной природе индивидуальных различий детей.

- В лингводидактике имеются многообразные средства развития связного речевого высказывания (монолога), когда целью деятельности является порождение текста. Это словесное творчество, сочинение потешек, занимательных историй, небылиц, рассказов и сказок. Развитие контекстной связной речи — важный этап в становлении языковой личности, предполагает целенаправленную педагогическую работу, непосредственно образовательную деятельность во взаимосвязи с самостоятельными видами активности дошкольника.

- Развитие связной речи имеет результатом формирование умений строить речевое высказывание (текст монолог) и налаживать речевое взаимодействие с партнером, диалог. Основы диалогического общения закладываются в дошкольном возрасте, но их развитие происходит на всем протяжении жизни. Высшие формы интеллектуального диалога включают способность к произвольному порождению связного контекстного высказывания — развернутого текста — как реплики в диалоге. Предполагают также владение речевыми жанрами, умение налаживать диалогические личностные отношения.

Гармоничное развитие языковой личности возможно лишь во взаимопереходах деятельности в зоне ближайшего развития, в условиях целенаправленного обучения, и самостоятельной, самодеятельной активности, в режиме саморазвития, самонаучения.

1.3. Синтез искусств в образовательном пространстве ДОО. Парциальная образовательная программа «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»)

Язык несет в себе историю становления картины мира, философии народа, его ментальность, способы мышления. В исторических истоках речь неразрывно связана с музыкой, и правополушарный эмоциональный, музыкальный интеллект — более древен, чем формально-логическое, научное мышление [Кирнарская 2004].

Д. К. Кирнарской обобщены многочисленные материалы о влиянии музыки на развитие речи детей. Так, по ее данным, Р. Шутер-Дайсон и К. Гэбриэл (Shuter-Dyson R.; Gabriel C.), обобщая множество исследований о влиянии интенсивных певческих занятий на развитие детской речи, особо отмечали успехи младенцев, вовлеченных в певческую практику. Эти дети быстрее заговорили, и речь их была сложнее, они сразу же приступили к составлению предложений из трех слов, в то время как другие малыши подошли к этому этапу лишь через несколько месяцев. М. Кальмар (Kalmar M.) сообщает об аналогичных опытах с трехлетними детьми, которые занимались пением по системе Кодая. Эксперимент длился три года. Результат показал несравнимо более значительные успехи экспериментальной группы по сравнению с контрольной в вербальном развитии.

Стимулирующую функцию музыка демонстрировала и в других условиях. Например, когда отстающие в навыках чтения дети догоняли своих товарищей с помощью музыкальных упражнений. Так, группа ученых под руководством И. Гурвица (Hurwitz I.) занималась с плохо читающими детьми-дислексиками, испытывающими затруднения в освоении речи и чтения. В результате музыкальных занятий навыки чтения в экспериментальной группе по сравнению с контрольной выровнялись. Подошли к уровню нормальных детей, не страдающих никакими речевыми расстройствами. Музыка «вылечила» детей. Вернула развитие их речи в нормальное русло [Кирнарская 2004].

Музыка оказывает психофизиологическое воздействие на организм человека. Физиологический уровень восприятия в музыке осуществляется через внешнюю (физическую) сторону музыкальной формы: смену тембров, направлений мелодического движения и его рисунков (плавный, скачкообразный), динамическую кривую (изменение гром-

кости) и общий характер ритмики. Эмоциональное воздействие достигается общим звучанием в опоре на конкретный физиологический статус организма в момент восприятия и основные физические компоненты безусловного психофизиологического воздействия. Воздействуя на организм в целом, вызывая рефлекторные изменения в нем, музыка обладает способностью вызывать у слушателей необходимые эмоциональные состояния, мысли, представления, психологические установки и действия [Семенова 2015].

Как отмечает Г. Д. Семенова, каждое даже изолированное музыкальное созвучие вызывает у человека определенную психофизиологическую реакцию: удовольствия или неудовольствия, возбуждения или успокоения, напряжения или расслабления, различные пространственные ассоциации и синестетические ощущения (тяжести или легкости, темноты или света, тепла или холода и т.п.). Разнообразное сочетание этих компонентов в целостных организованных музыкальных структурах значительно раздвигает масштабы целенаправленных оздоравливающих музыкальных воздействий.

Воздействие музыки на эмоциональную сферу не связано только с психофизиологическими реакциями. Это сфера духовной жизни человека, она пробуждает чувство прекрасного, образы природы, музыкальные ассоциации, воспоминания и размышления и связанные с ними настроения и переживания восхищения, любви, грусти, радости.

Удивительные свойства музыки связаны со способностью звука действовать и как физический феномен, и как ступок сложнейшей информации [Назайкинский 1988: 11].

Звуковая форма музыки осиянна смыслом, красотой, гармонией и радостью духовной жизни. В слиянии понимания и душевных энергий рождается смысл — начало духовной жизни человека. Истина, красота, добро — согласие чистых мыслей и светлых сил души [Медушевский 1993: 3]. «Если человек поет или слушает пение — он уже любит, верит, чувствует, выявляет возможности звуковой фантазии, способность организовывать звуки в строй души...» [1993: 29].

Во многих странах мира целебные свойства музыки применяются как лечебная педагогика, лечебно-воспитательный метод. В частности, при лечении заикания (З. Матейова и С. Машура. «Музыкотерапия при заикании»). (Общеизвестен эффект коррекции звукопроизно-

шения у дошкольников в процессе пропевания слов.) Но наибольший эффект оказывает все же не изолированное музыкальное воздействие, а синкретичный комплекс приемов художественного воздействия разных искусств, в том числе фольклора, танца, средств музейной педагогики, вовлечение пациента в со-творческий диалог. В искусстве воплощается одно из отличительных свойств человека — его способность произвольно включать механизмы наслаждения, радости, приятное переживание красоты и гармонии [Семенова 2015].

Музыка активно включается в психотерапию как средство, гармонизирующее эмоциональную сферу [Введение 2003; Ворожцова 2004; Семенова 2015; Шошина 1984; Шушарджан 1915].

В отечественной методике развития речи дошкольников музыка почти не используется. Некоторый положительный опыт включения музыки в сценарии речевого занятия имеется у авторов Примерной образовательной программы «Детство» [Гогоберидзе, Деркунская 2006; 2010]. В речевых занятиях широко представлены театрализованные игры, демонстрация произведений изобразительного искусства, чтение стихов, других произведений художественной литературы и детского фольклора. Художественно-эстетическое развитие дошкольников во взаимосвязи разных видов искусства обосновывается в работах А. Г. Гогоберидзе и В. А. Деркунской, Т. Г. Казаковой, Т. С. Комаровой, И. А. Лыковой, Е. Л. Трусовой, Р. М. Чумичевой [Гогоберидзе, Деркунская 2006; 2010; Казакова 2006; Комарова, Савенков 1998; Лыкова 2007; 2009; Методика 1991; Ребенок 1998; Сакулина, Комарова 1973; Трусова 1985; Трусова, Комарова 1986; Чумичева 1995].

Синкретическим видом искусства, объединяющим лучшие образцы русской словесности — высокую поэзию — и музыку, является песня [Петрушанская 1984].

О родстве искусства слова и музыки свидетельствуют данные истории искусства [Веселовский 1979]. Эта история отражается и в языковом сознании современного человека, что выявляют такие науки, как тезаурология, нейропсихология, психофизиология и др. [Ванечкина, Галлеев 2002; Готсдинер 1993; Гусева, Левочкина, Печенков, Тихомирова 1994; Еремеева, Хризман 2000; Кабардов, Матова 1988; Луков, Луков 2008 и др.].

Слово *песня* (нем. — Lied, франц. — chanson, итал. canzone, англ. — song) означает первичный вид музыкально-словесного высказывания.

Это фольклорный жанр, который в широком своем значении включает в себя все, что поется, при условии одновременного сочетания слова и напева; в узком значении — малый стихотворный лирический жанр, существующий у всех народов и характеризующийся простотой музыкально-словесного построения. В дальнейшем термин «песня» уже применяется преимущественно во втором значении [Васина-Гроссман 1968; 2015].

С самого рождения человек, появившись на земле, погружался в красочный мир звуков и слов. Колыбельные, свадебные, рекрутские, обрядовые песни, песни, обращенные к силам природы, по случаю хорошего урожая или, наоборот, в предчувствии беды, сопровождали наш народ до конца жизни. Волшебные звуки помогали людям ярче передать картину мира, полюбить свой край, свою землю, обогащали душу. В наши дни музыка живет несколько обособленно. Соединить жизнь человека, его внутренний мир, его мысли и чувства с мелодией, помогающей все это лучше понять, способствовать возрождению русского языка через Песню с высоким литературным потенциалом и энергией, как первоосновы Российского государства, — такова цель автора Мегaproекта «Экология русского языка» композитора С. С. Коренблита [Коренблит 2006; 2015б].

В рамках Проекта разработана Парциальная образовательная программа «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»), программа всестороннего развития дошкольника с приоритетом художественно-эстетического и речевого воспитания, опирающегося на синтез искусств — музыки, поэзии, изобразительного искусства, театра, выразительного движения (танца). (Научный руководитель композитор С. С. Коренблит, научные редакторы: кандидат педагогических наук, профессор Т. В. Волосовец и доктор педагогических наук, академик РАО Е. А. Ямбург [Коренблит 2015а].) Программа написана в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО).

Принятый в 2013 г. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определил цель и стратегию психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту

видам деятельности. Существенно усилена роль развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей. Определена цель: развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, становление целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками (общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности — как сквозных механизмах развития ребенка). ФГОС ДО определяет вариативные формы, методы и средства реализации Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов. Вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность.

Проект «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») изначально задумывался и создавался в согласии с принципами, заданными ФГОС ДО. Это проект, имеющий целью гармоническое развитие дошкольников в процессе разнообразных творческих видов деятельности, центральным из которых является восприятие песни о разных сторонах жизни ребенка (режим дня, игры, занятия, прогулка, сказки, шуточные песни, ознакомление с окружающим, праздники и досуги и др.). Это содержательные вещи, а не формальные, не режим и навыки самообслуживания только. Хотя начиналось все именно с режима.

Песни написаны композитором С. Коренблитом на стихи поэтов классиков (А. Блок, И. Бродский, С. Черный, П. Соловьева, М. Цветаева и мн. другие) и современных детских поэтов (В. Берестов, М. Грозовский, Н. Иванова, М. Слуцкий, М. Туманова). Все песни снабжены высокохудожественными иллюстрациями (художники: Г. В. Александрова, М. А. Иванова, Е. А. Румянцева, Н. М. Юзефович).

В музыкальных миниатюрах звучат разнообразные голоса, инструменты. Они являются сочетанием авторской и современной поп-музыки с использованием элементов русского романса, рококо, джаза в гармонии (музыковед Б. Козловский). При одновременном воздействии на эмоциональный мир ребенка поэзии, музыки, изобразительного ряда осуществляется синтез искусств, что является главным посылом проекта: комплексное влияние на развитие через синтети-

ческие виды педагогических средств. При этом восприятие произведений искусства сопровождается разнообразными видами творческой самостоятельной деятельности детей: общением, спонтанными играми, музицированием, рисованием, конструированием, экспериментированием, макетированием и т.п.

В своей оригинальной поисковой работе С. С. Коренблит предлагает вниманию читателей собственный метод создания песен на опубликованные стихи признанных поэтов, заявляя себя одновременно композитором и исполнителем, музыковедом и филологом, психологом и педагогом (доктор культурологии, профессор В. А. Есаков).

Важной теоретической основой программы выступает концепция человеческого фактора в языке, развиваемая в отечественной психолингвистике (А. М. Шахнарович, Е. С. Кубрякова, Л. В. Сахарный [191], К. Ф. Седов, И. Н. Горелов [1997], К. Я. Сигал [2003]; А. М. Шахнарович [2014]; Ю. Н. Сорокин [1990] и другие). Именно эта теория объясняет необходимость опоры в речевом воспитании ребенка на его практическую деятельность, игру, разнообразный сенсорный, коммуникативно-деятельностный опыт, движения, музыкальные впечатления, эмоциональные проявления. Синтез искусств.

Универсальная Парциальная программа «ВеДеДо» определяет ту часть образовательной программы дошкольного образования, которая самостоятельно формируется участниками образовательного процесса ДОО, может быть использована любой образовательной организацией в качестве рабочего документа в дополнение к любой Примерной общеобразовательной, парциальной и авторской программе.

Новизна подхода программы «ВеДеДо» обусловлена новым пониманием специфики дошкольного образования в рамках идеи Д. Б. Эльконина [1989] об обучении как взаимодействию с идеальной формой и вытекающими отсюда следствиями в характере взаимодействия субъектов образовательного процесса, модели ДОО, механизмов правополушарной стратегии, эмоционального интеллекта (А. В. Запорожец [1986]), роли лингво-креативной активности и неясных знаний (Н. Н. Поддяков [1997]), идеи саморазвития языковой личности (Л. С. Выготский [2005], Ф. А. Сохин [2002], А. М. Шахнарович [1991], Т. Н. Ушакова [1970], В. Т. Кудрявцев [1997], В. И. Слободчиков [2008]).

Широкое понимание обучения как процесса взаимодействия с идеальной формой обуславливает выход технологии речевого воспитания из узких рамок традиционного комплексного речевого занятия и обращение к двухфазной модели ДОО, в которой взаимосвязана непосредственно образовательная деятельность и самостоятельная детская активность в разнообразных видах самостоятельной творческой деятельности по инициативе детей. Обращение к диалогическому не учебному общению в процессе совместной деятельности воспитателя, родителя с ребенком, детей друг с другом. Предоставление ребенку права быть субъектом деятельности, субъектом образовательного процесса, инициатором общения.

Понимание речевого онтогенеза как творческого процесса, в который вовлечена лингво-креативная активность дошкольника (игры со звуками, словами, рифмами, смыслами, словотворчество), понимание значимости ориентировочно-исследовательской поисковой деятельности в сфере языковой действительности позволяет находить пути для такой организации педагогического процесса, при которой происходит подлинное саморазвитие языковой способности ребенка. В технологии «ВеДеДо» средством, оказывающим стимулирующее воздействие на лингво-креативную активность дошкольника, выступает песня о разных сторонах его жизни.

Участие в проекте широкого круга специалистов — исследователей и практиков, педагогов, дизайнеров, музыкантов, художников, поэтов и др. — позволяет значительно обогатить палитру средств дошкольного образования. Сделать воспитательно-образовательный процесс не только полезным, но и приятным для детей. Сделать пребывание ребенка в детском саду «Веселым днем дошкольника».

Программа «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») является:

1) **инновационной, «молодой» программой;**

2) **в то же время, она уже надежно апробирована в практике.**

Экспериментальные сетевые площадки ФГАО ФИРО под управлением научных руководителей доктора педагогических наук А. К. Шогенова, доктора технических наук С. А. Алексахина, доктора педагогических наук А. Ю. Уварова с мая 2008 г. успешно провели апробацию Программы в нескольких десятках детских садов Московского региона. Начала работу сетевая площадка Российской академии образования с 2014 г. под научным руководством кандидата педагогических

наук, профессора Т. В. Волосовец, директора ФГНУ «Институт психолого-педагогических проблем детства» РАО, которая включает несколько регионов России.

После семи лет педагогических поисков и разработок, экспериментальной работы в десятках детских дошкольных учреждениях, встреч и обсуждений с сотнями организаторов образования, руководителей и воспитателей дошкольных учреждений, учеными-педагогами авторская программа «*ВеДеДо*» вышла на стадию широкого распространения.

Разработчиками «ВеДеДо» уже создана на сегодняшний день та система сопровождения программы, которую предполагает новый ФГОС ДО. Это учебно-методические комплекты, включающие:

- 1) методические рекомендации для педагогов,
- 2) материалы для родителей,
- 3) учебные материалы для детей.

Помимо УМК в Проекте «ВеДеДо» разработаны и реализованы новые подходы к интерьеру и дизайну дошкольного учреждения. Это шторы-трансформеры для игровой и спальной комнат на три окна. А также новая одежда (для улицы, спортивных занятий и купания), создаваемая с помощью самих дошкольников и их родителей, и предметы индивидуального пользования (полотенца, кружки, блюдца, пазлы и др. предметы).

Качество образовательных материалов обеспечивается системой требований к ним:

- разработка каждой песни и методического комплекта к ней осуществляется в соответствии с требованиями возраста, при кураторстве со стороны детского психолога и педагога;
- каждая песня должна пройти экспериментальную апробацию в дошкольных учреждениях не менее одного года;
- количество и характер используемых инструментов, ритмические рисунки, мелодические ходы соотнесены для каждой группы с особенностями возраста;
- песни записываются как с детскими голосами, так и со взрослыми, в том числе с мужским голосом;
- сложность аранжировки определяется возрастом ребенка.

Программа «ВеДеДо» позволяет эффективно решать те задачи, которые недостаточно разработаны в различных ПООП, а именно:

- развивать произносительную сторону речи за счет использования *пропевания* (известный прием логопедической работы), по-

- вышения мотивации четкого звукопроизношения в ситуации творческого исполнения и, например, записи/исполнении песни;
- обеспечивать эмоциональный комфорт и хороший тонус детей на занятиях (сосредоточенность, включенность, отобилизованность);
 - выражать эмоции в культурных формах — прежде всего через песню, а также музицирование;
 - развивать слуховое внимание, что важно для дальнейшего успешного обучения в школе;
 - развивать слуховую память, что особенно важно в условиях лавинообразно нарастающей доли зрительных стимулов в общем объеме восприятия человека, и в том числе ребенка в современной культуре, ее общая «визуализация»;
 - поддерживать интерес к разнообразной двигательной активности и положительный эмоциональный фон при выполнении рутинных режимных моментов;
 - развивать певческие навыки и способности детей;
 - развивать и расширять области сотворчества взрослых и детей;
 - обеспечивать единое живое образовательное пространство семьи и детского сада;
 - расширять поле социализации ребенка за счет участия в разных формах совместного пения и музицирования;
 - использовать в различных культурных средах — в настоящее время осуществляется в рамках лицензионных договоров пилотные переводы программы на другие языки.

Основные отличительные черты Авторской образовательной программы «Веселый день дошкольника».

1. *Эмоциональность и образный характер* подачи образовательного содержания ребенку. Музыкальность материала обеспечивает и эмоциональную включенность педагога/родителей.

2. Опора на работу обоих полушарий головного мозга ребенка.

3. Восстановление культурной традиции использования песни и музыки как *сигнала* вида деятельности и как ее *естественного сопровождения*.

4. В основе образовательного процесса лежит развивающийся постоянно *сюжет*, в котором действующими лицами являются члены большой дружной многопоколенной семьи.

5. *Образ семьи* является ключевым в образовательном процессе. Через реакции детей разного возраста и взрослых — мамы и папы, бабушки и дедушки — ребенку транслируются культурные нормы и идеалы общения, отношения друг к другу, сверстникам, взрослым, старшим, животным, миру природы и т.д.

6. С авторской программой «ВеДеДо» в дошкольное образовательное учреждение приходят разнообразные *Голоса* — детские и взрослые; много и красиво звучит *мужской голос*, которого практически лишены дети во все время пребывания в детском саду, что также не может не отражаться на формировании личности.

7. Участие в работе над проектом большого количества представителей творческих непедagogических профессий обеспечивает амплификацию (обогащение) сенсорного и культурного опыта ребенка.

8. Системность и комплексность комплектов УМК в области дошкольного образования на сегодняшний день не имеет аналогов, поскольку разрабатывается целостная предметно-развивающая современная среда, включающая ЭОР, приложения для планшетов, костюмы и форму для детей и воспитателей, детали оформления интерьеров групп, причем ориентированные на творческое вариативное использование их педагогами. Такой подход полностью соответствует нормам, которые задает ФГОС ДО [Коренблит, Арушанова 2015].

В согласии с ФГОС ДО Парциальная образовательная программа «ВеДеДо» обеспечивает решение следующих взаимосвязанных задач:

- Развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, становление целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками.

- Развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира.

- Развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становления эстетического отношения к

окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Эти задачи являются общими для ряда образовательных областей Программы. Направлены на формирование языковой личности ребенка в единстве структурно-семантического, лингво-когнитивного (тезаурус) и мотивационного уровней.

Кроме того, выделяются задачи, специфические для образовательной области Речевое развитие.

«Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте» [ФГОС ДО 2013].

Заклячая раздел, посвященный обоснованию принципов и подходов к разработке Парциальной образовательной программы, построенной на идее синтеза искусств, отметим следующее:

- Идея синтеза искусств в образовательном пространстве ДОО вытекает из исторического родства слова и музыки, логического и музыкального интеллекта, из многочисленных данных о положительном влиянии музыки на речевое развитие ребенка. Удивительные свойства музыки связаны со способностью звука действовать и как физический феномен, и как сгусток сложнейшей информации, гармонизирующие психофизиологию, эмоциональную и интеллектуальную сферы человека, его духовность. Синкретическим видом искусства, объединяющим лучшие образцы русской словесности — высокую поэзию — и музыку, является песня.

- Песня — своеобразный ключ Парциальной образовательной программы «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»), программы с приоритетом художественно-эстетического и речевого воспитания

ребенка, опирающегося на синтез искусств — музыки, поэзии, изобразительного искусства, театра, выразительного движения (танца). Восприятие произведений искусства сопровождается разнообразными видами творческой самостоятельной деятельности детей: общением, спонтанными играми, музицированием, рисованием, конструированием, экспериментированием, макетированием и т.п. Необходимость опоры в речевом воспитании ребенка на его практическую деятельность, игру, разнообразный сенсорный, коммуникативно-деятельностный опыт, движения, музыкальные впечатления, эмоциональные проявления; синтез искусств вытекает из анализа механизма формирования языковой способности, как он представлен в концепции человеческого фактора в языке.

- Широкое понимание обучения как процесса взаимодействия с идеальной формой обуславливает выход технологии речевого воспитания «ВеДеДо» за рамки традиционного речевого занятия, обращение к двухфазной модели ДОО, взаимосвязи непосредственно образовательной деятельности и самостоятельной творческой деятельности по инициативе детей. В технологии «ВеДеДо» песня выступает как средство, оказывающее стимулирующее воздействие на детскую лингво-креативную активность, в которой синтез искусств проявляется в синкретизме деятельности, одновременной наполненности жизни Движением, Музыкой, Словом, Образом, Чувством, Творчеством, Игрой.

Описанию технологии образовательного процесса, направленного на развитие языковой личности дошкольника, в рамках Парциальной образовательной программы «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») посвящена вторая часть нашей монографии.

Часть 2

ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РЕЧЕВОГО ВОСПИТАНИЯ «ВЕСЕЛЫЙ ДЕНЬ ДОШКОЛЬНИКА» («ВеДеДо»)

2.1. Развитие речи как средства общения и культуры

«Нестандартный стандарт» дошкольного образования выделяет речевое развитие как самостоятельную образовательную область наряду с социально-коммуникативным, познавательным, художественно-эстетическим и физическим развитием. А в ряду задач речевого развития обозначает как приоритетную задачу владения речью как средством общения и культуры.

Стандарт задает новое прочтение задач речевого развития в контексте новых принципов дошкольного образования. Таких как:

- Реализация Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в **форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка.**

- Построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, **становится субъектом образования (далее — индивидуализация дошкольного образования).**

- Сотрудничество Организации с семьей. **Оказание помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития.**

В дошкольном возрасте речь, речевое общение практически всегда включены в предметную деятельность, манипулирование с игрушками, предметами, материалами и т.п. ФГОС ДО выдвигает взаимосвязанные задачи разностороннего развития дошкольников, которые могут быть реализованы только в новых формах организации образовательного процесса, прежде всего через создание новой культурно-образовательной развивающей предметной среды ДОО. Соответственно в данном разделе представлено описание этих объектов развивающей предметной среды.

Речевое развитие невозможно без создания **языковой, речевой среды**, поэтому глава содержит описание типичных речевых игр и **коммуникативных ситуаций**, в которых осуществляется общение детей с взрослыми и сверстниками в целях речевого развития. Дается описание ряда сценариев из учебно-методических комплектов (УМК) Парциальной образовательной программы «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»), содержащих поэтический материал, технологию обогащения речевого общения детей в разнообразных видах деятельности в связи с восприятием песен и видеоряда УМК.

Поскольку вариативные примерные образовательные программы ДОО задают разные рекомендации по планированию образовательной работы (предметно-тематическое, проектирование и др.), воспитатель или педагог дополнительного образования выбирает то или иное пособие, ту или иную форму в соответствии с общей тематикой педагогического процесса, ознакомления детей с окружающим, с детской литературой и др. Речевые занятия и игры проводятся 1—2 раза в неделю во взаимосвязи с самостоятельной деятельностью детей. На занятии в комплексе решаются задачи обогащения словаря, развития фонематического восприятия, интонационной и произносительной стороны речи, совершенствования грамматического строя и др. **Обогащение предметно-развивающей среды для самостоятельных игр и занятий осуществляется систематически в течение всей недели.** Педагоги знакомят родителей с программой и формами речевого воспитания, проводят консультации, на которых отвечают на вопросы, тревожащие взрослых. Знакомят с имеющимся ассортиментом игр и пособий, с методикой их использования в семье.

Речь как средство общения формируется в процессе познавательного и личностного общения с взрослым и сверстниками, в процессе

взаимодействия с ними в разнообразных видах совместной деятельности. Образовательная область «Речевое развитие» включает наряду с непосредственно образовательной деятельностью под руководством взрослого игры и *разнообразные виды самостоятельной активности* по инициативе детей.

В самостоятельных играх и самостоятельной деятельности дети вступают в диалог со сверстниками и взрослыми, выражают свои чувства, мысли в слове, воплощают в материале образное видение окружающего, что составляет семантическую (смысловую) основу речи. Активизируются грамматические структуры речи. Развивается мелкая моторика руки, что оказывает активизирующее воздействие на речевые зоны мозга.

На каждой возрастной ступени выделяются задачи, для которых этот возраст является сенситивным.

Возраст четвертого года жизни характеризуется двумя психологическими новообразованиями, важными для речевого развития — это: 1) становление внеситуативно-познавательного (контекстного) общения детей с взрослыми (то есть на темы, выходящие за пределы непосредственно воспринимаемой ситуации) и 2) становление общения детей со сверстниками в сюжетно-ролевой игре, что предполагает развитие ролевого диалога и общения по поводу игры (обозначение словом принимаемой на себя роли, условных действий, предметов-заменителей).

Младший дошкольный возраст — период возникновения и развития сюжетно-ролевой игры. В это время дети переходят от игр рядом к совместным играм. Хотя совместная игра пока имеет небольшую речевую составляющую. Это прежде всего эмоциональное общение, контакт глаз, улыбки, смех, совместные перемещения в пространстве.

Для детей этого возраста характерна фразовая речь, высказывания из 1—2 простых предложений. В организованных дидактических (сюжетно-дидактических играх) педагог подводит детей к составлению небольших текстов описательного и повествовательного характера с помощью взрослого (элементарное сотворчество).

В процессе игр дети осваивают произносительную сторону речи: произношение гласных и простых согласных звуков в звукоподражаниях и связной речи, речевое внимание, речевое дыхание; развивается артикуляционный аппарат детей. Взрослый обращает внимание

детей на наличие в словах определенных звуков (т, ть, д, дь, и т.д.), это способствует развитию фонетического слуха, фонематического восприятия. Развитие восприятия и произносительной стороны речи происходит во взаимосвязи: дети учатся произносить слова с разной силой голоса, четко произнося каждый звук, выделяя отдельные звуки голосом.

Освоение словаря и грамматического строя речи происходит в процессе развития связной речи. Описывая игрушки, дети осваивают глаголы, прилагательные, строят предложения разной грамматической структуры, изменяют слова по правилам грамматики, согласовывают их в роде, числе, падеже и т.п.

В коллективных сюжетно-дидактических играх дети соотносят слово, текст и выразительные движения, действуют в воображаемой ситуации (как будто мы лягушки, как будто мы поехали в лес), принимают на себя роль и обозначают ее словом. Ведут элементарный речевой диалог.

Дети обмениваются игрушками, сопровождая взаимодействия и физические контакты чистоговорками.

Положительному эмоциональному настрою, снятию эмоционального дискомфорта способствуют игры типа «Да-да-да, нет-нет-нет», когда дети распутывают словесные нелепицы (медведь катается на санках; медведь летит на облаке; синий слон едет в автомобиле).

Игры в перевертыши на простом материале позволяют детям почувствовать свою компетентность (Я это знаю!), проявить чувство юмора. Проявлению познавательной компетентности содействует также игра «Знатоки», в которой дети отвечают на «каверзные» вопросы. (Что построили три поросенка? Чем ловят рыбу? Кто любит овес?) Отвечать на каверзные вопросы помогают, конечно, картинки-подсказки.

Внеситуативное познавательное общение осуществляется в форме разговоров на темы из личного опыта в связи с расширением кругозора детей. Игровое взаимодействие осуществляется в разнообразных организованных играх коллективного характера (сюжетно-дидактические, дидактические, театрализованные) и — основное — в сюжетно-ролевых играх по инициативе детей.

В играх на звукоподражание, при образовании глаголов от звукоподражательных слов зарождается элементарная поисковая деятель-

ность в сфере языка и речи, экспериментирование со словом, что подводит детей к элементарному осознанию языковой действительности, к словотворчеству, которые бурно проявляются на пятом году жизни.

Следует отметить, что игры со звучащим словом воспитывают у детей интерес к речи, ориентировку в языковых явлениях, коммуникативные умения, которые проявляются ярко позже, в среднем дошкольном возрасте. Но если эту работу не проводить, возникают отклонения от нормы речевого развития в более старших возрастах. Возраст 3—4 лет имеет много скрытых, латентных новообразований, «открытий» на уровне языкового чутья. Очень важно не упустить возможности развития, предоставляемые этим возрастом.

В младшем дошкольном возрасте развитие языковой личности проявляется в общительности детей, их умении взаимодействовать с всевозрастающим кругом партнеров (взрослых, сверстников). Возрастает познавательная активность, инициативность речи. Именно в инициативной речи прежде всего происходит совершенствование грамматического строя речи, развитие креативности (творческой) при построении предложений разной грамматической структуры, элементарных текстов. Педагогу нужно помнить об этом и всячески поощрять свободу речевого поведения, нерегламентированную речевую активность в процессе игр со звучащим словом. Воспитывая языковую личность, мы тем самым осуществляем речевое воспитание ребенка.

Пятый год жизни — это период, когда психика все еще обладает высокой природной чувствительностью к языку («гениальной лингвистической одаренностью», по К. И. Чуковскому). И вместе с тем все настойчивее проявляется элементарное осознание языковой действительности, своеобразное экспериментирование со словами, звуками, рифмами, смыслами. Это время «номинативного взрыва», когда ребенок интенсивно изобретает свои слова, творит слова (словотворчество).

Это и время, когда ребенок с упоением сочиняет и воспринимает небывальщину, перевертыши. Утверждается в своем знании нормы, нарушая ее. Перевертыши — это и способ постижения грамматики, синтаксиса. Метод экспериментирования со структурой предложения, произвольного построения предложений разной грамматической структуры.

На пятом году жизни расцветает сюжетно-ролевая игра, в которой ребенок учится диалогу, партнерским отношениям со сверстниками. Развивается диалогическое речевое общение со сверстниками. Именно поэтому детей привлекают сюжетно-дидактические, театрализованные игры, игры-драматизации, инсценировки с речевыми диалогами, в которых под руководством взрослого ребенок учится игровому, речевому общению. А самостоятельная игра выступает как сфера саморазвития языковой способности.

В диалоге, в общении рождаются достаточно развернутые высказывания, имеющие форму небольшого текста. Развивается монологическая речь. Деятельность общения представлена также в дружеских беседах, содержательном внеситуативном общении на темы из личного опыта, словесном творчестве, рассказывании, отгадывании и загадывании загадок, сочинении загадок, потешек, перевертышей, играх-фантазировании, разучивании скороговорок, чистоговорок, рассуждении по поводу пословиц и поговорок, загадок, по поводу прочитанного и др. В этих формах речь, язык, слово встают в центр внимания ребенка, поворачиваются к нему разными гранями, становятся объектом наблюдения, осознания.

Возраст 4—5 лет является переломным в речевом развитии детей. Это возраст «почемучек», возраст «словотворцев», возраст, когда складывается диалогическое общение со сверстниками (от «коллективного монолога», когда дети говорят рядом каждый о своем, к речевому взаимодействию, умению слышать партнера и отвечать на его высказывания).

Четырех-пятилетний ребенок активно экспериментирует со словом, играет звуками, рифмами, смыслами. Дети учатся произносить слова, выделяя отдельные звуки (свистящие, шипящие, звуки р, л), слышать эти звуки в слове, группе слов. Подобрать рифму. Упражняются в произнесении слов с заданным звуком в чистоговорке, в игре «окончи слово», «окончи предложение». Детей учат различать на слух слова с твердыми и мягкими согласными. Развивается интонационная выразительность речи в задании ответить на вопрос выделенным словом.

Освоение звуковой стороны речи происходит в тесной связи с формированием грамматического строя. Дети образуют формы существительных множественного числа, наименования детенышей жи-

вотных, глаголы от звукоподражательных слов. Строят предложения разной грамматической структуры, сочиняя небылицы, аргументируя ответы при отгадывании загадок. Учатся правильно употреблять предлоги с пространственным значением в игре «Тепло-холодно», прятки. Развивается текстовая деятельность в игре «Угадай по описанию», «Придумай загадку», при инсценировке потешек, в играх-драматизациях.

Активизации ориентировочной деятельности в сфере звучащей речи содействует налаживание эмоционального общения детей, игрового взаимодействия, физических контактов. Этому служат приемы организации парного взаимодействия при отыскивании в группе предметов парами, при передаче мяча, игрушек, чистоговорок по кругу, при передаче по цепочке сообщений. Особое значение имеет организация соревнования детей командами при чтении скороговорок, чистоговорок, отгадывании загадок.

Особенно значительные сдвиги в речевом развитии происходят, если работа опирается на опыт детей, полученный в младшем дошкольном возрасте.

На шестом году жизни ярко проявляются следующие тенденции речевого развития: речь становится более произвольной, контекстной (внеситуативной), грамматически и фонетически правильной. Расширяются сферы общения — тематика, круг партнеров. Все большее место занимает диалог со сверстниками в играх, причем игра часто разворачивается в плане речи, с минимальным использованием игрушек. У детей формируются элементарные знания о языке, представления о звуке, слове, слоге, предложении.

Старший дошкольный возраст — это время, когда общение со сверстниками начинает занимать важное место в жизни детей, становится предпочтительным. Дошкольники много времени и чувств отдают играм с друзьями. Возрастает их компетентность в общении, которое становится не просто ситуативным, но, если можно так выразиться, «теоретическим». Дети обсуждают не только то, что происходит здесь и сейчас, но и события своей жизни дома, свой личный опыт.

Усвоение произносительной стороны речи и развитие текстовой деятельности происходят во взаимосвязи. Дети придумывают загадки о предметах, в названиях которых есть заданные звуки. Придумывают шутки-сообщения (игра «Телефон»), «хохотальные путаницы»,

страшилки (игры в перевертыши). В играх-драматизациях дети учатся парному взаимодействию и умению передавать текст литературного произведения своими словами.

Ориентировка на звуковую сторону слова способствует воспитанию грамматической правильности речи, освоению многообразия грамматических средств языка. Обогащается и активизируется словарь существительных, прилагательных, глаголов.

В личностном развитии происходят заметные изменения. У детей ярко проявляется критическое отношение к речи, стремление говорить правильно. Возрастают творческие возможности. Дети охотно сочиняют потешки, прибаутки, загадки, перевертыши. Здесь они начинают чувствовать себя свободно, меньше нуждаются в помощи взрослого.

У детей появляется умение произвольно регулировать свое речевое поведение: не говорить всем вместе, слышать товарища, задавать ему вопросы, слушать ответы, отвечать на вопросы и высказывания сверстника.

Все эти личностные достижения возможны в условиях целенаправленного обогащения коммуникативно-деятельностного опыта детей, их эмоционального комфорта.

Седьмой год жизни дошкольника — важная ступень детства на пороге школы. Характеризуется такими достижениями в речевом развитии, как становление текстовой деятельности, диалогического общения со сверстниками, произвольности речи, ее грамматической и фонетической правильности. Развивается элементарное осознание языковой действительности, представление о словесном составе предложения, звуковом и слоговом строении слова. Дети получают знания о гласных и согласных звуках, согласных мягких и твердых, глухих и звонких. Развитие метаязыковой функции речи (элементарного осознания языковой действительности) способствует становлению произвольности речи и готовит ребенка к освоению чтения и письма. Развитие предпосылок грамоты является важной составляющей дошкольного образования.

Яркая особенность шестилеток — развитие соревновательного мотива, игровой деятельности, речевого общения со сверстниками. Поэтому многие игры со звучащим словом включают объединения детей на команды от 3—4 до 10—12 человек, организацию соревно-

вания команд. Дети сами выбирают капитана команды, свое название, договариваются о том, кто первым отвечает на «каверзные» вопросы, отгадывает загадки, тянет карточку с заданием команде и т.п. В процессе соревнования происходит речевое и игровое взаимодействие со сверстниками, неформальное общение друг с другом.

Игры со звучащим словом включают широкий спектр задач: это и развитие фонематического восприятия и произносительной стороны речи, и ознакомление с многозначностью слов, и развитие структуры предложения, текстовой активности. В играх типа «Отвечай не зевай», «Бывает — не бывает» развивается чувство юмора, умение понимать и строить перевертыши, предложения разной грамматической структуры. В игре «Угадай-ка» — умение задавать вопросы и отвечать на них. Игры имеют не учебную мотивацию, создают положительный эмоциональный настрой, готовят к школе весело и непринужденно.

К концу старшего дошкольного возраста формируется психологическая личностная готовность к школе. Работая в коллективе, вступая в диалогическое общение, игровое взаимодействие со сверстниками, дети приходят к пониманию того, что вместе они все могут постичь и одолеть. Формируется положительное отношение к совместной речевой деятельности, уверенность в своих силах. Ребенок становится компетентным партнером по общению, компетентным участником совместной деятельности, общительным, эмоциональным, инициативным и самостоятельным.

Формируется произвольность речевого поведения. Дети научаются сдерживать свои импульсивные порывы, появляется умение выслушать сверстника, отвечать тогда, когда его спрашивают, соблюдать очередность речевых высказываний. Дети становятся готовы к новой позиции взрослого — позиции учителя.

Знания, полученные в процессе игр и занятий со звучащим словом, составляют важный багаж специальной подготовки к школе. Произвольность речи, элементарное осознание языковой действительности позволяют первокласснику успешно справляться с программой школы.

Положительный опыт речевой работы создает благоприятный эмоциональный настрой ребенка, эмоциональный комфорт, жизнерадостное принятие окружающих. И это является залогом успеха в освоении учебной деятельности в школе.

Большое место занимают организованные взрослыми игры в читающего человека. Воспитатель демонстрирует карточки с напечатанными на них словами, читает, ведя рукой под словом слева направо. Дети, подражая взрослому, как будто читают и выполняют с карточками разнообразные упражнения: выполняют задания на словообразование, придумывают предложения со словом, небольшие рассказы. Тем самым обеспечиваются условия для формирования элементарного осознания языковой действительности.

Все игры и разнообразные виды деятельности носят диалогический характер: дети свободно высказываются, фантазируют, смеются, обмениваются впечатлениями, эмоциями. Развернутые высказывания в форме текста (монолога) рождаются как реплики в диалоге. Речевое взаимодействие включается во взаимодействие практическое, игровое. Дети двигаются, выполняют пластические этюды, разнообразные условные действия.

Возраст седьмого года жизни характеризуется широтой познавательных интересов детей, обращением к проблематике, связанной с вопросами «что такое хорошо и что такое плохо». В это время сверстники становятся предпочтительными партнерами по общению, складывается дружба. Ярко проявляется стремление к рассуждению, аргументации, отстаиванию собственной позиции. Игра все более приближается к игре-фантазии. То есть речь начинает обслуживать более широкий круг познавательных, личностных, игровых интересов. Складывается устойчивый интерес к письменной речи, желание научиться читать и писать.

В развитии речи как средства общения и культуры существовавшее место занимает нерегламентированное общение детей в процессе освоения ими предметной развивающей среды, игрушек, предметов, материалов для самостоятельной деятельности [Арушанова, Рычагова 2012].

Все материалы и оборудование для самостоятельной деятельности должны быть **всегда** в наличии. По мере надобности педагог предоставляет их в свободное пользование детей. Это следующие предметы.

- Комод с многочисленными ящичками для природного, неоформленного и бросового материала для художественного труда и конструирования. Для игр со словами и звуками. Материалы: шерстяные нитки (красные, синие, зеленые, желтые), разнообраз-

- ные ленточки, тесьма, кусочки кожи, лоскутки разнообразных тканей, крупные бусины, пуговицы, бисер и т.п. Природный материал: разнообразные веточки, корешки, плоды деревьев — лещинки ясеня и клена, желуди, каштаны, хвоинки, орехи, шишки; семена, фасолины, горошины; ракушки, камешки.
- Полка с материалами для рисования, аппликации, макетирования, коллажей, конструирования из бумаги: бумага белая и цветная формата А4; белая бумага ватманская большого размера, гофрированная бумага, раскраски, карандаши, фломастеры, маркеры, гуашевые и акварельные краски, цветные мелки, кисти, ножницы, клей. Материалы для лепки: пластилин, коврики из клеенки, дощечки, стеки.
 - Наборы конструкторов: напольный с крупными деталями и среднего и небольшого размера. Мозаики.
 - Кубики и разрезные картинки.
 - Сундук с игрушками животными — мягкими, резиновыми и пластмассовыми (небольшого размера), небольшими машинками, человечками в разных костюмах — для разнообразных самостоятельных игр.
 - Наборы для сюжетно-ролевых игр (кухня, поликлиника, магазин, парикмахерская, кафе, мастерская — с соответствующими предметами и инструментами). Куклы. Машины среднего размера. Домики. Игрушечная мебель. Коляски. Детская посуда. Муляжи овощей, фруктов, продуктов питания.
 - Спортивный инвентарь в роли предметов-заместителей: кегли, обручи, флажки, ленты, мячи. Корзинки, кузовки, лукошки, сумки.
 - Готовые наборы для театра. Шапочки — маски. Вешалка для рядов. Напольная ширма для театра.
 - Игрушечные фотоаппарат, микрофон, кинокамера, мобильные телефоны, бинокль, светофор. Лодочки, парусники, корабли.
 - Игрушки животные: корова, теленок; козочка, козленок, лошадка, овечка, собачка, киска; мишка, волк, зайчик, лиса, белка, ежик, жираф, зебра, слон, слоненок, кролик, попугай, змея, муравьи, крокодил, тигр, носорог, пингвин, черепаха, верблюд, обезьяна, рыбки, медузы, морские звезды, зебры и др.
 - Короб с мелкими игрушками для режиссерских игр: разнообразные домики, горки, игрушечная мебель, человечки, животные

(звери, птицы, насекомые), машинки, растения (деревца, цветы), грибы, спортивный инвентарь (санки, коньки, лыжи, ледянки). Украшения: бусы, браслеты, броши, колечки. Часики.

- Гардероб с костюмами, нарядами, головными уборами и разнообразными лоскутами красивых тканей для образных, театрализованных и сюжетно-ролевых игр: бальные платья, накидки, сюртуки, короны, шляпы, костюмы зайчика, белочки, медвежонка, собачки, кошки и др. Атрибуты персонажей: искусственные бороды, шляпы, очки.
- Средства организации пространства для игр: модули, веревки, ленты, скакалки, спортивные палки, обручи. Платки — белый, зеленый, желтый, коричневый, голубой, цветастый. Голубая лента. Воротца.
- Настольные игры с правилами (лото, домино, маршрутные). («Угадай профессию»; «Правила дорожного движения» «Познайка»; Домино «Чувства»; Домино «Противоположности»; Лото «Растительный мир» и т.п.).
- Материалы для экспериментирования и игрушки — забавы: султанчики, вертушки, парашютики, стаканчики для мыльных пузырей; подносы с песком, небольшие тазы с водой, зеркальца, фольга, магнитики, увеличительные стекла.
- Пособия для самостоятельной музыкальной деятельности: музыкальные инструменты, искусственные цветы, ветки деревьев, ленты, бальные наряды.
- Демонстрационные картины, иллюстрации, книги, предметные картинки. Альбомы с фотографиями животных.
- Карточки с напечатанными словами для игр в читающего человека, предметные картинки на каждую букву алфавита, раскраски, альбомы с картинками, названия которых содержат трудные в артикуляционном отношении звуки (свистящие, шипящие, сонорные). Красивые альбомы для записи детских сочинений.
- Оборудование педагогического процесса: магнитная доска, мольберты, демонстрационные панно, наборное полотно [Арушанова, Рычагова 2015].

Для комплексного решения взаимосвязанных задач речевого, социального, познавательного и эстетически-художественного развития требуются такие же универсальные комплексные педагогические

средства. Они содержатся в пособиях проекта «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»): «Двенадцать месяцев», «Загадки о зверях», «Загадки о птицах», «Загадки о насекомых», «Времена года». УМК «ВеДеДо» построены по принципу синтеза искусств — поэтического, музыкального, изобразительного. В них представлена технология взаимосвязи непосредственно образовательной деятельности и самостоятельной детской активности (спонтанные игры и общение, словесное творчество, театрализованная, музыкальная, изобразительная, конструктивная деятельность, художественный труд, макетирование, экспериментирование). Речевая составляющая УМК ярко представлена также в поэтическом слове, в разнообразных сюжетно-дидактических речевых играх: «Мы журналисты», «Морские волки», «Путешествие по Москве», «Знаюки», «Угадай-ка» (описаны в пособии «Загадки о зверях»). Это игры с широким развивающим эффектом, побуждают детей вступать в диалог, словесно формулировать свое мнение, впечатления, знания (текстовая деятельность).

Модель образовательного процесса, построенного на принципе взаимосвязи организованной взрослым и самостоятельной деятельности, обеспечивает решение первой и основной задачи образовательной области «Речевое развитие» — развитие речи как средства общения. Именно способность выражать свои мысли и желания, строить речевое высказывание в ситуации общения рассматривается в ФГОС ДО как ориентир речевого развития старшего дошкольника. В совокупности с такими личностными качествами, как проявления детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности — игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др., проявления любознательности.

В процессе восприятия песен дети осваивают содержание образования вне прямого обучения, как эмоционально насыщенную радостную спонтанную деятельность: игру, художественное творчество, личностное общение, театр, просто отдых, досуг.

В комплексах «ВеДеДо» заключена образовательная технология, система, задающая целевые ориентиры, принципы, формы, методы, способы, приемы, методические ходы, показатели эффективности (результаты) педагогического процесса, реализующего содержание Парциальной образовательной программы «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»).

Представление о том, как осуществляется развитие коммуникативной функции речи, речи как средства общения и культуры, на основе интеграции содержания разных образовательных областей в технологии «ВеДеДо», может дать знакомство с серией учебно-методических комплектов — музыкальных загадок о животных.

Песни-загадки написаны С. Коренблитом на стихи известного детского писателя Михаила Слуцкого.

Загадка — малый фольклорный жанр, одно из художественных проявлений устной народной поэзии. «Иносказание или намеки, окольная речь, обиняк, краткое иносказательное описание предмета, предлагаемое для разгадки» (В. Даль. URL: <http://www.licey.net/lit/istok/zagadki>). Загадка как художественное явление предполагает своеобразный диалог (один загадывает — другой отгадывает). Это и народная забава, и испытание на смекалку, сообразительность. Изображая мир, поэтизируя его, загадка учит видеть в обычном — необычное, в быте — поэзию. Загадки — образцы непревзойденного фольклорного искусства слова. Изначально они связаны с бытовыми и производственными запретами на произнесение отдельных слов в определенных ситуациях, с тайной речью. Это текст, отражающий постижение человеком мира, текст, обращенный к человеку же.

Предлагаемые пособия вводят дошкольников в мир живой природы через песни-загадки о зверях, птицах, насекомых. Дети живо интересуются жизнью животных, они охотно включаются в процесс загадывания и отгадывания загадок. При этом в легкой приятной форме малыши получают ценные сведения о повадках, среде обитания, особенностях строения обитателей природы в ближайшем окружении и животных жарких стран, с которыми знакомятся в зоопарке, цирке, театре зверей, а также через книги, видеофильмы, Интернет. Дети знакомятся с голосами животных, учатся различать на слух издаваемые ими звуки — пение певчих птиц, ворчание и бормотание зверей, жужжание и стрекотню насекомых.

В процессе разнообразных игр с игрушками животными — зверями, птицами, насекомыми — и картинками дети используют имеющиеся сведения, включают их в содержательное общение, диалог. Происходит развитие словаря, связной грамматически оформленной речи. Развивается умение устанавливать игровое и речевое взаимодействие со сверстниками. Иллюстрации к песням (художник

Н. М. Юзefович) создают художественный образ, точно передают пластику и грациозность зверя, птицы, насекомого и тем самым пробуждают желание воплотить новые впечатления в лепке, рисунке, коллаже. Желание наряжаться и в образной игре воспроизвести выразительные движения животного, включить образ в контекст сказки, пластического этюда, бытовой сценки.

Дети погружаются в волшебный мир разнообразных голосов — детских, мужского, женского, мир звуков певчих птиц, лесных зверей, насекомых. Богата звуковая палитра инструментов — гитары, банджо, скрипки и др. Аранжировки песен уникальны.

Музыкальный и наглядный материал предназначен прежде всего для общения с небольшими подгруппами либо отдельными детьми в организованных взрослых играх. Необходимо также создавать условия (материальная среда, опережающая активность педагога, развивающее общение и др.) для самостоятельных игр (по выбору, по инициативе детей). В процессе спонтанных игр дети не связаны никакими организующими влияниями взрослого. Играют кто во что хочет, выбирают темы игр и занятий, другие виды деятельности, материалы, партнеров по своему усмотрению, по своей инициативе. Это область саморазвития языковой личности дошкольника. Самостоятельные игры по инициативе детей, словесное, изобразительное творчество могут не быть прямо связаны с тематикой песен-загадок о животных. Это право детей.

Наряду с традиционными, сложившимися ранее способами общения взрослого с ребенком появились новые формы игр, связанные с развитием техники и современных средств информационно-коммуникативных технологий. Использование сотовых телефонов, смартфонов и айпэдов позволяет предложить ребенку новые игры: в качестве проигрывателя песен на улице и на природе, фотографирование и выкладывание фотографии на рабочий стол компьютера, фотозаставки на экране телефона, использование фрагмента понравившейся песни в качестве рингтона, использование перечисленной техники в качестве раскрасок (к примеру: ежемесячных фотоснимков природы), компьютерное рисование природы, звукозаписи под инструментовки, танцев на природе под музыку песен данных выпусков и многого другого. Сейчас некоторым семьям и дошкольным учреждениям это вполне доступно, и у взрослых есть возможность показать детям, как

использовать достижения науки и техники в образовательных и воспитательных целях, значительно обогащая представления детей о возможностях техники вне навязываемого примитивного применения ее только в качестве «стрелялок» и отправления друг другу «смайликов» и «эсэмэсок». Знакома читателя с учебно-методическими комплектами «ВеДеДо», мы покажем на конкретном содержании, как можно включать информационно-коммуникативные технологии в образовательный процесс ДОО.

В пособиях представлен опыт интеграции задач развития дошкольников из разных образовательных областей: развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками, интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; развитие воображения и творческой активности и др. Существенное значение имеет защита детей от всех форм физического и психического насилия. Обеспечение эмоционального комфорта.

При этом происходит активизация эмоционально-образной сферы, вовлекается правое — художественное — полушарие головного мозга, задействуются механизмы непроизвольного внимания, памяти, ритмической и интонационной организации речи, эмоционального интеллекта. Включение в образовательный процесс песен, стихов и высокохудожественной наглядности, создание условий для спонтанной самостоятельной игры дошкольника позволяет реализоваться мечте классика дошкольной педагогики и психологии А. В. Запорожца о том, чтобы учить, играя и не нанося урона здоровью детей, сохраняя специфику и самоценность дошкольного детства.

Наши рекомендации взрослым даны в виде сценариев развивающего общения с детьми разных дошкольных возрастов, которые апробированы в ходе исследований развития речи детей на базе ГЭП «Диалог», детский сад № 176 и 1365 ЮОВОУО г. Москвы, на базе сетевой экспериментальной площадки Института психолого-педагогических проблем детства РАО, в состав которой входят 8 дошкольных учреждений Москвы, г. Великие Луки, Удмуртской республики.

Приводимые в пособиях сценарии общения с детьми примерные. Взрослый может по своему усмотрению включать в педагогический процесс со своими детьми тот или иной сценарий, не обязательно все. Может использовать песни и наглядный материал в других формах: просто как досуг, слушание музыки на музыкальном занятии, часть

занятия по изобразительной деятельности, ознакомлению с окружающим миром и т.п.

Ознакомление детей с животными может проходить не только на занятии: это может быть просто дружеская беседа, путешествие, приключение с поиском пропавшей карты сокровищ. Знакомство с животным может происходить опосредованно, через знакомство с энциклопедиями, рассматривание книг и альбомов о природе. Праздники и досуги проводят не только в группе или в музыкальном зале. Это может быть путешествие по всему зданию детского сада. Песни выступают не только моментом ознакомления с животным: это может быть пароль для того, чтобы пройти в лабиринт, инсценировка (сюрпризный момент одних детей для всей группы), а также танец дикарей над рисунком животного, которое нарисовано на стенах пещеры и т.п. Иногда знакомство с песней происходит так. Песня звучит одновременно с роликом про это животное, которое воспитатель показывает детям на планшете или на экране компьютера.

Время для самостоятельных игр лучше выделять сразу после занятия, чтобы были свежи образы песен, эмоциональный настрой, ассоциативный вербальный, зрительный, музыкальный ряд. Тогда детям легче использовать полученный опыт общения с взрослым и сверстниками в своем игровом, словесном, изобразительном творчестве. Песни и фонограммы инструментовок могут звучать приглушенно по желанию детей и во время самостоятельной деятельности. Необходимо после занятия обогащать развивающую среду дополнительными предметами, игрушками, материалами, модулями, современными средствами информационно-коммуникативных технологий: мобильных телефонов, смартфонов, айфонов, айподов и айпэдов (для тех, кто ими уже пользуется) и т.п. Это побудит детей, отталкиваясь от воспринятого, творчески переработать свои впечатления, свой опыт.

В соответствии со Стандартом дошкольного образования лицами, ответственными за развитие и обучение дошкольников, являются наряду с педагогами родители. Песни — загадки о животных — содержат точную познавательную информацию, которая легко запоминается и усваивается ребенком и родителями. Освоение происходит в легкой приятной деятельности, не требующей профессиональных навыков.

Ниже мы приводим примеры разнообразных форм образовательной деятельности на материале музыкальных загадок, которыми мо-

гут воспользоваться родители, гувернеры, воспитатели по своему усмотрению. Придумать на их основе что-то свое, совсем другое.

Пернатые обитатели планеты всегда привлекают к себе внимание детей тем, что подвижны, красиво парят в небе, издают разнообразные звуки. На прогулке дети наблюдают за жизнью птиц: как они грациозны, красивы; чем питаются, пьют водичку, как купаются в лужах, где устраивают гнезда. Зимой дети подкармливают птиц, приносят к кормушкам семечки, ягоды рябины.

Многое о жизни птиц дети узнают из рассказов взрослого, из книг, мультфильмов. Представления и впечатления от знакомства с пернатыми находят отражение в детских поделках — лепке, аппликации, рисунке, словесном творчестве.

Решение проблемной задачи, вопроса, заключенного в загадке, опирается прежде всего на живые образы. Животный мир огромен, однако подавляющее большинство его видов недоступно для наблюдения детей в городских условиях. Поэтому благодатными объектами могут стать насекомые — животные, которые окружают нас даже в черте города, с которыми мы часто сталкиваемся. Они вездесущи и неприхотливы. Места обитания — небольшой газон, цветник, заросший сорняками пустырь, старый прудик или никогда не засыхающая лужа, группа кустов или деревьев, деревянные заборы или стены домов. Насекомые подвижны, прыгают, ползают, бегают, летают, плавают, зарываются в землю или песок, многие имеют яркую окраску, необычную форму. Одни ловко маскируются от опасности, другие хорошо защищаются, вырабатывая отпугивающие запахи или производя пугающие звуки, а третьи, наоборот, сами притворяются хищниками или изображают себя мертвыми (их можно назвать «притворяшками»). Малые размеры насекомых, быстрота их развития дают возможность содержать их дома, наблюдать за ними в искусственных условиях. Ребенок сам может вырастить, например, бабочку, стрекозу, жука, получив массу богатых впечатлений, а потом питомцев выпустить на природу. Особенности поведения насекомых, необычные раскраски, способы полета вызывают множество вопросов. Способствуют развитию содержательного познавательного общения ребенка с взрослым и сверстниками. (Из опыта В. В. Крутова. «Истоки», М.: Карапуз, 2001.)

Загадки о насекомых могут стать основой для длительной игры в путешествие по городу, которая разворачивается на макете. Во вре-

мя нескольких занятий изобразительной деятельностью дети вместе с взрослым создают коллаж панораму города: улица, дома, парк, газон, клумба с цветами, пустырь, овраг и небольшой пруд на окраине. Это коллективная работа, в процессе которой дети не просто вовлечены в изобразительную деятельность, но учатся работать вместе со сверстниками, общаться, договариваться, распределять работу, материалы и др. Макет затем помещают на отдельном столе, оставляют в распоряжение детей. Во время занятий приглушенно звучат инструментовки песен о разных насекомых.

Ознакомление детей с животными включает наблюдения в природе, получение информации из книг, энциклопедий, рассказов взрослому, Интернета и освоение полученных впечатлений и представлений в собственной продуктивной деятельности, разнообразных играх, содержательном общении с взрослым и сверстниками. Важным моментом в этом являются песни-загадки, активизирующие и уточняющие знания, задающие положительный настрой, создающие радостное настроение, атмосферу искренности и творчества. Каждое животное неповторимо, имеет свои природные особенности, поэтому знакомство с каждым из них включает разную деятельность, что отражено в приводимых сценариях развивающего общения.

Работа с УМК оказывает глубокое длительное воздействие на личность детей, вызывает многочисленные проявления игрового, речевого, музыкального творчества не только в те моменты, когда звучит песня и педагог организует детей, но и тогда, когда в группе тишина, дети предоставлены сами себе.

В качестве примера приводим описание педагогической работы в процессе ознакомления с насекомыми пчелами.

Труженица медоносная пчелка известна детям как источник меда и вместе с тем насекомое, укус которого не предвещает ничего хорошего. Меньше знают ребята о роли пчелы как опылителя растений. А в этом — ее основное полезное значение для растений и для человека.

О жизни пчел дети получают информацию из наблюдений, во время экскурсий в парк, сад, на лужок, да просто к цветочной клумбе во дворе. Можно подметить много любопытного. Например, заметить, что у цветущей на клумбе медуницы есть розовые, пурпуровые, фиолетовые и даже синие цветки, и если понаблюдать, к каким из них

чаще прилетают пчелы, шмели, бабочки, можно заметить, что насекомых больше привлекают розовые цветки. Взрослый объясняет: розовые цветки — молодые, в них больше нектара, а синие — старые, в них нектара меньше. С помощью цвета медуница подает сигнал насекомым о том, к каким цветкам нужно лететь. Там же, на цветочной клумбе дети могут проверить ладошкой информацию о том, что у цветов есть пыльца, и получить сведения о роли пчелы в переносе цветочной пыльцы от растения к растению. (Из опыта Н. А. Рыжовой. Развивающие занятия с детьми 5—6 лет / под ред. Л. А. Парамоновой. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2006.)

О том, как цветущие растения привечают пчелку в отличие от нежеланных посетителей, дети узнают из замечательной сказки Н. Павловой «Нежеланный гость». Отвечая на вопрос муравьишки, почему цветущие жадюги ничего не жалеют для пчелки, та отвечает: «Я для них работаю, переносу на своей шубке пыльцу с цветка на цветок. И так надо, чтобы у цветов были семена».

Любопытную информацию дети с взрослым могут почерпнуть из Интернета. О том, как устроены домики медоносной пчелы — ульи. Какое у пчел в улье существует разделение обязанностей: пчелы совместно осуществляют поиск пищи, воды, жилья; при необходимости совместно защищаются от врагов. В улье пчелы совместно строят соты, ухаживают за потомством, пчелиной царицей — маткой. Вентилируют гнездо. У пчел есть свой язык. Чтобы сообщить другим пчелам о месте расположения нектара, пчела-сборщица использует своеобразный танец в воздухе (визуальную биокommunikацию). В Интернете любопытная информация об одиночных диких пчелах. Свои гнезда одиночные пчелы чаще всего устраивают в норах в земле, реже в отверстиях деревьев, в полых стеблях тростника или ежевики. Среди пчел встречаются своеобразные кукушки, которые воруют либо отбирают пищу других животных для себя, подкладывают свои яйца в чужие гнезда.

Заглянуть в Интернет может предложить взрослый. Показать, как найти фотографии, интересную информацию о жизни насекомых. Можно обратиться к Интернету, отвечая на вопросы ребенка, например, почему не надо отмахиваться от пчелы, когда она вьется около лица, или: как пчелы-разведчицы рассказывают о новых цветочных полянах.

Песня-загадка характеризует пчел как тружениц, которые кружат над цветами дружным роем, жужжат, готовят из сока-нектара мед. Они важный персонаж любимой детьми сказки о медвежонке Винни Пухе.

*Жарким летом над цветами
Дружный рой летит кругами —
Тот жужжащий хоровод
Сообща готовит мед.*

*Их расчет обычно точен:
Опуститься на цветочек
И собрать там сок-нектар,
Чтоб потом он медом стал.*

*Все они трудолюбивы
И нисколько не пугливы —
Убедил нас как-то вслух
В этом лично Винни Пух.*

(Стихи М. Слуцкого)

Пчелы

Музыка С. Коренблита
Стихи М. Слуцкого

Жар-ким ле-тис над цве-та - ми друж-ный
гит: о - быч - по ти - чек: о - пус-

рой ле - тит кру - та - ми - тот жуж - жа - ший хи - ри - выд со - об -
тять - ся на цве - то - чек и соб - рать там сок - тех - тар, чтоб по -

тив то - го - ват мёд. Их рас - и соб - рать там сок - тех - тар, чтоб по -
том он мё - дом стал.

том от мё - дом стал. Все о - ни тру - ло - ак - би - лы и лич -

ков - ко не пуг - ли - вы - у - бе - дил нас как - то вдух в э - том

лич - но Вы - ни Пух. Все о - дна - но Вы - ни Пух, У - бе -

дил нас как - то вдух в э - том лич - ни Вы - ни Пух.



Художник Н. М. Юзefович

Взрослый знакомит детей с песней-загадкой, предлагает обосновать отгадку. Демонстрирует картинку-иллюстрацию, сообщает интересные сведения о медоносной пчеле. Вместе отыскивают информацию в Интернете. Взрослый обращается к детям с вопросом: пчела у многих народов является символом трудолюбия, усердия, благоразумия, бережливости — как думаете, почему? Выслушивают рассуждения детей. Во время разговора негромко звучит инструментовка песни.

— Несколько лет тому назад в Москве, в парке Кузьминки, открыт памятник пчеле. Предлагаю сделать свой памятник. Каким бы вы хотели его видеть, что изобразить? (Фантазии детей.)

Далее взрослый предлагает сделать памятник пчеле в виде улья с сотами внутри. Раздает детям шестиугольники из белой бумаги. Это ячейки сотов. В них можно поместить портреты пчел-тружениц. Нарисовать пчел, которые баюкают малышей, подметают улей, строят перекрытия, охраняют вход в улей, собирают с цветов нектар, запасают мед, носят воду. Когда рисунки готовы, их красиво размещают на магнитной доске.

Обсуждая впечатления от панорамы, вместе читают шуточные стихи (взрослый начинает — дети завершают стихотворную строку).

*Пчелы в домике спуют.
Дружно, весело живут:
Перекрытья воздвигают,
Улей чисто подметают,
Воду свежую несут,
Малышей качают,
Баю напевают.
Над лужком летают,
Сок-нектар собирают,
Мед душистый запасают.
Улей охраняют,
Гостей незваных не пускают.*

На прогулке дети охотно будут играть в подвижную игру «Медведь и пчелы», отражающую реальные отношения персонажей в природе. (Ее описание есть в Интернете.)

Знакомясь с возможными методическими приемами и формами работы с загадкой, педагоги и родители творчески выбирают интересное для детей содержание, доступное им в конкретных условиях семьи, ДОО. На примере отдельных животных формируется экологическое мышление, представление о взаимосвязи живых организмов в природе, бережное отношение к живому.

Приводим зарисовку фрагмента общения детей старшей группы детского сада «Аистенок» (ГБОУ СОШ 1049, дошкольное отделение комбинированного вида. Москва. Детский сад, в котором вместе воспитываются здоровые и слабослышащие дети; из дневника наблюдений).

Педагог: — Хотите, я вам загадку загадаю?

Дети (хором): — Да.

Педагог: — Тогда, девочки-припевочки, девицы-красавицы, присаживайтесь.

Девочки улыбаются. Приносят стулья, располагаются полукругом около педагога.

Педагог: — Загадка музыкальная. Попробуйте догадаться, про кого она. (Включает фонограмму песни-загадки «Голубь»).

*Сизокрылый, белоснежный,
Он воркует очень нежно,
Эту птичку там и тут
Самой мирною зовут.*

*И еще его, бывает,
Почтальоном называют —
Вам письмо доставит в срок,
Если знает адресок.*

(Стихи М. Слуцкого)

Голубь

Музыка С. Коренблита
Стихи М. Слуцкого

1 С Am
Си-зо-кры-лай, бе-ло-снеж-ный, он зор-ку-ет о-чень неж-но,

5 F C F C
У-ту птич-ку там и тут си-мон мир-ло-ко зо-рут. Са-мон

10 F C G' C
мир-но-ю зо-рут. И е-щё е-го, бы-ва-ет, поч-та-ль-

15 Am F C
о-ном на-зы-ва-ют - вам пись-мо до-ста-вит в срок, ес-ли

19 F C G' C
зна-ет ад-ре-сок. Ес-ли зна-ет ад-ре-сок.



Художник Н. М. Юзефович

После прослушивания Маша Д. (5;4) заявляет: — Про птичку. А потанцевать можно будет?

Педагог: — Правильно, про птичку. Про какую?

Кристина К. (5;4): — Про голубя.

Педагог: — Как вы догадались, что песня о голубе?

Кристина К.: — Я его видела.

Наташа Н. (4;8): — И я видела такую птичку.

Маша Д.: — И я видела.

Ника М. (5;0): — И я.

Педагог: — Почему так звучит и называется: голубь? (Показывает картинку-подсказку. Дети молчат.)

Педагог продолжает: — Голубь назван так по цвету оперенья. Перышки у птицы серо-голубые. Можно сказать, голубь сизокрылый. А еще есть голубь ... (демонстрирует игрушку-самоделку)...

Дети: — Белый.

Педагог: — Да, белый.

Маша Д.: — Совсем белый.

Наташа Н.: — Как снежинка.

Кристина К.: — Как снег.

Ника М.: — Чистый.

Педагог: — Почему голубь в песне назван мирным? Как вы думаете?

Маша Д.: — Он мирный. Он летает. Все клюет и клюет. И такой толстенный.

Наташа Н.: — Голубь мирный. Он клюет зернышки.

Кристина К.: — Он летает по всему миру.

Педагог: — Да, голубь летает по всему миру, разносит добрые вести, что никто не ссорится, все живут в дружбе. Голубь приносит вести о мире, о дружбе. Художник Пабло Пикассо нарисовал белую голубку. Она несет в клюве оливковую веточку, символ мира. (Педагог еще раз обращает внимание на игрушку-самоделку.)

Педагог продолжает: — Сейчас можно потанцевать. Превратиться как будто в голубей. Голуби будут летать, клевать зернышки, прихорашиваться, чистить перышки (включает музыку).

Девочки с радостью выполняют движения, комментируют свои пластические этюды.

Кристина К.: — Несу в клюве червячка.

Мейхана Д.: — Чищу перышки.

Ника М.: — Кушаю зернышки.

Наташа Н.: — А я ласточка.

Маша Д.: — Летаю. Клюю.

Кристина К.: — А я белая голубка. Несу в клюве веточку.

Маша Д.: — А я голубок маленький. В гнездышке сижу.

Педагог: — Летите, мои голуби, ко мне. Я вам что-то расскажу и покажу.

Педагог разыгрывает сценку с игрушками:

— Голубь прохаживается по дорожке. Клюет вкусные крошки: клюю-клюю-клюю. Воркует: гру-гру-гру. Чистит перышки. Вертится. Увидел голубя щенок. Смотрит, удивляется. И вдруг залаял: гав-гав-гав. Голубь вспорхнул и улетел.

— Кто хочет рассказать историю?

Наташа Н.: — *Шел голубь. Клевал зернышки. Пришел (щенок). Улетел (голубь).*

(Курсивом выделены связные тексты-монологи как реплика в диалоге.)

У Мейханы Д., Ники М. и Светы П. (5;9) одинаковые рассказы. Девочки очень плохо слышат (слабослышащие).

— Пришел (голубь). Пришел (щенок). Улетел (голубь).

Но у девочек прекрасное настроение, с удовольствием манипулируют игрушками.

Маша Д.: — *Голубь клевал зернышки. Пришла собачка. Поймала голубя и съела.*

Кристина К.: — Нет.

Педагог: — Неужели голубь не улетел и все так грустно кончилось?

Маша Д. пристально смотрит на педагога, улыбается: — Хотела поймать и съесть, но птичка улетела.

Кристина К.: — *Голубь клевал зернышки на окне. Собачка пришла и наблюдала. Залаяла. Голубь улетел.*

Педагог: — Поиграем (включает музыку). Голуби полетели. Клюют зернышки: клюю-клюю-клюю. Чистят перышки. Воркуют: гру-гру-гру. Летают. (Девочки выполняют условные действия, сопровождая их звукоподражаниями. Все от души веселятся.)

Затем педагог спрашивает: — Отгадаем еще одну загадку?

Дети (хором): — Да.

Девочки садятся на стулья, слушают фонограмму песни-загадки «Синица».

*Как зовут — ребят спрошу я —
Эту птицу небольшую?
Приоткрою всем секрет:
Есть в ее названье цвет.*

*Но не желтый и не красный,
А какой — наверно, ясно.
Правильный ответ таков:
Неба цвет без облаков.*

(Стихи М. Слущкого)

Синица

Музыка С. Коренблита
Стихи М. Слущкого

G D G D G D G B⁷
Как зовут — ребят спрошу я — эту птицу небольшую?

3 Am⁷ E⁷ Am⁷ E⁷ A⁷ E⁷ Am⁷ Am⁷/G
Приоткрою всем секрет: есть в ее названье цвет.

5 D⁷ G D⁷ G C D⁷ G D
Приоткрою всем секрет: есть в ее названье цвет.



Художник Н. М. Юзефович

Педагог: — Отгадали, про кого загадка?

Маша Д. и Наташа Н.: — Про птичку.

Педагог: — Про какую птичку? Какая птичка цвета неба без облаков?

Наташа Н.: — Голубь белый, как облака.

Педагог: — Послушайте стихотворение. (Зачитывает «Приоткрою вам секрет...» и показывает картинку-подсказку.)

Дети (хором): — Синичка.

Педагог: — В названии синички звучит цвет ее перышек — синий и ее песенка — синь-цвинь-зинь. Видели вы когда-нибудь синичку?

Маша Д.: — Я кормила птичек крошками.

Наташа Н.: — Мы с мамой кормили черным хлебом.

Педагог: — Лучше кормить крошками белого хлеба, чтобы птицы не болели. Хотите послушать историю о синичке? (Девочки кивают в знак согласия. Педагог близко к тексту передает своими словами небольшой отрывок из рассказа В. Бианки «Синичкин календарь». Во время рассказа Кристина К. прерывает педагога: — А кто такие куропатки? Педагог: — Это такие птицы. Любят ночевать в снегу.)

День простоял солнечный, теплый. Вот снег наверху подтаял, стал рыхлый, а ночью мороз ударил.

Утром проснулась синичка Зинька, глядит, — где же куропатки? Нигде не видно. А там, где они вечером в снег нырнули, ледяная корка.

Поняла синичка, в какую беду попали куропатки: сидят теперь, как в тюрьме, под ледяной крышей, и выйти не могут. Пропадут там под настом все до одной! Что делать? Но синички — боевой народ.

Синичка Зинька слетела на наст. Давай долбить его крепким своим острым носом и продолбила — большую дырку сделала. Выпустила куропаток из тюрьмы.

Вот уж они ее благодарили!

Педагог: — Как вы думаете, какая синичка?

Маша Д.: — Смелая. Она продолбила дырку в снегу.

Маша Д.: — Да. Она продолбила большую дырку. Она помогла куропаткам.

Кристина К.: — Она добрая.

Наташа Н.: — И хорошая.

Ника М.: — И красивая.

Педагог: — Хотели бы сами что-нибудь придумать про синичку?

Дети (хором): — Да.

Педагог раскладывает на столе карандаши, белую и цветную бумагу, ножницы, клей и т.п. (Все время приглушенно звучит музыка.)

За стол садятся Наташа Н., Кристина К., Маша Д.

Ника М. подходит к небольшому столику, берет белого голубя (игрушка-самоделка) и щенка. Улыбается. Молча разыгрывает сценку: голубь летает, а щенок наблюдает и бегаёт за птицей. Девочка очень увлечена. Голубь делает разные пируэты в воздухе.

К Нике М. присоединяется Мейхана Д. Она выполняет разные выразительные движения, изображает голубя (летает, машет крыльями, стоит на одной ножке). За Мейханой начинает повторять движения Света П.

За столом девочки обсуждают свои замыслы.

Наташа Н.: — Я нарисую домик для птиц.

Маша Д.: — Скворечник.

Кристина К.: — А я парк. Где коричневый карандаш? Как лучше нарисовать дерево?

Педагог рисует дерево на отдельном листе бумаги.

Кристина К.: — О! У вас красиво получилось. Я вас так люблю.

Педагог: — И я тебя люблю, мое золото. И у тебя получится красивое дерево.

Наташа Н.: — И окошко в домике будет. Ой! Он накакал.

Педагог: — Кто?

Наташа Н.: — Голубь.

Кристина К.: — У нас голуби почему-то всегда на окно какают. Прилетают и почему-то так делают.

Педагог: — Можно взять тряпочку и помыть. Будет все чисто.

Кристина К.: — Угу. Вот какое дерево. Теперь травку нарисую.

Маша Д.: — А я Золушку рисую. И на пальчике у нее синичка. Синичка прилетела и села.

Наташа Н.: — А я не могу синичек нарисовать.

Педагог: — А мы с тобой их сделаем из бумаги. Я буду вырезать, а ты наклеивать. (Педагог вырезает из бумаги детали для аппликации: круг — голова, овал — туловище и т.п.)

Наташа Н.: — А я не умею клюв рисовать.

Педагог: — А я покажу, и у нас получится замечательный клюв. Остренький.

Наташа Н.: — Червячка несет (рисует). Это папа. Теперь надо маму сделать.

Педагог: — Кристина, какое у тебя красивое дерево получилось. Раскидистое. Это дуб?

Кристина К. (рисует на дереве много красных кружков): — Нет. Это вишня. (Рисует второе дерево поменьше.)

Педагог: — А синички в парке будут жить? (Девочка смотрит на педагога.) Я тебе помогу.

Наташа Н.: — А я перышки нарисовала. Надо маме клюв нарисовать.

Воспитатель: — Давай помогу. Вот какой получился.

Наташа Н. — А у нее на крылышках цветочек.

Воспитатель: — Разве у синицы на крыльях есть цветы? Где ты видела?

Наташа Н.: — А ей Золушка подарила.

Маша Д.: — Да. Синичка на пальчик к Золушке прилетела. Красиво у меня получается?

Педагог: — Очень.

Маша Д.: — Маме покажу.

Наташа Н.: — Теперь надо сделать доченьку и еще сыночка.

Педагог: — Целая семья получается.

Наташа Н.: — Давай.

Педагог: — А где волшебное слово?

Наташа Н.: — Пожалуйста, Елена Сергеевна.

Кристина К.: — А я не могу веточку в клюве нарисовать.

Педагог: — Вот и веточка (рисует).

Кристина К.: — *А я скворечник на дереве нарисую. Здесь окошечко и с другой стороны окошечко. Два будут. А в домике мы сидим: мама синичка и я — маленькая синичка. А это папа летит. Надо еще небо и солнышко нарисовать.* (Рисует.)

Запись наглядно демонстрирует, как может разворачиваться неформальное содержательное общение детей в процессе приобщения к музыкальным загадкам. Какое влияние оказывает песня на общение детей, разнообразные игры и другие виды самостоятельной детской активности. Отсутствие строгой регламентации, стиль дружеской беседы, свобода волеизъявления дают возможность детям проявить свою индивидуальность, творчество, эмоциональность. Из записи видно,

как обогащается образный мир детей, ассоциативные аудиовизуальные связи, как они воплощаются в творческих видах деятельности. Как происходит обучение по типу взаимодействия с идеальной формой. Обучение речи как средству общения. Обучение вне фронтальных форм организации. При этом дети сами устанавливают состав партнеров по общению, вид деятельности. Выступают как подлинные субъекты образовательного процесса.

Сценарии УМК с загадками о животных содержат также игры на определение (угадывание) животного по голосу (по издаваемым им звукам): «Угадай, чей это голос» (о зверях), «Угадай, кто это поет» (о птицах), «Угадай, чей это звук» (о насекомых).

Звукозаписи (фонограммы) используются в занятиях, посвященных отдельным животным, а также как материал самостоятельного сценария.

Воспитатель загадывает детям поэтические загадки о животных, рассматривает с ними картинки — отгадки. Предлагает поиграть в игру «Угадай, чей это голос» («Угадай, кто это поет», «Угадай, чей это звук»). Включает фонограмму игры. Делает паузы перед отгадкой. После детских ответов включает фонограмму, где звучит отгадка. Поскольку голоса многих животных похожи, дети ошибаются, высказывают самые разные предположения. Это создает основу для улыбок, веселья, удивления.

В заключение по желанию детей с картинками проводится игра «Угадай-ка». Либо взрослый загадывает то, что на картинке, а дети отгадывают ее по вопросам, либо дети предлагают взрослому отгадать загаданную ими загадку. Во время игры негромко звучат инструментовки песен-загадок о животных.

Ознакомление детей с жизнью животных через многообразные виды деятельности — наблюдения, чтение и рассказывание, приобщение к игровому, художественному творчеству, конструирование из природного материала, художественный труд, макетирование, через восприятие песен—загадок и художественных иллюстраций к ним — создает основу для развития у детей живых представлений, наглядных и звуковых, художественных образов, богатой целостной картины мира. Способствует познавательному, речевому, социальному развитию, становлению как субъекта образовательного процесса, обладающего индивидуальностью, богатым эмоциональным миром,

способностью к саморазвитию. И песня-загадка — часть Веселого дня дошкольника — выступает как важная составляющая процесса становления личности ребенка — любознательного, инициативного, самостоятельного, творческого, компетентного в языковом и речевом отношении. Выступая как средство налаживания совместной деятельности, средство диалогического общения, речь сама развивается и совершенствуется, становится богатой в лексическом отношении, фонетически и грамматически правильной, эмоциональной, интонационно точной и выразительной.

Речевое воспитание дошкольника предполагает решение двух классов задач: 1) обогащения опыта общения на широкий круг тем, интеграцию образовательных областей программы; и 2) лингвистическое развитие: уточнение смысловой и звуковой стороны слова, формирование грамматических обобщений, элементарного осознания языковой действительности, структуры связного высказывания (текста). Вторая задача решается в ходе речевых занятий, игр и упражнений, а также при ознакомлении с художественной литературой, в словесном творчестве. Соответственно технология «ВеДеДо» имеет два разных типа учебно-методических комплектов. Развитие речи как средства общения и культуры осуществляется во всех УМК. Специфические задачи лингвистического развития дошкольников решаются в более специальных формах. Им посвящены пособия «Игры со звучащим словом», «Забавные истории», «Букет цветов», «Фейные сказки», «Шуточные песни».

2.2. Обогащение активного словаря

Активный словарь составляет лингвокогнитивный уровень языковой личности, тезаурус, в нем фиксируется картина мира. Слова в языковой способности образуют вербальные сети, связаны между собой по разным признакам и основаниям. Смысловая сторона слова вбирает в себя образы действительности, формируемые в процессе активного освоения ребенком окружающей действительности. Смысл тесно связан со звуковой оболочкой, поэтому звуковая форма слова воспринимается как мотивированная, обусловленная значением и функцией слова в речи.

Обогащение словаря происходит в процессе всей жизнедеятельности ребенка, в повседневной жизни, быту, в режимные моменты, в процессе общения и разнообразных видов деятельности. Здесь ребенок

знакомится с предметами, их свойствами и отношениями, узнает названия. Целенаправленно осуществляется обогащение словаря в процессе познавательной деятельности: наблюдений, прогулок и экскурсий, экспериментирования. В процессе элементарного труда: художественного, самообслуживания, ухода за растениями и животными. На занятиях изобразительной деятельностью, конструированием дети узнают названия цветов, форм, размеров, пространственных отношений. В словарь входят числительные, которые дети постигают на занятиях математического цикла. Неиссякаемый источник обогащения словаря — детская литература — вводит в речь детей образные слова и выражения, эмоциональную лексику [Ушакова, Струнина 1981; Леонгард и др. 1990].

В народной педагогике накоплен многотысячелетний опыт передачи языка от взрослого к ребенку. Это и колыбельные песни, и пестушки, потешки, прибаутки, перевертыши, загадки, скороговорки, чистоговорки, считалки, дразнилки, сказки, былины, традиционные игры с диалогами и хороводами, игры-забавы, небывальщина, шутки-перевертыши, театр Петрушки. За годы существования детских садов разработаны многообразные дидактические, сюжетно-дидактические, театрализованные игры, которые опираются на опыт народной педагогики, развивают и обогащают его [Артемова 1992; Бондаренко 1977; 1985; Васильева 1986; Генинг и Герман 1980; Гришина 1997; Дурова 2000; Максаков 1987; Максаков, Тумакова 1983; Менжерицкая 1982; Негневицкая 1986; Сорокина 1982; Усова 1976; Флерица 1973; Фомичева 1989; Удальцова 2015 и др.]. Это педагогическая культура, в которую внесли свой вклад многие поколения педагогов-исследователей и практиков, психологов и лингвистов, разрабатывающих научные основы лингводидактики. В детских садах используются разнообразные словарные упражнения, словесные дидактические игры, направленные на развитие смысловой стороны слова: явлений многозначности, антонимии, синонимии [Придумай 1996]. Приведем примеры.

*Обогащение речи глаголами, прилагательными,
существительными*

Воспитатель организует игру в кругу с мячом «Подбери слово». Объясняет детям, что будет бросать мяч и называть предмет, а они — перекидывать мяч обратно и говорить, какой он. Снег — холодный,

искристый, пушистый; ветер — холодный, ледяной, сильный. (Слова: зима, туча, снежинка, снеговик, сугроб, лед, иней, Дед Мороз, Новый год, Снегурочка, елка, подарок, медведь, заяц, лиса, сорока, ежик, санки, лыжи, метель, вьюга, река, солнце, день, дерево.)

Воспитатель организует игру в кругу с мячом. Объясняет, что будет бросать мяч и называть признак. А дети должны назвать животное, обладающее этим признаком: например, огромный — слон, шустрый — кролик. После ответа найти соответствующую игрушку.

Примерные слова: забавная (обезьяна), свирепый (тигр), говорящий (попугай), зубастый (крокодил), длинный (удав), опасный (носорог).

А теперь, говорит педагог, — буду называть животное, а вы — что оно делает.

Подбор определения, глагола к слову и слова к определению, глаголу, выступают во взаимосвязи.

Воспитатель читает детям стихотворение Э. Успенского «Если бы я девчонкой». Беседуют о прочитанном, о девчоночьих и мальчишковых делах, о профессиях мужчин.

Далее организуется словарная работа. Дети встают в круг. Воспитатель бросает мяч и называет качество (прилагательное). Если это качество присуще мужчине, надо перекинуть мяч и сказать: «Да-да-да». А если качество не мужское — «Нет-нет-нет». (Игра «Да-да-да — **нет-нет-нет**».) (Слова: мужественный, сильный, кислый, колючий, смелый, ловкий, благородный, стеклянный, квадратный, выносливый, храбрый, ледяной, настойчивый, упорный, трудолюбивый, пушистый, каменный, заботливый, веселый, любящий, одаренный, способный, талантливый, решительный, находчивый, вдумчивый.)

А теперь, говорит воспитатель, я хочу проверить, были ли вы внимательны. Передавайте мяч друг другу и называйте слова, характеризующие мужчин, мужские качества. Правило: уже сказанное не повторять.

Варианты игры «Угадай мой предмет», «Угадай-ка».

На наборном полотне картинки с изображением обитателей моря. Воспитатель предлагает детям закрыть глаза и прячет за какую-либо картинку метку. Чтобы отгадать картинку, надо задавать вопросы: это животное похоже на звезду? У него есть панцирь? Это самое большое животное на земле? И т.п.

В игре словарь активизируется в связной речи; слова изменяются по падежам, согласуются друг с другом. Здесь словарные и грамматические задачи переплетаются.

Аналогично может проводиться игра с любыми другими картинками (животные пустыни, предметы мебели, посуды, транспорт и т.п.).

Развитие смысловой стороны слова

Парное взаимодействие при освоении словаря может осуществляться в игре **«Запомни и нарисуй»**. На столах и полках в разных местах групповой расставляются предметы, подобранные по определенному принципу. Например, овощи, детеныши животных, посуда, предметы, у которых есть ручка, ножки, носик, головка, гребешок. Дети отыскивают эти предметы парами, собирают их на поднос. В этой игре могут решаться задачи формирования обобщающих наименований, понимания многозначности слова. Рисуют дети на одном листе так, чтобы предметы не повторялись. Для этого надо договариваться.

Игра в круге с мячом **«Скажи наоборот»**. Воспитатель бросает мяч и называет слово. Надо перекинуть мяч и сказать слово с противоположным значением. Высоко — низко, далеко — близко, веселый — грустный, радостный — печальный, морозный — теплый.

«Скажи по-другому». Воспитатель бросает мяч ребенку и называет словосочетание. Надо перебросить мяч и ответить, как об этом же можно сказать по-другому: золотая голова — умная, золотые руки — умелые, свежая газета — новая, свежий ветер — сильный.

Взрослый предоставляет в распоряжение детей разнообразные иллюстрации, репродукции, открытки, картинки, иллюстрированные альбомы. Дети, рассматривая их, переговариваются, комментируют, задают вопросы взрослому, друг другу. (Например, увидев на картинке дирижабль, интересуются, что это, зачем нужно, где такое бывает?) Дети любят рассматривать альбомы с картинками, в названии которых есть «трудные» звуки. Перелистывая страницы альбома и называя предметы, ребенок упражняется в звукопроизношении, активизируется словарь.

В УМК «ВеДеДо» нами разработаны сценарии развивающего общения в повседневной жизни как примерная канва игрового общения с детьми, общения, в котором ребенок удовлетворяет свою потребность

в игре, в деятельности и одновременно учится произносить звуки, понимать слова, изменять их в соответствии с правилами грамматики, выражать в слове свои чувства, мысли, желания, активно познавать и осваивать окружающий мир.

Центральным моментом в стимулировании и косвенном влиянии на содержание детской спонтанной активности являются песня, инструментальные миниатюры. Сама по себе песня без общения и взаимодействия с партнерами может быть не эффективна, восприниматься как какое-то акустическое явление наряду с бытовыми и природными шумами. Но, будучи освоенной как часть содержательной деятельности на занятии «ВеДеДо», песня оказывается пусковым механизмом в свободное от занятий время, активизируя образные, наглядные, смысловые ассоциации, эмоциональные связи, побуждая ребенка творчески перерабатывать коммуникативно-деятельностный опыт, полученный в процессе непосредственно образовательной деятельности.

При этом ребенок имеет возможность свободно проявлять свою индивидуальность, выбирать вид деятельности, партнеров, материалы и игрушки, выступать субъектом образовательного процесса. Кто-то начинает рисовать, строить, петь, читать стихи, играть на музыкальных инструментах. Кто-то наряжается персонажем песни, воображает себя Феей, принцем, принцессой, рыцарем, устраивает бал. Кто-то строит замок для Феи. А кто-то просто отдыхает. Слушает музыку. Мечтает. Песня оказывает воздействие и в момент восприятия на занятия, и вне него, отсроченно, когда она не звучит.

Покажем, как происходит организация педагогического процесса на примере. (Государственное бюджетное образовательное учреждение ГБОУ СОШ 1049, дошкольное отделение комбинированного вида — Московский детский сад «Аистенок», старшая группа.)

Педагог входит в группу: — Здравствуйте, друзья.

Соня П. (4;9): — А мы на улицу собираемся.

Педагог: — А послушать что-то интересное хотели?

Дети (хором): — Да.

Педагог организует предметно-игровую среду.

Подходит Глеб М (5;6): — Смотри (показывает машину).

Педагог: — Для чего нужна такая машина?

Глеб М.: — Она копает.

Илья Б. (5;5): — А у меня две (показывает две машины).

Педагог: — А у меня картинка. (Выставляет на мольберт иллюстрацию «Огород», УМК «ВеДеДо» «Игры со звучащим словом», художник М. А. Иванова. Около мольберта помещает игрушечных петушка и щенка.)

Дети заинтересовываются, подходят стайкой, переговариваются.

— Вот смотри.

— Дом.

— Огород.

— Мальчик грядки копает.

— Это папа.

— Вот мальчик. Ягоды собирает.

— Бабушка с дедушкой.

— Собачка лает.

— Чучело.

— Пугало.

Педагог: — И еще петушок (показывает игрушку).

Наташа Н. (4;7): — На картинке нет.

Педагог: — Он спрятался.

Илья Б.: — Где?

Педагог: — Вот здесь. Убежал за горох (показ).

Маша Д. (5;3): — Почему?

Педагог: — Испугался щенка? Хотите послушать, что здесь происходит?

Дети (хором): — Да.

Педагог: — Располагайтесь на ковре или стульях. Слушайте. (Дети садятся на стулья полукругом. Включается фонограмма песни «Переполюх на огороде». Во время прослушивания педагог демонстрирует игрушки: мальчика, щенка, пугало.)

*Мальчик Максимка и песик Полканчик
Вместе играли и в прятки, и в мячик,
Мальчик мечтал стать отважным матросом,
Ну а щеночек — большущим Барбосом.*

*Как-то однажды брели по дороге
Мальчик и друг его четвероногий,
И разглядел этот песик кого-то
Там, за забором, среди огорода.*

*Ну а кого — стало сразу же ясно:
Там петушок с гребешком ярко-красным
Важно ступал по прополотым грядкам
И беспокойно следил за порядком.*

*Ну а еще вдруг увидел Полкаша:
Кто там руками огромными машет?
Кто это в шляпе стоит в огороде?
Нам до сих пор не встречался он, вроде...*

*Громко залаял щеночек отважный,
Чтобы услышал поблизости каждый,
Всем объявить он хотел: посмотрите —
Там, в огороде, разбойник-грабитель!*

*А петушку стало вдруг страшиновато,
Он убежал с перепугу куда-то,
Переполох в огороде поднялся,
А незнакомец на месте остался.*

*Друга Максимка спешил успокоить:
По пустякам волноваться не стоит,
И для тревоги здесь повода нету,
Ведь огородное пугало это!*



Художник М. А. Иванова

(Стихи М. Слуцкого из УМК «ВеДеДо» «Игры со звучащим словом».)

Педагог (после первого прослушивания): — Что произошло на огороде? Что случилось?

Наташа Н.: — *Петушок испугался. Убежал. Спрятался за горох.* (Курсивом выделены связные тексты — реплики в диалоге.)

Педагог: — Послушаем еще раз песню? (Дети в знак согласия кивают головами. Повторно звучит фонограмма песни.)

После прослушивания педагог на глазах у детей разыгрывает сценку.

Мальчик бродил босиком по берегу реки со своим четвероногим другом Полкашей. Они направлялись к мельнице.

Маша Д.: — А что такое Полкаша?

Педагог: — Так зовут щенка — Полкан, Полкаша.

Педагог продолжает. — По дороге им...

Наташа Н.: — Встретился петушок. Грядки охранял.

Педагог: — Петушок и ...

Илья Б.: — *И пугало. Огород охранял. Он охраняет и день, и ночь, и утро, и вечер.*

Соня П.: — *Пугало охраняет огород от птиц. Чтобы они зернышки не склевали. А ничего не вырастет. Растения не вырастут.*

Педагог: — Пес решил...

Илья Б. и Соня П.: — Что это разбойник.

Педагог: — И стал лаять.

Наташа Н.: — А петушок испугался и убежал.

Педагог: — А пугало...

Маша Д. и Соня П.: — Стоит себе в огороде и стоит.

Педагог: — Вот так переполох на огороде. Кто хочет показать нам, что случилось на огороде?

Наташа Н.: — Я.

Педагог: — Пожалуйста.

Наташа Н.: — *Мальчик шел со щенком. Щенок увидел петушка и залаял. Петушок испугался, убежал.*

Выходит Маша Д.: *Мальчик возвращался со щенком. Увидел петушка с пугалом. Залаял: ав-ав-ав. Щенка зовут Тяфка. Петушок испугался и спрятался. А пугало остался.*

Педагог: — Кто-нибудь еще хочет? Соня, расскажешь нам историю?

Соня П. (улыбается), разыгрывает сценку: — *Мальчик со щенком возвращались с реки. Щенок увидел пугало на огороде. Подумал, что это разбойник забрался. Щенок залаял, а пугало стоит. Он зернышки охраняет, чтобы птицы не склевали.*

Илья Б.: — А если бы пугало не было, то люди сидели на огороде и утром, и днем, и ночью.

Соня П.: — Тогда бы им надо было еду носить, чтобы не умерли.

Илья Б.: — Да.

Педагог: — Послушаем песню? (Включает музыку.)

Дети: — Можно походить, потанцевать?

Педагог: — Можно.

Во время прослушивания дети заняты разными делами: кто-то танцует, кто-то выполняет ритмические упражнения, кто-то рассматривает иллюстрацию.

Тимофей Б. (5; 0) берет щенка: — Это мой. Я принес. (Обнимает щенка, танцует, к нему присоединяется Илья Б.)

Наташа Н., Соня П. и Саша Ш. (5;6) рассматривают иллюстрацию, переговариваются.

Наташа Н.: — Морковка.

Соня П.: — Вон земляничка выросла.

Саша Ш.: — Капуста выросла.

После прослушивания педагог спрашивает: — А нарисовать что-нибудь хотели?

Дети (хором): — Да.

За одним столом сидят Маша Д., Илья Б. и Саша Ш.

Соня П. сажает на стол щенка и петушка: — *Пусть с нами сидят. (Рисует, делая зеленые штрихи.) Это травка. Я сейчас дом нарисую. Пять этажей, нет — десять.*

Саша Ш.: — И я десять этажей. (Делит домик на десять этажей.)

Наташа Н.: — И я.

Педагог: — Что это за домики?

Соня П.: — Это дачи, где они живут (показывает поворотом головы на петушка и щенка).

Наташа Н.: — Ничего не получается. Морковку нарисую. (Берет в руки щенка.) Ав-ав-ав.

Соня П. (берет игрушечного петушка): — Кукареку!

Девочки смеются.

К педагогу подходит Глеб М., показывает рисунок: — Смотри.

Педагог: — Это робот?

Глеб М.: — Нет. Это пугало.

Педагог: — Какое огромное. Страшно.

Соня П.: *Пугало квадратное. Я сейчас такое пугало нарисую страшное, что тебя напугаю* (обращается к Саше Ш.).

Саша Ш.: — И я нарисую.

Наташа Н. берет снова щенка. — Кукареку!

Соня П. подхватывает игру, выполняет условные действия, как будто петушок что-то охраняет: — Ав-ав-ав.

Девочки смеются. Игра со звуками повторяется дважды.

Педагог: — Что за чудеса. Вот какая игра, все перепуталось. Петушок лает, дом охраняет, а щенок песенки распевает — кукареку.

Девочки веселятся.

Наташа ставит щенка на задние лапки, передними придерживает карандаш: — Смотрите, щенок карандаш несет. (Выполняет условные действия.)

Наташа Н. танцует со щенком под звуки песни, которая тихо звучит все время в группе.

Саша Ш. показывает рисунок педагогу: — *Это травка. Это дом. Это пугало.*

Соня П. обращается к Саше Ш.: — Посмотри, какое пугало я нарисовала. (Смеется, затем показывает рисунок педагогу.) *Это пугало. Это огород. Морковка растет на огороде. Это дом.*

Подходит Маша Д.: — А у меня ничего не получилось.

Педагог: — Как не получилось? У тебя целых два рисунка.

Маша Д.: — У меня не про то.

Педагог: — Ничего страшного. Покажи.

Маша Д. показывает первый рисунок: — Это Фея огородная.

Педагог: — Очень хорошо.

Маша Д. показывает второй рисунок: — *Это домик. Это все огород. Везде морковка растет. Вот зайка. Он здесь живет.*

Педагог: — Давайте сохраним ваши рисунки, положим в папку или в файл. (Дети складывают рисунки.)

В приведенной выписке из дневника наблюдений взрослый организует театр кукол на столе. Песня дает образцы грамотной поэтической речи, развивает эмоциональную функцию речи, интонацию,

поэтический слух, обогащает словарь. Взрослый вовлекает детей в разыгрывание сценки, развивается связная речь, текстовая деятельность. В ткани стихотворения в дидактических целях заложены слова со звуками [м], [п], [б]. Отвечая на вопросы педагога по содержанию стихотворения, разыгрывая сценки, дети даже не замечают, как решается задача уточнения и закрепления правильного произношения этих звуков.

Педагог отводит место и время для самостоятельной деятельности детей. И здесь они свободно проявляют свою индивидуальность, сами находят себе дело по душе. В их распоряжении игрушки, материалы для изобразительной деятельности. Общая радостная атмосфера проявляется в языковых играх детей (шутки со звукоподражаниями, словотворчество). Тексты-высказывания органично вплетены в ткань диалога. Происходит общение с взрослым и сверстниками. Речь развивается как средство общения. В связной речи активизируется и закрепляется словарь. Ребенок выступает как субъект деятельности, субъект образовательного процесса, индивидуальность, свободная творческая личность.

Опыт общения с прекрасным, который дети получают под влиянием песен «ВеДеДо», продолжает оказывать свое влияние и тогда, когда музыка уже не звучит, отсрочено. Приведем запись общения с детьми в день, когда звукозаписи не звучали (ДОО «Аистенок»).

Педагог входит в группу.

Дети: — Гости, гости пришли.

Соня П. (3;10): — А я думала, кто к нам придет. Смотри (показывает на доску), а мы сегодня настроение рисовали.

Соня М.: (4;4): — А у меня настроение вот такое (округляет рот, делает удивленные глаза).

Педагог: — Удивляешься?

Соня: — Да.

Алеся Д. (4;5): — А у меня настроение грустное.

Кристина К.: (4;7): — А у меня доброе.

Маша Д. (4;3): — А у моей девочки (показывает куклу) веселое.

Педагог: — А у зайчонка сегодня настроение и доброе, и веселое. У него сегодня день рождения. Мама зайчиха накрывает на стол, будет угощение. Придут гости. (Педагог фактически приглашает детей к игре.)

Алеся Д.: — Мой медвежонок придет.

Маша Д.: — И моя девочка.

Все девочки группы располагаются вокруг столика, расставляют чашки и блюдца. Кому не хватило чайных принадлежностей, принесли из игрового уголка.

Педагог: — Чай будем пить из чашек. Чашки поставим на блюдца.

Соня М.: — Чай разольем вот из этого чайника (берет чайник, как будто разливает чай). У меня чай малиновый.

Кристина К.: — А я буду с лимоном.

Педагог: — Чай с лимоном ароматный.

Алеся Д.: — Фу, кислый.

Педагог: — Зато полезный, с витаминами, микробы убивает, болеть не будешь.

Алеся смеется.

Кристина К.: — Сейчас сбегаю, нож принесу. Лимон всем порежем.

Девочка приносит нож, все получают по кусочку лимона.

Педагог: — А какое угощение приготовила мама зайчиха?

Дети: — Торт, пирожки.

Педагог: — Пирожки с морковкой и капустой.

Дети разбирают выпечку, угощаются.

Педагог: — Зайчонок такой красивый, пушистый, мягкий, добрый. Давайте его поздравим. Заинька, с днем рождения. Желаю тебе здоровья, хрустящей морковки и вкусной капусты.

Девочки: — С днем рождения!

Кристина К.: *Сейчас принесу морковку.* (Приносит муляж.) *Зайчонок, поздравляю. Дарю оранжевую хрустящую морковку.*

Соня М.: — И я подарю (приносит капусту). Поздравляю, на капусту.

Педагог (от лица зайчонка): — Спасибо. Я очень рад. Мы с мамой зайчихой приготовим для вас салат.

Соня М.: — А я спою песню (запевает «Катюшу», после пения все аплодируют).

Соня П.: — И я хочу спеть. Его подружка хочет спеть (приносит козочку).

Педагог: — Подружка козочка запела: ме-ме-ме.

Все смеются.

Появляются новые друзья (котенок, щенок, мышка). Все исполняют песни — звукоподражания. (Это фактически упражнение в звуко-

произношении, которое происходит естественно в игре по инициативе самих детей.)

Соня П.: — Я хочу прочитать стишок про елочку. (Читает.)

Соня М.: — А я про маму. (Читает.)

(Чтение стихов по инициативе детей вплетается в игру очень естественно.)

Маша Д.: — А я спою песенку: тра-ля-ля, тра-ля-ля.

Каждое выступление сопровождается аплодисментами.

Маша Д.: — А я еще покажу представление, попрыгаю.

Зайчонок благодарит всех выступающих.

Педагог: — Зайчонку хочется поиграть.

Маша Д.: — Будем играть в прятки.

Все дети расходятся по групповой, прячутся под столы и стулья.

Игра повторяется несколько раз. Девочки каждый раз самостоятельно назначают нового водящего.

Соня М.: — Все, игра закончена. Что теперь будем делать?

Педагог: — Будем зайчонку загадки загадывать. Длинный, зеленый, хрустящий, растет на грядке.

Соня М.: — Яблоко.

Педагог (зайчонок): — Яблоко? Длинное, растет на грядке?

Кристина К.: — Огурец.

Соня М.: — Оранжевое, круглое, сочное.

Педагог: — Что же это такое?

Соня П.: — Это яблоко.

Соня М.: — Нет. Это апельсин.

Педагог: — Апельсин оранжевый, круглый, сочный. (В этих двух эпизодах педагог очень деликатно дает правильные формы, не фиксируя внимание ребенка на ошибке.)

Соня П.: — Красный, круглый, чуть-чуть зеленый.

Соня М.: — Помидор.

Соня П.: — Правильно.

Соня М.: — Ягода. Чуть-чуть зеленая, чуть-чуть черная и красная. Растет в саду на дереве.

Педагог: — Какая интересная ягода. Вся цветная.

Соня П.: — Это арбуз.

Соня М.: — Да.

Педагог: — Растет в саду на дереве?

Девочки смеются.

Воспитатель: — Арбуз будешь рвать с дерева? Арбуз растет на огороде, на грядке.

Соня М.: — Кристина, теперь ты загадывай.

Кристина К.: — Когда его режут, то все плачут.

Соня М. и Соня П.: — Лук.

Соня М.: — Синяя, круглая.

Соня П.: — Синий. Это баклажан.

Соня М.: — *Какой баклажан? Это слива. Разве баклажан круглый? Он длинный.*

Настя Е. (4;11): — У нас открылась парикмахерская. Давайте маме зайчихе сделаем прическу и зайчонка причешем. (Девочки выбирают игрушки, через некоторое время возвращают зайчиху: ушки украшены красивыми заколками и резинками.)

Педагог: — Мама зайчиха красавица. Посмотрите, как пишется слово МАМА. (Показывает карточку со словом, читает, ведет рукой слева направо от начала слова к концу. Девочки читают слово индивидуально.)

Наташа Н. (3;11): — Я тоже красавица. (Идет в уголок, надевает шляпу, особым образом затягивает легкий шифоновый платок.)

Кристина К. (восхищенно): — *Красавица. Принцесса. Она невеста. Давай с тобой танцевать. Я принц. Ой, я принц?*

Педагог: — Ты как будто принц.

Кристина К.: — *Да, да. Я девочка, у меня длинные волосы. А сейчас я как будто принц.* (Наташа и Кристина танцуют, совершают несколько очень выразительных движений из старинных танцев. Остальные дети восхищенно наблюдают.)

Света П. (4;9) бежит в уголок с нарядами, надевает юбку, жилетку, набрасывает платок. Перед зеркалом как будто подкрашивает глаза, щеки, губы, красит ногти на руках (встряхивает руками как будто сушит лак). Девочка берет сумочку:

— *Смотри, смотри. Я красавица. (Улыбается, изящной походкой передвигается по группе.)*

Соня М.: — А я как будто уборщица. Буду убирать магазин и ресторан. (Надевает красный фартук, берет ведро со шваброй, усердно протирает полы под столами.)

Мейхана Д. (5;3) и Настя П. (3;10) надевают белые халаты, катят за собой «больницу».

Мейхана: — *Мы врачи. Я врач. Она врач. Кошку лечить будем.*

Саша Ш. (4; 7) надевает серый костюмчик, делает угрожающий жест.

Педагог: — Ты кто? Волчок?

Саша смеется.

Соня П.: — *Нет, она ежонок* (гладит Сашу). *Ой, руку уколола. Колючий.*

Глеб М. (4;7) привлекает внимание педагога: — Эй, посмотри.

Педагог комментирует. Глеб повторяет отдельные слова:

— Железная дорога. Вокруг лес. По дороге мчится поезд. В поезде разные зверушки. (Сопряженная речь способствует обогащению содержания игры и активизации речи ребенка.)

Глеб очень доволен, показывает поезд, сажает на крышу животных. Все дети увлечены игрой.

Приведенная запись может служить примером дружеской беседы по инициативе детей. Сначала диалог разворачивается как внеситуативное общение, затем — внутри совместной со взрослым игры. В ходе общения — загадки детей в форме коротких текстов-описаний (монологи в диалоге). Диалоги детей в самостоятельных играх по инициативе детей (прятки, в парикмахерскую, в принца и принцессу). Дети по своей инициативе включают в общение чтение стихов, пение. Активизируется точный словарь.

Длительные наблюдения показывают, что дошкольники с благодарностью воспринимают свободную манеру организации образовательного процесса, интересуются совместной с взрослым деятельностью, проявляют выдумку и творчество в самостоятельных играх, рисовании и т.п. Создаются условия для сохранения и преумножения эмоционального и психологического здоровья. День дошкольника действительно весел и беззаботен. Без насупленных лиц. И вместе с тем это день, наполненный содержательным общением, развивающими деятельностью. Деятельностями, в которых происходит саморазвитие языковой личности, коммуникативной компетенции. Обогащение словаря совершается при участии органов чувств: зрения, осязания. Словарь активизируется в расширяющихся сферах общения: с воспитателем, педагогом, сверстниками. Осваивается в связной речи, в репликах диалога, которые приобретают форму текста, текста-монолога.

В синкретических видах активности, возникающих под влиянием песен «ВеДеДо», нераздельно слиты Слово, Музыка, Движение, Образ, Эмоция, Игра, Творчество. Обогащение словаря происходит во взаимосвязи с развитием спонтанной связной речи (высказывания в диалоге, текстовая деятельность). Слово наполняется личностным смыслом. Возникают многообразные ассоциативные связи — основа вербальной сети в коммуникативной способности. Формируется структурно-семантический и лингвокогнитивный уровни языковой личности.

2.3. Развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи

Коммуникация — общение — является основной функцией речи. Грамматически оформленная связная речь развивается в общении, включенном в совместную деятельность детей с взрослыми и друг с другом. Она служит средством общения, налаживания эмоциональных и деловых контактов, взаимодействия.

Психология и лингвистика выделяют две формы речи — монолог и диалог, понимание которых на современном этапе выходит за рамки характеристики просто композиционной формы речи и расширяется до понимания их как видов общения.

Одна из первых работ в отечественной науке, посвященная диалогу, — опубликованная в двадцатые годы статья Л. П. Якубинского «О диалогической речи» [Якубинский 1986]. В ней автор вслед за Л. В. Щербой рассматривает диалог как основной, наиболее естественный для человека вид речи. Он выделяет такие характеристики диалога, как непосредственность в зрительном и слуховом отношении (разговор лицом к лицу); перемежающийся характер взаимодействия (быстрая смена акций и реакций); обусловленность реплик высказываниями партнера, отсутствие предварительного обдумывания (отсутствие заданности), предумышленной связности, краткость высказываний.

Соответственно этому крайнему случаю диалога (отрывистого и быстрого разговора на быденные темы) монолог характеризуется длительностью и обусловленностью, связностью, построенностью речевого ряда, односторонним характером высказываний, не рассчитан-

ных на немедленную реплику, наличием заданности, предварительной обдуманности.

Между этими двумя случаями находится ряд промежуточных форм (обмен рассказами-монологами; светская беседа; скрытое реплицирование при восприятии монолога).

Для разговора характерно широкое использование мимики и жестов в функции реплики в диалоге (жест заменяет словесное выражение). В речевых средствах особую роль получает интонация, которая умалчивает значение слов как таковых, речи как таковой. Общение в большой мере способно протекать вне контроля сознания и внимания.

Для диалога характерно реплицирование: говорение одного собеседника чередуется с говорением другого (или других), которое происходит либо в порядке смены общающихся, либо в порядке прерывания. Именно взаимное прерывание характерно для диалога, и этим объясняется, почему при прочих равных условиях темп речи при диалоге более быстр, чем при монологе. Подготовка к высказыванию происходит одновременно с восприятием чужой речи.

Л. П. Якубинский вслед за Гумбольдтом различает «образованный и обильный мыслями разговор» и «повседневную болтовню». Диалог, по мысли автора, — форма взаимодействия людей («взаимодействия»), несомненное явление культуры, «особое явление речи». Как и Л. В. Щерба, он считает, что «подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге».

Этим мыслям созвучен анализ диалога Л. С. Выготским, который был знаком с работой Л. П. Якубинского. Он особо выделяет момент знания собеседниками сути дела, которое приводит к целому ряду сокращений в устной речи и создает в определенных ситуациях чисто предикативные суждения. Диалог предполагает всегда непосредственное восприятие ситуации, зрительное восприятие собеседника, его мимики, жестов и акустическое восприятие всей интонационной стороны речи, что приводит к пониманию с полуслова, к общению с помощью намеков, взглядов, интонации [1982, т.2: 338].

Как можно заключить из статьи, диалог понимался Л. П. Якубинским широко: и как бытовой разговор, и как светская беседа, и как скрытое реплицирование при восприятии монолога — как «взаимодействие». Однако подлинное раскрытие этой всеобъемлющей природы диалога принадлежит М. М. Бахтину [1986], работа которого

оказала глубокое воздействие на разработку проблемы диалога в современной науке [Ахутина 1984].

М. М. Бахтин охватывает одним взглядом все формы проявления речевой коммуникации («речевые жанры») от однословной бытовой реплики в разговоре до многотомного романа, от стандартной военной команды до глубоко индивидуального лирического произведения, объединяя их одним понятием — высказывание. М. М. Бахтин различает первичные, простые (в условиях непосредственного речевого общения) и вторичные, сложные, речевые жанры, рассматривая последние как проявление сложного и относительно высокоразвитого и организованного культурного общения — художественного, научного, общественно-политического (преимущественно письменного). «Роман в его целом является высказыванием, как и реплики бытового диалога или частное письмо (он имеет с ним общую природу), но в отличие от них это высказывание вторичное (сложное)» [Бахтин 1986; 252].

Жанровые формы, в которые отливается речь, существенно отличаются от форм языка: они гораздо гибче, пластичнее, свободнее. Есть достаточно стандартные формы: приветствия, прощания, поздравления, пожелания, осведомления о здоровье, о делах и т.п. Наряду с подобными стандартными жанрами существуют более свободные и творческие: жанры салонных бесед на бытовые, общественные, эстетические темы, жанры застольных бесед, бесед интимно-дружеских, интимно-семейных и т.д. Но творчески свободное использование не есть создание жанра заново; жанрами нужно хорошо владеть, чтобы свободно пользоваться ими. «Чем лучше мы владеем жанрами, тем свободнее мы их используем, тем полнее и ярче раскрываем в них свою индивидуальность (там, где это нужно), гибче и тоньше отражаем неповторимую ситуацию общения — одним словом, тем совершеннее мы осуществляем наш свободный речевой замысел» [Бахтин 1986: 273].

Овладение связной речью дошкольником происходит поэтапно. В каждом возрасте — свои задачи. В условиях семьи эти задачи решаются стихийно, в условиях дошкольного учреждения — целенаправленно, организованно. Взрослый организует разнообразные дидактические, сюжетно-дидактические, режиссерские игры, игры-драматизации, беседы и разнообразные виды деятельности кооперативного типа (конструирование, рисование, рассказывание и т.п.).

Возникают разные виды деятельности по инициативе детей. В этой активности происходит развитие речи и речевого общения. Так, дети любят что-либо рисовать. Рисование может строиться как свободная режиссерская игра, сопровождаемая речью (Е. В. Трифонова). Действие такой игры разворачивается одновременно как некоторое действие в рисунке и в речи. Дети охотно рассказывают взрослому о том, что они нарисовали (по своей инициативе). Рассказ может иметь вид повествования или описания, комментария. Состоится содержательное общение с взрослым, развитие текстовой деятельности. (*«Это лунатики. Они живут на Луне, летают с планеты на планету на летательном аппарате, делают добро».*)

Конструирование из строительного материала обычно вовлекает одновременно нескольких детей, которые либо по подражанию включаются в деятельность с индивидуальным продуктом («— А у меня робот. — А у меня космический корабль. — А у меня воинский трансформер»), либо конструируют что-то совместно. Дети переговариваются по типу «а-я диалогов», комментируют свои действия. Налаживается эмоциональное, ситуативно-деловое общение. Порою дети начинают конфликтовать, не могут поделить строительный материал, инструменты, оборудование. Им предоставляется возможность научиться самостоятельно разрешать противоречия, договариваться, уступать, делиться с товарищем, вводить диалог в мирное русло.

В недрах конструктивной деятельности может зародиться сюжетно-ролевая игра. Дети обозначают словесно тему, принимаемые на себя роли, функции игрушек и предметов-заместителей, условные действия, ведут ролевой диалог, общение по поводу игры. Происходит развитие диалога как вида общения, включающего обмен информацией, эмоциями, действиями, установление социальных контактов при помощи речевых (вербальных) и невербальных средств.

Сюжетно-ролевая игра может трансформироваться в игру-фантазирование (в старшем дошкольном возрасте), когда сюжет лишь частично опирается на имеющиеся в наличии игрушки и материалы, строится в основном в плане речи, как свободное фантазирование, совместное рассказывание. Это могут быть мотивы сказок с волшебницами, феями, прекрасными замками, балами; с космической тематикой.

— Хочешь, я расскажу тебе сказку?

— А о чем?

— О трех крокодилах. Ты только не бойся.

Крокодилов звали Дракоша, Крошка и Антошка. Они дружили, не ссорились. Им было по 6 лет. Они любили играть в мяч, любили книги рассматривать.

— А у меня есть куклы Фикси. Они были волшебницами. (Это уже вступает в диалог новый участник игры.) Они летали по ночам среди звезд. А затем спускались на землю. Они обладали непобедимыми. Ведьмы их боялись.

Как развитие сюжетов организованных речевых игр возникают многообразные игры с отгадыванием: «Угадай, что спрятано у меня за спиной», «Угадай, в какой руке спрятано», «Угадай по описанию», «Отгадай загадку», «Отгадай мою картинку (по вопросам)», «Отгадай, где спрятано», «Отгадай, что начинается со звука [д'] (дедушка)?» Загадывание и отгадывание — это своеобразный диалог. В этом диалоге ребенок использует разнообразный словарь, образные слова и выражения, учится спрашивать, задавать вопросы и отвечать на них, проявлять инициативу в общении, учится оперировать обобщающими наименованиями. Так, в игре «Угадай-ка» ребенок предлагает взрослому отгадать картинку (обращена изображением к ребенку). Взрослый задает вопросы: это животное? Это растение? Это овощ? Он растет в земле? Он оранжевый? И т.п.

Важную сферу коммуникативного развития составляет внеситуативное общение детей со взрослым на познавательные и личностные темы, на темы из личного опыта. Дети делятся с педагогом своими секретами, радостями, новостями, приключениями. (*«Это случилось со мной в прошлую зиму. Мама отпустила меня погулять. Я забралась на гору и прыгнула в сугроб. Я хотела выбраться, и мой помпон скакал по сугробу. Мама позвала меня домой. Я пришла вся мокрая и грязная. Мама застыла на месте с утюгом в руках. Но она меня не ругала»*.) Часто — просто приносят ему свои игрушки, фантики, сладости. Дарят подарки (свои рисунки, поделки), угощают (часто понашку). Просто обнимают. Речевое и эмоциональное общение, физические контакты и невербальная коммуникация тесно переплетаются, создавая атмосферу доверия, уважительного дружеского отношения, близости, обогащая коммуникативно-деятельностный опыт детей, создавая условия для саморазвития языковой личности.

Содержание коммуникативной деятельности и игр дети черпают из разнообразных источников: жизни в семье, впечатлений от прогулок, экскурсий, путешествий, знаний, полученных в процессе усвоения программных задач из всех образовательных областей. Интеграция образовательного содержания — важное условие развития детских игр и общения.

— Когда Гагарин летал в космос, он стал героем.

— Зачем летают в космос?

— Чтобы ученые знали, сколько планет и есть ли там люди и животные.

— Как называются камни?

— Метеориты.

Накопленный в разных видах деятельности опыт дети применяют в разнообразных прежде всего сюжетно-ролевых играх. Воспитатель осуществляет педагогическую поддержку детских игр через организацию предметно-игровой среды, развивающее общение, личное участие в детских играх, принимая на себя роль с согласия детей.

— Давайте с вами поиграем в театр.

— Хорошо.

— Кем вы будете?

— А кем бы ты хотел, чтобы я была?

— Я буду зайчиком, а вы можете быть ежиком. И т. д.

— Давайте задавать умные вопросы?

— Какой самый важный цвет?

— Красный.

— Назови свое любимое животное.

— *Собачка Шарик. Шарик ласковый. Он будит меня по утрам. Стаскивает с меня одеяло и обнимает за ногу.*

— *А моя Анфиска озорница. Это кошечка. Она утром умывается лапкой, а потом бежит ко мне в постель.*

— Твое любимое мороженое?

— Я все люблю.

— Твое любимое время года?

— *Подожди, дай подумаю. Я люблю осень, потому что листопад. Листья падают. Очень красиво. А когда листья не падают, я беру и подбрасываю их вверх. Сама устраиваю листопад.* И т.п. [Арушанова, Иванкова, Рычагова 2012].

Положительное влияние на детское творчество оказывает общение в связи с песнями «ВеДеДо». Приводим запись из дневника. Песня «Спортивные танцы» из пособия «Игры со звучащим словом».

*В паре кружатся девочка с мальчиком
В ярком свете, у всех на виду.
Знают все: этот спорт замечательный
Называется «танцы на льду»!*

*В каждом шаге движение плавное:
Вправо — влево, вперед — поворот...
На трибуне — болельщики главные:
Черный песик и рыженький кот.*

*Песенку поет
Серебристый лед:
Час пробьет и победа придет!*

*Пируэт и поклон в завершение,
Громко аплодисменты звучат —
Дружной паре судейским решением
Неприменно медали вручат!*

*Чтоб скорее пришли достижения,
Пропускать тренировки нельзя.
Чтобы правильным было скольжение,
Надо много трудиться, друзья!*

*Песенку поет
Серебристый лед:
Час пробьет и победа придет!*

(Стихи М.Г. Слуцкого из выпуска «ВеДеДо»
«Игры со звучащим словом»).



Художник М. А. Иванова

Педагог входит в группу: — Здравствуйте.

Соня П. (4; 9): — Елена Сергеевна пришла.

Илья Б. (5; 6): — А я думал, что вы уже не придете. Смотрите, у меня новая машина.

Педагог: — Каждый раз новая машина.

Глеб М. (5; 6): — А у меня поезд там (показывает рукой в сторону).

Педагог: — Далеко поедешь?

Мальчик улыбается, уходит, возвращается с игрушкой: — Вот, смотри (демонстрирует игрушку, показывает мелкие детали, открывает и закрывает двери). Длинный, серый.

Педагог: — Есть двери и для пассажиров, и для груза.

Соня П.: — А я сегодня на танцы пойду.

Педагог: — Как замечательно, а мы сегодня про танцы будем говорить. Расскажешь нам что-нибудь или покажешь?

Соня П. кивает головой.

Соня М. (5; 3): — И я на танцы хожу. Я на борьбу хожу, и на танцы. Только я не на фигурные.

Педагог: — И ты сможешь выступать.

Соня М.: — А нас учили поклоны делать (показ).

Педагог: — Очень красиво.

Соня М.: — Как балерина. И еще вот так (выполняет выразительные движения).

Маша Д. (5; 3): — А я буду петь.

Саша Ш. (5; 7): — И я хожу заниматься танцами.

Глеб М.: — Посмотри, что у меня (показывает на постройку).

Педагог: — Это замок?

Глеб М.: — Нет. Эта такая большая депо. Мы будем играть. (Вместе с Ильей Б. усаживаются около «депо», помещают в поезд машины. Начинают игру.)

Воспитатель включает песню. Группа девочек садится за стол, раскрашивают готовые рисунки. Экспериментируют, накладывают карандашами один цвет на другой, получается новый.

Соня П. (обращается к девочкам): — Смотрите, какой цвет у меня получился. Надо сначала вот этим карандашом, а потом вот этим (показ).

Соня М.: — Красиво. И я (пробует получить новый цвет).

Педагог: — Вы как настоящие художники.

Соня М.: — Посмотрите. Как этот цвет называется?

Педагог: — А ты как думаешь?

Соня М.: — Салатовый?

Педагог: — Нет, посмотри повнимательней.

Соня М.: — Бордовый. Сначала желтый, потом коричневый, потом снова желтый.

Даша Д.: — А где черный карандаш? (Находит, закрашивает медведю нос, показывает девочкам.) Смотрите, какой получился.

Педагог: — Черный, блестящий, как пуговка.

Маша Д.: — Блестящий. Песенка, тише, тише, хочу танцевать.

Соня М.: — Что такое: лед песенку поет? Послушайте: серебристый лед песенку поет. Как это лед поет?

Маша Д.: — На магнитофон записали.

Педагог: — Послушаем песню? Потанцуем.

Педагог располагается на диване, дети рядом на стульчиках. Включается фонограмма песни.

После прослушивания педагог вовлекает детей в разговор: — Вы любите фигурное катание?

Дети (хором): — Да.

Педагог: — Где вы видели выступление фигуристов?

Илья Б.: — По телевизору.

Соня М.: — И я по телевизору.

Маша Д.: — И я.

Наташа Н. (4; 7): — А я в другом городе. Туда ездили. На стадионе.

Педагог: — Может быть, вы знаете их имена?

Наташа Н.: — Мальчик, девочка.

Педагог: — На соревнованиях выступают и мальчики, и девочки. А у вас есть коньки?

Саша Ш.: — У меня.

Соня П.: — И у меня.

Ника М. (4; 11): — И у меня ролики.

Наташа Н.: — А у меня коньки и ролики.

Илья Б.: — А у меня велосипед.

Глеб М.: — А у меня ролики.

Педагог: — Получается у вас кататься?

Маша Д.: — У меня пока нет.

Наташа Н.: — И у меня не получается.

Саша Ш.: — Получается, я могу.

Педагог: — Как вы понимаете слова: песенку поет серебристый лед?

Дети молчат.

Илья Б.: — Ну, не знаю.

Педагог: — Может быть, он поет под коньками?

Саша Д.: — Да, под коньками. Я танцевать хочу, я петь хочу.

Педагог: — Я сейчас песню включу, кто хочет подпеть, может взять микрофон (достаёт игрушку, напевает). Песенку поет / Серебристый лед: / Час пробьёт / И победа придет!

Припев по желанию, по очереди, несколько смущаясь, подпевают Маша Д., Наташа Н., Илья Б. и Ника М.

Затем педагог предлагает: — Давайте поиграем. Сейчас мы все будем как будто спортсмены. Будем выступать на стадионе. Выбирайте себе наряды. Договаривайтесь, кто в какой программе будет выступать: парное катание, одиночное катание.

Дети радостно вскакивают со своих мест, бегут наряжаться. С удовольствием рассматривают наряды, пытаются сделать костюмы из платков.

Педагог держит игрушечный микрофон в руках: — Вижу, что фигуристы готовы к выступлению.

Саша Ш.: — А я не буду выступать.

Глеб М.: — И я.

Педагог показывает на Глеба и Сашу: — Зрители уже заняли места на трибунах. (Мальчик и девочка спокойно садятся.) Праздничная арена украшена разноцветными огоньками. Группа поддержки готова. Комментатор объявляет первое выступление.

Света П. (5; 8): — Я первая. (На девочке красная юбка в белый горошек, она держится не на талии, а на плечах.)

Педагог: — Как будет называться твой танец?

Света П.: — Бабка Ежка.

Педагог: — Первый номер нашей программы — выступление Светы Пылевой с танцем «Баба Яга».

Света П.: — Дорогие гости, здравствуйте (делает поклон).

Звучит фонограмма песни. Света выполняет энергичные танцевальные движения. В конце выступления звучат аплодисменты, девочка раскланивается.

(Для каждого выступления использовали часть фонограммы. После каждой части звучали аплодисменты. Интерес к игре очень долго не угасал, дети попеременно брали на себя роли фигуриста и комментатора.)

После выступления Светы педагог продолжает: — Выступает чемпион старшей группы Илья, одиночное мужское катание.

Илья Б.: — Просто танец. (Танец очень зажигательный, с элементами гимнастических упражнений.)

Педагог: — Приглашаем Машу, чемпионку нашего детского сада.

Маша Д.: — Танец маленьких пингвинов. (На талии девочки завязан в пол нежный розовый платок. Маша мелкими шагами передвигается по «арене стадиона». Руки сначала держит вдоль туловища, а затем складывает, как маленькие крылышки. Попискивает.)

Педагог: — Объявляю выступление танцевальной пары. (Встают Илья Б. и Света П.) Как называется ваш показательный номер?

Илья Б.: — Танец маленьких балерин. (У пары меняется характер движений: они становятся более выразительными, более пластичными. Очень красивые мелкие движения рук. Все соответствует названию танца.)

После окончания танца Маша Д.: — А теперь я буду говорить.

Педагог: — Пожалуйста (вручает микрофон).

Маша Д.: — Будет танцевать Наташа.

Наташа Н. делает несколько робких движений. Смущена. Танец очень коротенький. Рада аплодисментам.

В роли ведущих побывали Света П., Илья Б., Ника М. (была и в роли выступающей).

У всех детей прекрасное настроение, готовы танцевать бесконечно, но начинают перевозбуждаться.

Педагог: — Теперь поняли, как песенку поет серебристый лед? (Дети получили ответ на свой стихийно возникший ранее вопрос самостоятельно в результате игровой деятельности и общения.)

Маша Д.: — Да, когда коньки об лед скребыхают, сребышат, скребут, то слышно. (Девочка перебирает варианты, как бы нащупывая правильную форму слова.) Можно записать на магнитофон и слушать.

Педагог: — Коньки скользят по льду, слышны разные звуки, звуки поют, переливаются.

— Может быть, чем-то еще хотите заняться?

Дети расходятся по групповой комнате. Через несколько минут собирается небольшая компания: Света П. с гитарой, Глеб М. с барабаном, Саша Ш. с металлофоном, Наташа Н. с маракасами. Смотрят на педагога.

Педагог: — Выступает инструментальный ансамбль «Дружные ребята» (включает музыку).

Дети играют на музыкальных инструментах. Стараются подобрать мелодию. Света П. великолепно подражает выступлениям гитаристов,

изумительная пластика. После первого выступления обмениваются инструментами, подключается Маша Д. Еще раз изображают музыкантов.

Илья Б. переодевается: на голове шляпа, воздушная накидка, сумка через плечо, везет коляску с куклой, подходит к педагогу.

— А я хотел показать танец «Веселое путешествие».

Педагог: — Покажи.

После танца садится за стол. Некоторое время спустя подходит к педагогу, показывает рисунок: — *Зрители. Эти танцуют. Там, где выступают.*

Рядом с педагогом за столом сидит Наташа Н., пытается одновременно играть на барабане и металлофоне. Удивляется тому, что у нее получается. Стучит палочкой по барабану.

Педагог: — Бум-бум, Бам-Бам, веселей играй. Бум-бум, Бам-Бам, Наташа, подпевай.

Наташа Н. улыбается: — Спой (продолжает играть).

Педагог: — Бум-бум, Бам-Бам, барабань, барабан. Барабан, барабань, веселее играй. И т.п.

В диалогическом общении детей возникают короткие тексты-монологи как реплика в диалоге. Программа предусматривает также специальную работу над текстовой деятельностью. Например, УМК «**Букет цветов**», цель которого — развитие поэтического слуха, связной речи и словесного творчества у детей подготовительной к школе группы на материале песен о цветах. Знакомство с песнями вводит детей в мир поэтического слова, побуждая к эстетическому постижению прекрасного. Творческие задания на материале песен развивают чувство формы, художественный вкус, обогащают опыт словесного творчества.

Песни написаны на стихи поэтов классиков. Содержат поэтическое описание цветов. Приобщение к этой высокой поэзии вводит детей в мир выразительных средств языка. Песни — произведения искусства. Ими наслаждаются помимо каких бы то ни было дидактических задач. Их слушают на досуге, во время отдыха, на прогулке, по дороге в машине. Эмоциональный отклик на песню, поэтическое слово, образительное искусство — основная цель пособия. Песни слушают в непринужденной обстановке, в удобной для детей позе. Музыкальная миниатюра звучит для всех. Но откликнуться на нее могут не все дети. Это естественно. Здесь проявляется индивидуальность ребенка. Реализуется его право быть субъектом деятельности, субъектом образовательного процесса.

Песни о цветах — поэтические описания — требуют от детей высокого уровня эстетического развития. В стихах нет динамики, сюжета. Они построены на игре слов, сравнениях, образных выражениях. Чтобы почувствовать обворожительную романтику стиха, надо иметь опыт восприятия серьезной поэзии. Стихи не были написаны для детей. Приобщение к ним требует большого искусства от педагога. Найти момент, настроение, когда ребенок может откликнуться на это высокое искусство. Найти форму общения, которая поможет перекинуть мостик от восприятия к собственному словесному творчеству.

Педагог включает фонограмму инструментовки песни «Цветы» и приглашает детей сесть за столы. Напоминает, что в прошлый раз играли в игру «Мы — журналисты». Интересуется, понравилась ли игра.

— Журналисты ведут репортажи с разных интересных мест. Выпускают журналы. Предлагаю сделать свой иллюстрированный журнал о растениях ботанического сада — цветах. И первый репортаж — о разных цветах на стихи Ивана Алексеевича Бунина. Послушайте о них песню (включает фонограмму).

В блеске огней, за зеркальными стеклами, / Пышно цветут дорогие цветы. А на полях моей родины скромные / Сестры и братья заморских цветов. Таков нехитрый сюжет песни. Мелодия музыкальной миниатюры звучит широко и раздольно, подчеркивая величие заморских цветов и раздолье просторов Родины, ее полей и лугов, где распростерлись скромные полевые цветы.

Дети слушают песню. Педагог интересуется, понравилась ли она? Какое настроение навевает музыка?

*«В блеске огней, за зеркальными стеклами,
Пышно цветут дорогие цветы,
Нежны и сладки их тонкие запахи,
Листья и стебли полны красоты», —*

цитирует стихотворение взрослый.

Как поэтично говорится о благоухании садовых цветов. Вы любите садовые цветы? Какие? Чем они вам нравятся? А о каких еще цветах поется в песне?

*«Есть на полях моей родины скромные
Сестры и братья заморских цветов:
Их возростила весна благовоющая
В зелени майской лесов и лугов»*

Цветы

Музыка С. Коренблита
Стихи И. Бунина

Е
В блес-ке ог-ней, за зер-каль-ны-ми стек-ла-ми,
неж-ны и слад-ки их тон-ки-е за-пах-и,
Их вих-ра-чи-ли в вет-ли-нах за-бои-ли-ши,

2 А H7 Б
пыш-но цве-тут до-ро-ги-е цве-ты,
листь-я и стеб-ли пол-ны кра-со-ты,
их при-вел-ли из-за си-них мо-рей,

4 А H7
их не пу-га-ют ме-те-ли хо-лод-ны-е, бур-ны-е гро-зы и све-жесть по-
чей... Есть на по-лх мо-ей ро-ди-ны скром-ны-е

8 H7 Б
сест-ры и брать-я за-мор-е-ких цве-тов:

10 А Б H7
их вих-ра-чи-ли в вет-ли-нах в до-ли-ни ман-сий лес-це и лу-
гов. Вы-дат о-ни не теп-ли-цы зер-каль-ны-е,

14 А H7 Б
а не-бо-ско-на про-стор го-ду-бой,

16 А H7
ви-дат о-ни не пы-ли, в та-ин-ствен-ный веч-ных соз-везд-ий у-зор за-ли-



Художник М. А. Иванова

Что же это за цветы? Какие полевые цветы вы знаете, любите ли их? Почему поэт назвал полевые цветы скромными?

С согласия детей взрослый повторно включает звукозапись.

После небольшой паузы дает пояснение. Мы с вами послушали песню композитора Станислава Соломоновича Коренблита на стихи поэта Ивана Алексеевича Бунина. Вы знаете много стихов. Чем, по вашему мнению, стихи отличаются от прозаических произведений — рассказа, сказки? (Дети рассуждают, обосновывают свое мнение. Взрослый подводит итог: стихотворение складное, ритмичное. В нем есть рифмы — слова, звучащие похоже. Рассказ передает события, которые могли произойти в жизни, а сказка — это вымысел, «намек, добрым молодцам урок». Рассказ сказывается разговорным языком, прозой, а сказка может быть и стихотворной.)

— Послушайте, какие разные рассказы можно сочинить о цветах. Первый рассказ — описание.

Называется «Скромные сестры и братья заморских цветов».

Из дальних стран приплывают заморские тепличные цветы. Пышный наряд, тонкий аромат, листья и стебли полны красоты. А на лугах и в лесах Родины цветут скромные сестры и братья заморских цветов — полевые цветы. Видят они небосклона простор голубой, вечных созвездий узор золотой. Сердцу и взору родные они.

А вот рассказ — повествование. Называется «Скромный дар».

Артистам на концертах принято дарить цветы. Цветы — знак любви и признания мастерства артиста. Розы, гладиолусы, лилии. Сколько заморских роскошных цветов. А этот небольшой букетик полевых цветов подарил скромный мальчик из первого ряда. Он как зачарованный слушал пение и, казалось, душой весь перебрался на сцену. Быть может, когда вырастет, он тоже станет артистом. Пожелаем ему удачи.

Педагог: — А хотели бы вы сочинить свои истории про цветы? Как будто вы журналисты, пишете заметку о ботаническом саде, в котором есть и садовые, и полевые цветы? Возможно, захотите рассказать что-то о себе.

Вам может помочь сочинять картинка (художник М. А. Иванова). Рассмотрите ее. (Дети спокойно рассматривают иллюстрацию к песне, передавая ее друг другу из рук в руки.)

Эпитет *скромный* может навеять идею рассказа о мальчике, который подарил артисту букет полевых цветов. Этот мотив эмоционально значим для детей. Они выражают свое отношение к полевым цветам. Создают свои сочинения на тему «Букет цветов». Рисуют иллюстрации.

Взрослый записывает детские сочинения. На основе рассказов и рисунков мальчиков и девочек составляют альбом «Мы — журналисты. В ботаническом саду».

Вот какую книгу детских рассказов подарили нам воспитанники московского детского сада № 176 (ГБОУ СОШ 1208).

Цветы.

«Первый ландыш»

Ландыш растет в лесу. Цветочки, как маленькие белые колокольчики, висят на тоненькой ножке. Ароматный душистый и нежный цветок.

Максим К. 7 лет

«Черемуха»

Весеннее душистое дерево. Цветы висят «сережками» на веточках. Ароматные, белые, маленькие цветочки дарят весеннее настроение людям.

Саша Л. 7 лет

«Подснежник»

Самый первый, самый смелый цветок, который появляется из-под снега. Тянется к солнцу, к теплу для того, чтобы жить, цвести и радоваться пробуждению природы.

Софья П. 7 лет

«Гиацинт»

Необычно нежный, но удивительно яркие цвета наполняют гиацинт от белого до фиолетового. При виде этого весеннего цветка хочется вдыхать его аромат и восхищаться его красотой.

Яна Ш. 7 лет

«Ромашка»

«Маленькое солнышко», так можно назвать этот цветок. Желтая серединка окружена нежными белыми лепестками. С наступлением лета ромашек появляется все больше и больше. Какие красивые венки получаются из ромашек!

Виктория Г. 7 лет

«Колокольчик»

«Небесное чудо» природы. Его удивительная форма цветка восхищает. Когда любишь цветок, то прислушиваешься: «А вдруг и правда, от ветерка зазвенят нежные цветы!»

Лена Х. 6 лет 9 месяцев

«Сирень»

Так и хочется вдохнуть полной грудью, оказавшись рядом с этим ароматным кустом. Грозди цветов радуют своим сиреневым, белым, лиловым цветом.

Воздух наполняется весной!

Василий В. 7 лет

«Лилия»

Красивый, очень благородный цветок. С сильным и резким ароматом. Цветок похож на большой колокольчик, у которого один стебелек и узкие длинные листья.

Алиса К. 6 лет 5 месяцев

«Фиалка»

Очень скромный, маленький, нежный цветочек с разноцветными цветами. Любит тепло и солнце. Листья у фиалки похожи на маленькие сердечки, мягкие будто бархатные.

Даша С. 7 лет

«Астра»

Осенний яркий цветок, который украшает осеннюю клумбу. Лепестки этих прекрасных цветков имеют заостренную форму, очень похожи на иголки. Цветут разными цветами.

Кристина Б. 7 лет.

Загадки детей этой же группы, созданные ими в ходе сюжетно-дидактической игры.

«Он произошел из породы кошек, и он у нас есть» — тигр;

«Он очень сильно кусается» — крокодил;

«Она ползает, она может менять свой цвет» — змея;

«Скачет по волнам» — дельфин;

«Он такой белый» — кролик;

«Он летает и стоит возле пальмы» — попугай;

«Он снимает свою чешую, и он очень длинный» — удав;

«У него рог длинный, и сам он большой» — носорог;

*«Он скачет по деревьям» — попугай;
«Он голубой. Он плавает в море» — кит;
«Он висит на пальме» — кокос.*

Выписка из дневника наблюдений в детском саду «Аистенок», подготовительная группа.

Педагог включает фонограмму инструментовки песни «Первый ландыш» и приглашает детей сесть за столы. (Дети знают, что они могут не принять приглашение и заниматься своими делами, если хочется.)

*О первый ландыш! Из-под снега
Ты просишь солнечных лучей;
Какая девственная нега
В душистой чистоте твоей!*

*Как первый луч весенний ярок!
Какие в нем нисходят сны!
Как ты пленителен, подарок
Воспламеняющей весны!*

*Так дева в первый раз вздыхает
О чем — неясно ей самой, —
И робкий вздох благоухает
Избытком жизни молодой.*

Ландыш

Музыка С. Коренблита
Стихи А. Фета

О пер-вый ландыш! Из-под сьез-га ты про-силь сол-неч-ных лу-чей,
ка-ка-я девст-вен-на-я не-га в ду-ши-стой чис-то-те тво-ей!
Как пер-вый луч вес-ен-ни-я-рок! Ка-к-е в нём чис-ло-лят снов!
Как ты пы-ли-те-лен, по-да-рок вос-пла-ме-ня-ю-щей вес-ны!
Та-к де-ло в пер-вый раз пы-ли-ха-ет о мём-ок ас-но ей са-
мой, -и руб-кий влаж-ба-го-у-ха-ет из-бы-ток жиз-ни мо-ло-дой.



Художник М. А. Иванова

— Песня написана композитором Станиславом Коренблитом на стихи русского поэта Афанасия Фета. Знаете ли вы, что отличает поэзию от других литературных жанров? Чем отличается стихотворение, например, от рассказа? (Рассуждения детей.)

— Предлагаю сравнить стихотворение А. Фета и то же самое описание в прозе. (Зачитывает стихотворение и прозаический текст.)

РАЗГОВОР С ЛАНДЫШЕМ

Подарок весны, первый ландыш, как прекрасны твои неяркие цветы — крошечные белоснежные колокольчики. Появившись на свет, ты просишь солнечных лучей. И щедро даришь восхитительный аромат. Благоухание, навевающее волшебные сны.

(Дети выражают свое отношение к услышанному).

— И стихотворение, и прозаический текст описывают ландыш. А вот какой может быть сказка о ландыше. (Зачитывает.)

ОДИНОКИЙ ЛОСЕНОК

Деревенские ребяташки Настенка, Даренка, да Филиппок отправились по грибы, по ягоды. Долго бродили по лесу и набрали на одинокого лосенка. Лосенок потерял маму и горько плакал. Крупные соленые слезы капали на землю. Дети приютили лосенка. Обогрели, накормили молоком из соски. Оставили зимовать. А весной, когда малыши окреп, отправились в лес, выпустить лосенка на свободу. Пришли на старое место, а там — о чудо! — где капали горючие слезы лосенка, выросли белоснежные ландыши.

— Как вы понимаете, чем отличается сказка от описания или рассказа? (Рассуждения детей.)

— Сейчас мы для нашего журнала сочиним заметки. Описания, рассказы, сказки. Текст обязательно должен иметь название. Кто готов, говорите. А я запишу. (Детское сочинение может разворачиваться как процесс сотворчества — совместного творчества детей и взрослого.)

Затем дети рисуют иллюстрации в журнал, предварительно рассмотрев картинку-иллюстрацию. Взрослый демонстрирует красивый альбом, в который будут помещать детские работы. Рисунки и тексты помещают в альбом не сразу. Дают высохнуть рисункам. Тексты набирают на компьютере. Когда работы готовы, их красиво располагают в альбоме. Вместе обсуждают, как лучше это сделать.

Приводим примеры детских высказываний на тему «Ландыш».

Мирослав Б. (6; 0) (ребенок после кохлеарной имплантации):

— *Я видел, как оса собирает нектар, я слышал песню о ландыше. Ландышей много — поляна, в корзине, в вазе... А еще был красный ландыш. Ландыши бывают красивые, большой лист. Мы видели, как они блестят, как распускаются.*

Глеб Ш. (5; 11): — *Мы слушали песню о ландыше. Пчелы любят нектар ландышей.*

Ваня М. (6; 4): — *Мы видели красивый фильм о ландышах, их очень любят девочки, и еще пчелы любят есть их нектар и приносить своим детям.*

Как видно из записи, детские высказывания-монологи несут печать диалога, это высказывания о личном опыте детей. Ребята делятся своими впечатлениями, чувствами.

Но это первый шаг в работе над данным пособием, и ценна любая крупица детской фантазии. Как писал С. Л. Рубинштейн, «кусочек фантазии есть в каждом акте художественного творчества и во всяком подлинном чувстве; кусочек фантазии есть в каждой отвлеченной мысли, поднимающейся над непосредственно данным; кусочек фантазии есть и в каждом действии, которое хоть в какой-то мере преобразует мир; кусочек фантазии есть в каждом человеке, который, мысля, чувствуя и действуя, вносит в жизнь хотя бы крупицу чего-то нового, своего» [Рубинштейн, 1989, т. 1: 351].

Для успешного развития и саморазвития коммуникативных способностей, связной речи необходима система речевого воспитания, в которой каждое звено выполняет свою специфическую функцию:

- интеграция содержания образовательных областей обеспечивает развитие прежде всего семантической и образной составляющей коммуникативной способности, саморазвитие языковой способности, коммуникативной личности в целом как «побочный продукт» познания и освоения окружающей действительности;
- специальные организованные речевые игры (в том числе с карточками, на которых напечатаны слова) и развивающее общение с взрослым и сверстниками обеспечивают формирование металингвистических способностей, конструктивных способов налаживания взаимодействия и речевого общения со взрослыми и сверстниками, развитие текстовой деятельности;

- сюжетно-ролевые игры, имеющие педагогическую поддержку, развивают игровую деятельность как ведущую в дошкольном возрасте, являются формой размышления ребенка над своим жизненным опытом, обеспечивают социализацию, формирование детского играющего сообщества, обогащение коммуникативно-деятельностного опыта детей (Т. В. Антонова, Р. А. Иванкова, И. А. Качанова, С. Л. Новоселова, Е. В. Трифонова; А. П. Усова);
- разнообразные виды деятельности (прежде всего игровая) и общение по инициативе (по выбору) детей выступают как сфера саморазвития языковой способности, сфера развития самостоятельности, инициативности, компетентности, творческой, свободы речевого поведения — базисных характеристик коммуникативной личности.

Система речевого воспитания, включающая в себя обозначенные структурные компоненты, придает развитию и саморазвитию коммуникативных способностей спонтанейный характер, о котором писал А. В. Запорожец. Развитие и саморазвитие психики в совместной с взрослым и самостоятельной деятельности ребенка в результате возникновения и разрешения противоречий в деятельности («а не за черепной коробкой» — А. В. Запорожец). Прежде всего противоречий между потребностями, желаниями ребенка и имеющимися у него средствами. Возникновение противоречий побуждает осваивать новые средства и мотивы деятельности.

Взаимное влияние организованных взрослым и самостоятельных детских игр, разных видов деятельности и общения происходит более эффективно, если взрослый создает специальные условия для возникновения семантических и образных ассоциаций, которые ненавязчиво подталкивают ребенка к использованию в самостоятельной деятельности опыта, приобретенного под руководством взрослого. Таким мощным средством являются песни программы «ВеДеДо», оказывая воздействие на эмоциональную сферу, образные и вербальные ассоциации непосредственно в момент звучания и отсрочено.

Речевая деятельность развивается, подпитываясь всеми видами неречевого общения, положительными эмоциями, искренностью отношений, физическими контактами, а также радостью от движений, смеха, приятных ощущений от игрушек, экспериментирования с во-

дой и т.п., радостью от свободы, от ощущения своей умелости, компетентности, удачливости.

Свободная организация образовательного процесса непривычна для воспитателей старшего поколения. Они тревожатся, что дети недополучат необходимых сведений, знаний, умений, навыков. Более молодые педагоги воспринимают свободный режим как отказ от обучения, часто пускают все на самотек, называя это саморазвитием.

Ребенок дошкольного возраста учится прежде всего от взрослого. Речь — это в большой мере система стереотипов, навыков, умений. Их следует целенаправленно формировать. Хотя и в мягких игровых, не учебных формах. Во взаимосвязи с самостоятельной игрой, многообразными видами самостоятельной деятельности по инициативе детей.

2.4. Развитие речевого творчества

Н. И. Жинкин, ведущий отечественный специалист по психологии речи, называл речь важнейшей творческой функцией человека [1966]. Освоение языка, порождение речевого высказывания — творческие процессы, которые включают поисковую активность ребенка в сфере фонетики, лексики, грамматики, и речевое творчество при порождении связного текста. Ребенок строит языковые средства — значения и звуковой облик слов, правила формо- и словообразования, синтаксические структуры — в процессе общения, познавательной деятельности, предметной практической деятельности, игры (А. А. Леонтьев [1969], А. М. Шахнарович [1991], Е. С. Кубрякова [1991в]). В том числе игры со звуками, словами, смыслами, рифмами, словотворчество. Лингвокреативная деятельность — один из механизмов становления языковой способности (К. И. Чуковский [1990]).

На разных возрастных этапах креативность в речи проявляется по-разному. В раннем и младшем дошкольном возрасте это, как правило, произвольная интуитивная ситуативная активность. В старшем возрасте речь ребенка имеет произвольный характер ([Сохин, Шахнарович, Тамбовцева 1978]). Именно к возрасту ребенка после 4 лет относят некоторые психолингвисты понятие речевой деятельности — целенаправленной мотивированной деятельности, опосредствованной знаками языка (Л. А. Калмыкова [2009]). В старшем дошкольном возрасте ребенок как бы экспериментирует со словом, «нащупывает»

границы его формы и семантики. Психолингвистический эксперимент позволяет показать, что для старшего дошкольника характерно регулярное словотворчество; сначала возникает «номинативный взрыв» (Н. М. Юрьева [2002; 2006]), после чего следует освоение грамматических правил и единичных форм, в результате чего количество инноваций в речи сокращается за счет укрепления и уточнения механизма языкового творчества (креативности).

Как отмечает В. Т. Кудрявцев, детское словотворчество обеспечивает глобальное воспроизводство творческих возможностей языка, которые не замыкаются в границах профессиональных литературных текстов. «Каждый нормальный ребенок проходит через этап словотворчества, а следовательно, каждый нормальный индивид на известном участке своей жизни производит объективно-исторический вклад в развитие речи. Без этого вклада человеческий язык уже не представляем» [Кудрявцев 1997: 74].

Дошкольники чрезвычайно чувствительны к звуковой материи слова, любят и чувствуют рифму. Их стихотворчество может нести печать зауми, созданной в угоду ритму и рифме. В угоду движению, с которым они неразрывно связаны [Чуковский 1990]. Когда к этому синтезу движения и слова добавляется музыкальная составляющая (у музыки есть колоссальное свойство мнемотехники — запоминание на предложенный звукоряд любой текстовой информации), имеет место почти первобытное слияние движения — музыки — слова. Античная формула в пересказе композитора «просто добавьте песню!» продолжает действовать и в современных условиях [Коренблит 2015б].

По нашим наблюдениям, технология «ВеДеДо» является тем средством, которое наиболее эффективно воздействует на речевую функцию и оказывает наиболее глубокое воздействие на творческие механизмы речи.

- Тексты стихов содержат языковые игры со звуками, словами, смыслами, рифмами, словотворчество, что побуждает детей чувствовать языковую игру и активно в нее включаться.

- Песни на стихи повышают эмоциональный отклик детей, дают образец красивого звучания речи, обогащают интонационную выразительность и тем самым углубляют понимание текста в целом и его языковых средств. Способствуют лучшему запоминанию слов и образных выражений.

- Иллюстрации к песням уточняют восприятие стихов, рождают наглядные образы, которые создают основу для детской самостоятельной изобразительной деятельности, словесного творчества.

- Организация обогащенной предметно-развивающей среды и вовлечение детей в содержательное общение, игры и продуктивные деятельности, художественное творчество в связи с песней насыщают сознание детей богатыми наглядными образами, включают сенсомоторный и эмоциональный интеллект. Это обеспечивает развитие смысловой стороны речи, приобретение словом той многоцветности и субъективной ценности, о которой идет речь в концепции человеческого фактора в языке.

- Создание условий для проявления детьми индивидуальности, субъектной позиции в образовательном процессе является предпосылкой к тому, чтобы сформированные в процессе непосредственно образовательной деятельности речевые умения и навыки нашли применение и развитие в самостоятельных играх, неформальном общении детей с взрослыми и сверстниками. Чтобы лингвокреативная активность содействовала обогащению и развитию языка дошкольника.

Песня, вызывая произвольную ориентировочную реакцию, выступает как недисциплинарное средство привлечения и удержания внимания. К таким недисциплинарным средствам относятся также: демонстрация иллюстраций, картинок, привлекательных игрушек и материалов. Действия с ними воспитателя на глазах у детей. Разыгрывание инсценировок, театра игрушек на столе. Внесение элементов костюмов и нарядов для образных игр. Разнообразные звуковые и световые эффекты (солнечный зайчик от зеркала, лучик фонарика, «волшебная палочка», запись голосов животных, игра на музыкальных инструментах) и т.п.

Речевое творчество детей зарождается и проявляется прежде всего в игре.

Самостоятельные игры детей включают широкий круг игр — сюжетно-ролевых, режиссерских, традиционных, игр с правилами и др., в которых происходит саморазвитие языковой способности. Игры могут возникать под впечатлением деятельности, организуемой взрослым, или под впечатлением событий из личного опыта, окружающей жизни. Под влиянием игрового материала и развивающей предметной среды.

Влияние игровых приемов организованной педагогом детской деятельности на самостоятельные игры осуществляется в двух аспектах: в плане влияния тематики и игровых атрибутов организованных игр и в плане опоры на опыт диалогического взаимодействия с партнерами, который дети приобретают в процессе них.

Самостоятельные игры не планируются, не нагружаются дидактическими задачами и не организуются (инициируются) взрослым. Это сфера свободного выбора, инициативы детей. Сфера саморазвития коммуникативной личности. (Предусматривается обогащение предметно-развивающей среды во взаимосвязи с занятиями.)

Моментом, мотивирующим участие детей в совместной деятельности, является интерес к игре, к взрослому как партнеру по общению, к общим делам со сверстниками. То есть игровая и коммуникативная мотивация. На первых порах взрослый интересен ребенку как обладатель разнообразных игрушек и материалов, объект для наблюдений. Дети живо интересуются, какой «подарочек» принес педагог (прислала Фея), зачем появился большой лист ватманской бумаги на столе, что с ним собираются делать, какие красивые модели насекомых в волшебном сундучке. Что спрятано в волшебном мешочке, что наколдовали в ящике для ощущений и т.п. Детям нравится наряжать воспитателя, наделять его ролью клиента парикмахерской, пациента в поликлинике, покупателя. Незаметно для детей педагог становится настоящим другом отдельных мальчиков и девочек, которому рассказывают о своей жизни, доверяют сокровенное, делятся секретами, кому признаются в любви.

Принятие ребенка как партнера по общению и выражается прежде всего в готовности взрослого идти навстречу ребенку, внимательно его выслушивать, принимать назначенную роль. Быть не только ведущим, но и равным и даже ведомым. Участвовать в детских играх только тогда, когда пригласили, быть тем, кем назначили, соглашаться, если дети не принимают советов взрослого. Спокойно относиться к тому, что они не позвали в игру, действуют самостоятельно. Занимаются не теми делами, которые вы им предлагаете, а чем-то совсем другим, интересным в данный момент.

Опережающая инициатива взрослого, интерпретация им поведения ребенка проявляется в искусстве направлять активность детей в нужное русло через скрытые подсказки. Приведем пример.

(ДОО «Аистенок», ГБОУ СОШ 1049, дошкольное отделение комбинированного вида. Москва.)

Педагог читает отрывок из стихотворения К. Бальмонта «Цветок»

*Отчего цветет цветок,
Разгадать никто не мог.
Но цветок всегда цветет,
День за днем, за годом год.
И за годом год, всегда,
Светит вечером Звезда.
И для нас, века веков,
Нет разгадки лепестков.
Но зачем разгадка мне,
Если я молюсь Весне,
Если я в вечерний час
Рад, что вот, Звезда зажглась.
Но зачем разгадка снов,
Если нежен лик цветов,
Если вводят нас цветы
В вечный праздник Красоты.*

Цветок

Музыка С. Коренблита
Стихи К. Бальмонта

От-че - го цве-тёт цве-ток, раз-га - лать ни-кто не мог. Но цве-
ток всег-да цве-тёт, день за днём, за го-дом год. И за го-дом год, всег-
да, цве - тит ве - че - ром Звез - да. И для нас, ве - ка не -
ков нет раз-гад - ки ле - пест - ков. Но за - чем раз-гад-ка мне, ес-ли
я мо-люсь Вес-не, ес-ли я в ве-черний час рад, что вот, Звез-да за-жглась.
Но за - чем раз-гад-ка слов, ес-ли не-жет лих цве-тов, ес-ли вид-но цве-
ты в вет - вый пра-зд-ник Кра - со - ты. Ес - ли
шо - лиг нас цве - ты в вес-ный пра-зд-ник Кра - со - ты.



Художник Е. А. Румянцева

(УМК «Фейные сказки»), затем продолжает: — Я так хорошо представляю себе, как бы я нарисовала весенний вечер, звезду, которая зажглась, нежный лик цветов. Давайте попробуем сделать самые разные цветы, которые вводят нас в вечный праздник красоты. (Педагог подходит к столу, раскладывает бумагу, разноцветные фантики от конфет, небольшие лоскуты легких тканей, ножницы, клей, карандаши, нитки.)

Наташа Н. (4; 3): — Можно я буду?

Педагог: — Конечно.

Кристина К. (5; 3): — И я с вами.

За стол присаживается Соня М. (4; 11).

Педагог складывает из фантиков цветок, Наташа Н. (4; 3) пытается повторить, но не хватает навыка работы с ножницами. Вместо цветов получаются мелкие блестящие обрезки. Девочка переживает.

Педагог (интерпретирует ситуацию в нужном русле): — Наташа, какие у тебя чудесные звезды. Давай их наклеем. У нас будет вечернее звездное небо.

Наташа Н. улыбается, принимается за создание композиции: все небо усеяно разноцветными звездами.

Наташа Н.: — У меня цветы не получаются.

Воспитатель (явно не владеет приемами интерпретации): — Наташа, что ты наделала, одни обрезки. Всю бумагу искромсала.

Педагог (вводит общение в позитивный контекст): — Наташа, я тебе помогу: из этого можно сделать стебелек и лепесток, а бутон я тебе вырежу. (Взрослый принимает участие в создании аппликации.)

После завершения работы Наташа Н. выставляет свою композицию на мольберт рядом с иллюстрацией. Любуется.

Говоря о выделении в режиме дня времени и пространства для самостоятельных игр, об обогащении предметно-развивающей среды, взаимосвязанном с организованной взрослым деятельностью, мы тем самым раскрываем суть двухфазного построения образовательного процесса в ДОО. Вовлекая детей в речевые игры и занятия по инициативе взрослого, педагог пробуждает разнообразные образные ассоциативные связи, создает определенный позитивный эмоциональный настрой, которые ребенок должен иметь возможность свободно реализовать вне дисциплинарных отношений, как спонтанную активность. Для этого необходимо после организованного занятия предусматривать время и место для самостоятельной активности, оставляя

в распоряжении мальчиков и девочек те игрушки и пособия, которые вами использовались. Этот реквизит необходимо дополнять новыми материалами, обогащающими впечатлениями.

Принцип диалогического общения в Программе «ВеДеДо» обеспечивает психологическую защищенность дошкольника, создает условия для свободного проявления им активности, самостоятельности, эмоциональности и других личностных качеств. В результате формируется языковая компетентность, инициативность, творчество в разных сферах деятельности. В наивысшей степени проявляются природные качества, развиваются способности, языковая одаренность.

Организация образовательного процесса на принципах диалога, игры, спонтанности, создания культурно-образовательной развивающей среды является, если так можно выразиться, неспецифическим средством активизации лингвокреативной деятельности, создавая эмоциональный, образный, смысловой контекст деятельности. Но УМК «ВеДеДо» используют также и такие формы работы, которые непосредственно влияют на ребенка, пробуждая его игры со звуками, словами, рифмами, смыслами, словотворчеством.

Прежде всего это речевые игры с лексико-грамматическим содержанием. Игры, содержащие проблемные задачи на формо- и словообразование. Например, игры «Угадай-ка», «Эрудиты».

В игре «Эрудиты» организуется соревнование команд. А содержанием соревнования могут выступать любые задачи лингвистического характера. Например,

«МЫ ЗНАЕМ РОДНОЙ ЯЗЫК»

(Старшая группа)

Задачи. Вовлекать детей в игровое и речевое взаимодействие со сверстниками. Закрепить умение образовывать одноструктурные наименования, формы существительных родительного падежа множественного числа, подбирать обобщающие наименования. Строить предложения разной грамматической структуры. Развивать фонематическое восприятие, артикуляционный аппарат детей. Закрепить и уточнить правильное произношение звуков [р, л].

Материал. Зеленые, желтые, синие и красные карточки с заданиями и картинками. Корзина с игрушками: кошка, муха (накрыты салфеткой). Фишки.

Содержание деятельности

Воспитатель обращается к детям: сегодня мы будем соревноваться, кто лучше знает родной язык. Эрудиты, разбейтесь на две команды. Выберите себе капитана и название команды.

Первое испытание. «Образуй слово». Разыгрываются зеленые и желтые карточки. (На обороте карточек написаны вопросы.) Капитаны назначают игроков, которые вытаскивают карточки. За каждый правильный ответ — фишка.

Зеленые карточки содержат вопросы типа:

— Кто детеныш у лосихи?

— Кто детеныш у черепахи?

Желтые карточки — такие вопросы:

— Как называется лес, в котором растут березы?

— Как называется лес, в котором растут ели?

Второе задание. «Измени слово». Используются красные карточки. (На обороте карточек картинки: тапок, туфля, носок, сапог.)

Один — тапок, много — ... (тапок).

Одна — туфля, много ... (туфель).

Один — носок, много... (носков).

Один — сапог, много... (сапог).

Третье задание — «Назови одним словом», «Скажи по-другому». Даются синие карточки. (На обороте синих карточек картинки по три: 1) шляпа, кепка, берет (головные уборы); 2) майка, футболка, трусы (белье); 3) ботинки, кроссовки, босоножки (обувь); 4) холодильник, пылесос, стиральная машина (бытовые приборы).)

Четвертый тур игры предполагает задания всем участникам.

— Назовите как можно больше слов со звуком [р]; со звуком [л].

— Придумайте как можно больше интересных и смешных предложений со словом «вертолет».

За каждый правильный ответ игрок получает фишку (мелкую игрушку).

Далее педагог предлагает командам задать друг другу по два любых вопроса (про звуки, детенышей животных и т.д.).

Команды отгадывают музыкальную загадку о водомерке, кто скорее отгадает (УМК «Загадки о насекомых»).

В заключение игры воспитатель достает корзину с игрушками, накрытую салфеткой. «Колдует»: крекс, фекс, пекс, абракадабра. Сни-

мает салфетку и «обнаруживает» кошку и муху. Дети читают о них скороговорку. «На окошке крошку мошку / Ловит лапой кошка».

Дети командами соревнуются, кто лучше прочтет скороговорку.

Универсальной является игра «Угадай-ка», в которой дети учатся задавать вопросы о предметах из любой области их знаний. Например, о часах.

«ОТГАДАЙ МОЮ КАРТИНКУ»
(Подготовительная к школе группа)

Воспитатель загадывает детям загадку о часах.

Просит детей обосновать свои ответы, наводящими вопросами подводит к отгадке.

Затем говорит детям:

— Часы бывают разные. Те часы, которые утром будят нас звонком, называются... (будильник). (Педагог ставит на наборное полотно картинку.) А у нас в группе висят часы на стене. Как они называются?.. (настенные.) Часы на руке — ... (наручные); часы на полу — ... (напольные); часы с песком — ... (песочные). (По мере ответов на вопросы воспитатель выставляет на панно картинки.)

— Часы бывают с маятником. Обычно это настенные или напольные часы. Наручные часы могут быть механическими — их заводят каждый день, или электронными — на батарейках.

— Какие часы есть у вас дома? (Высказывания детей из личного опыта.)

— Где еще можно встретить часы? Зачем нужны часы? Что могло бы произойти, если бы все часы остановились? (Рассуждения детей.)

— Если у вас нет часов или они остановились, как еще можно узнать время? (Высказывания детей.)

Затем педагог говорит: «Время приблизительно можно узнать по солнцу. Когда утро — солнышко еще только встает; в полдень — оно над головой; а вечером солнышко закатывается, заходит».

Далее проводится игра «Угадай мою картинку». Кто-то из детей выходит за дверь. Остальные участники и воспитатель договариваются о том, какие часы загадать. Дошкольники подходят стайкой к воспитателю и договариваются шепотом («давайте пошепчемся»). За картинку, которую загадали, кладется метка. Чтобы отгадать картинку, отгадывающему ребенку надо задавать вопросы: «Эти часы стоят

на полу? У них есть стрелки? У них есть маятник?» и т.д. Следующего водящего дети назначают сами. Игра повторяется 3—4 раза. Во время игры приглушенно звучат инструментовки УМК «ВеДеДо».

Игры на образование грамматических форм слов

Игра «Чего (кого) не стало?» на образование форм существительных родительного падежа множественного числа. Воспитатель прячет какие-либо игрушки из числа выставленных. Надо сказать, чего не стало: грузовиков, легковых машин, мотоциклов, автобусов. Не стало лошадок, черепашек, зебр, обезьянок. Сначала роль ведущего выполняет взрослый, потом ее на себя принимает ребенок. Необходимы наборы мелких игрушек.

Игра «Отвечай, не зевай». У ребенка картинка. Он должен отвечать на вопросы ведущего все время названием этой картинки: спал на крокодиле, ел крокодила, летал на крокодиле и т.п. Это создает эффект комического. Отвечая на «каверзные вопросы» ведущего, дети изменяют слова в соответствии с требованиями грамматики: чистил зубы ботинками, не нашлось для умывания сапог, умывался кроссовками. Сначала роль ведущего выполняет педагог, затем сами дети.

«Угадай на ощупь». Под салфеткой в лукошке что-то спрятано. Надо назвать, что и сколько (5 желудей, 6 каштанов, 7 елочек, 5 ракушек, 6 шишек и т.п.). Для игры требуется мелкий природный и счетный материал.

«Пиф считает». Игрушечный пес отвечает на вопросы детей: сколько у тебя ушей, глаз, носов, бровей и т.п. Необходима приятная мягкая игрушка.

Игра «Угадай, где я был». Воспитатель обращается к детям со словами: «В Москве есть цирк, много театров, стадионов, парков отдыха. О каких местах в Москве вы слышали? Бывали ли где-нибудь? (Рассказы детей из личного опыта.)

Далее организуется игра, которая заключается в следующем: дети описывают, что они видели, надо угадать, где они были. Говорить надо о том, чего видели много. Например, я видела дельфинов, морских львов. Где я была? (В дельфинарии.) Я видела дрессированных собак, кошек, зайцев, мышей на паровозе. (Театр зверей.) Видела клоунов, акробатов, фокусников, гимнастов (Цирк.) В игре осуществляется содержательное общение сверстников. Загадки загадывают дети

друг другу. Для подсказки организуются предметно-игровые ситуации «Зоопарк», «Театр», «Стадион», «Цирк» и т.п.

В литературе имеются данные о влиянии на лингвокреативную активность дошкольников языковых игр, содержащихся в произведениях детской литературы [Старжинская 2015; Стрельцова 1992].

Н. С. Старжинская следующим образом определяет языковую игру на основе анализа работ лингвистов. «Языковая игра в широком смысле слова — это использование языка для достижения надъязыкового, эстетического (чаще всего комического) эффекта (Ю. Б. Норман). С точки зрения Т. А. Гридиной, Б. Ю. Нормана, В. З. Санникова и других, творчество в языке представляет собой соотношение стереотипа (нормы и правила) и намеренного отклонения от этого стереотипа (неканоническое использование языковых единиц), что, в сущности, и является языковой игрой.

Основной механизм языковой игры — переключение, ломка традиционного стереотипа восприятия языковых единиц, предполагающая их творческую интерпретацию (Т. А. Гридина, В. З. Санников). Иными словами, языковая игра — это отступление от языковой нормы, но это не просто нарушение, а «некая языковая неправильность, намеренно допускаемая», ведущая к возникновению «второго плана», в котором и заключается подлинный смысл высказывания. Основная функция языковой игры (по мнению В. З. Санникова) — языкотворческая. В этом случае языковая игра рассматривается как яркий и экономичный способ выражения мысли» [Старжинская 2015: 151].

Языковые игры поэта оказывают влияние на сознание и эмоции ребенка, пробуждают его собственную игровую, словесную, коммуникативную активность. Примеры из практики. (Государственное бюджетное образовательное учреждение ГБОУ СОШ 1049, дошкольное отделение комбинированного вида «Аистенок»; Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением английского языка № 120 имени Героя Советского Союза М. С. Шумилова, дошкольное отделение, структурное подразделение № 4; «Центр помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей» города Великие Луки Псковской области — входят в состав сетевой экспериментальной площадки ИППД РАО.)

Илья Б. (5; 5): *Это мы с папой на реке были. Поймали всего две рыбки: щучонка и окуня. Щучонка сфотографировали, а окуня не стали.*

Мы их не ели, обратно выпустили. (Комментирует фотографии в альбоме. Не зная узальной формы «щуренок», заменяет ее инновацией «щучонок».)

Наташа Н. (4; 7) (девочка зажимает передними лапками игрушечного щенка лист бумаги): — *Смотрите, щенок листок несет. Он выступает. Ав-ав-ав — щенка зовут Афик.* (Выходит с игрушкой из-за стола, кружится.) *Афик, Афик.*

Соня П. (4; 9): — *Нет, он не Афик, а Афка. Его зовут Афка. Ав-ав-ав — Афка.* (В диалоге подруг рождается инновация и состоится обсуждение оснований мотивированности слова.)

Соня П. (4; 9) (обращается к девочкам): — *Смотрите, какой цвет у меня получился. Надо сначала вот этим карандашом, а потом вот этим* (показ).

Соня М. (5; 3): — Красиво. И я (пробует получить новый цвет).

Педагог: — Вы как настоящие художники.

Соня М.: — Посмотрите. Как этот цвет называется?

Педагог: — А ты как думаешь?

Соня М.: — Салатовый?

Педагог: — Нет, посмотри повнимательней.

Соня М.: — Бордовый. Сначала желтый, потом коричневый, потом снова желтый.

Маша Д. (5;3): — А где черный карандаш? (Находит, закрашивает медведю нос, показывает девочкам.) Смотрите, какой получился.

Педагог: — Черный, блестящий, как пуговка.

(В диалоге, в котором принимают участие сверстники и взрослый, по поводу экспериментирования с красками рождается инновация.)

Сценка на занятии (средняя группа).

Педагог:

— Давайте с вами поиграем. Будем как будто Петрушками.

Дети:

— Мы не будем.

— Почему?

— Мы не хотим.

— А вы знаете, кто такой Петрушка?

— Знаем. Это монстры.

Артем (5; 0):

— Да нет, это трава, которую кладут в суп.

(Замечательный пример спонтанного словообразовательного анализа.)

Случай из жизни малышей детского дома:

— Инна Викторовна, включите, пожалуйста, песню «про чесотку».

— Про что?

— Про чесотку.

— Наверное, про расческу?!

— Да, про чесотку

(Еще один пример инновации в речи дошкольника.)

Примеры придумывания детьми загадок.

Педагог: — Я вам сейчас загадаю загадки про овощи, а вы отгадайте.

Зеленый, длинный, хрустящий. Что это?

Дети: — Огурец.

Педагог: — Зеленая, круглая, хрустящая, полезная. (Загадывая загадки, педагог дает образец текста-описания, использует точные прилагательные для обогащения словаря детей.)

Саша П. (4; 7): — Перчик зеленый.

Педагог: — Этот овощ еще в щи кладут.

Наташа Н. (3; 7): — Капуста.

Педагог: — Умница. А теперь вы загадайте свои загадки.

Маша Д. (4; 3): — Длинная, оранжевая, хрустящая.

Дети: — Морковка.

Денис Ф. (3; 11): Длинный, фиолетовый.

Дети: — Баклажан.

Маша Д.: — Длинный, зеленый, хрустящий, полезный.

Дети: — Огурец.

Маша Д. — Нет. Укроп. Мне мама давала.

Педагог: — Овощи растут на грядках в огороде. А в саду растут... (фрукты — дети добавляют обобщающее наименование).

Пойдем в сад собирать в корзинки фрукты. Я сорвала сладкое, круглое, сочное... (яблоко — подсказывают дети). А у вас что? Покажите. (Дети выполняют условные действия, сопровождают их речью.)

Соня М. (4; 3): — У меня сливы.

Маша Д. — У меня земляника.

Соня П. (3; 10): — У меня яблоко.

Саша Ш. (4;7): — У меня клубника.

Соня М. обращается к педагогу: — У меня круглая, фиолетовая.

Педагог: — Слива.

Соня П.: — И я загадаю. Сладкая, сочная.

Педагог: — Груша.

Денис Ф.: — Круглое, зеленое, на ветке висит.

Педагог: — Яблоко. Вот сколько всего набрали. Молодцы.

Настаивая на утверждении, что его «От двух до пяти» — научный труд, а не сборник курьезов, К. И. Чуковский [1990] предупреждал ученых не писать насупленные тексты. В наших примерах детских диалогов мы тоже стремимся не продемонстрировать забавные детские речения, но показать контекст, в котором рождается и проявляется аналитико-синтетическая поисковая активность ребятисшек в сфере звучащей речи. Мы видим здесь и игру, и музицирование, и изобразительную деятельность, экспериментирование с красками, и дружеское общение, разговор по душам. Деятельность детей синкретична, один вид быстро перетекает в другой. Дети как будто не замечают своей лингвокреативной активности, и вместе с тем в этих глобальных недифференцированных формах присутствует осознание, произвольность, эксперимент. Песня создает эмоциональный фон, тематическую направленность деятельности, служит косвенным средством активизации спонтанной активности детей.

В наших ранних работах по детской грамматике нами были выявлены три типа инноваций в речи дошкольников: ненамеренные окказионализмы, которых ребенок не замечает; ориентировочные пробующие действия, «грамматические переборы», в процессе которых ребенок как бы экспериментирует со словом, нащупывает форму; собственно, словотворчество, намеренное образование выразительной неузуальной формы [Тамбовцева 1982]. Окказионализмы возникают в спонтанной речи в любом возрасте. Ориентировочные пробующие действия характерны для детей 4—7 лет. Собственно, словотворчество как средство выразительности, языковая игра, встречается нечасто в старшем дошкольном возрасте.

Творческая поисковая ориентировочно-исследовательская деятельность позволяет дошкольнику вычленять в потоке речи значимые элементы, приписывать им значения, выводить правила грамматики и семантики, строить осмысленные предложения и тексты, налаживать обмен информацией и эмоциями, взаимодействие. Диалогическое общение — личностно значимый для субъектов диалог [Выготский 1982; Лурия 1959; Эльконин 1958; Якобсон 1978].

Для нормального хода освоения языка дошкольником необходим ряд условий. Язык, речь служат средством общения. Коммуникативная функция — основная функция языка и речи. Необходимо, чтобы ребенок с рождения был включен в общение с близкими взрослыми, а в дальнейшем и с детьми. Случаи дефицита общения нередки, и они всегда сопряжены с нарушениями в становлении речевой функции (дети маугли, явления госпитализма и т.п.). В научной литературе зафиксирован такой факт: у глухонемых родителей родились слышащие дети. Чтобы они научились устной речи, взрослые постоянно держали включенным телевизор. Дети слышали богатую грамотную устную речь, видели картины, к которым эта речь относилась, но так и не научились говорить или понимать речевые сообщения. Телевизионные монологи и диалоги не были обращены лично к детям, не были включены в их коммуникативную ситуацию. Выступали как звуковой фон наряду с бытовыми и природными шумами [Бонвиллиан, Нельсон, Чарроу 1984].

Речь для ребенка существует не просто как звучание, речевая (акустическая) среда, но как неотъемлемая часть реальной коммуникативной ситуации, которая удовлетворяет жизненные потребности ребенка, включает речевое и практическое взаимодействие партнеров, оперирование предметами и объектами окружающего мира [Кубрякова 1991; Сорокин 1990; Шахнарович 1991].

Немаловажный фактор речевого развития — эмоциональный комфорт, богатство чувств и настроений, с которыми ассоциируются слова и выражения, связные тексты. Депрессивное либо перевозбужденное эмоциональное состояние ребенка сопряжено с нарушениями внимания, памяти, интеллектуальных операций.

Решение задач охраны и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия — основополагающий принцип, выдвинутый Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

«Но в том-то и существо не замутненного временем педагогического взгляда на вещи, — пишет Е. А. Ямбург, — что воспитание чувств не по части модернизации образования и не по ведомству, отвечающему за формирование ключевых компетенций. Здесь более уместно говорить об архаизации, в смысле возвращения к вечным, нетленным человеческим ценностям» [2011: 436]. К таким нетленным человеческим ценностям относится и любовь к родному языку, меткому об-

разному слову, грамотной выразительной речи в контексте диалогических (М. М. Бахтин [2009]) отношений с окружающими, в процессе познания мира природы, мира вещей и мира людей.

Очень метко выразил мысль о любовных отношениях человека и Слова (с большой буквы) В. П. Зинченко: «Слово не только переплетено во многих языках с делом, вещью, образом, легендой, событием, личностью и т.д., но и реально вплетено в них, а они в него. Между человеком и языком (словом) устанавливается прочная эмоциональная связь, порой — даже деятельная любовь к слову, к поэзии.

Слово не сигнал, а целый мир, в который нужно войти, вместить в себя и с его помощью понять другие миры. Необходимо полноценное и полновесное слово, являющееся целью и средством общения и обобщения, слово, само требующее размышления, проникновения в его внутреннюю форму, ибо *за поверхностью каждого слова таится бездонная мгла* (Н. Заболоцкий). Услышать слово, понять его, найти нужное слово, а тем более наименовать словом, породить свое новое слово — это большой труд» [Зинченко 2012: 8, 9].

Детский фольклор содержит многочисленные игры-забавы, перевертыши, шутки, скороговорки, дразнилки, через которые выводит дошкольника на просторы речевого творчества, языковых и интеллектуальных игр. Развивает креативность как черту языковой личности, творчество в речевой деятельности, учит играть со словами, звуками, рифмами, смыслами [Чуковский 1990]. Вовлекает ребенка в процесс словотворчества как специфически детский способ обследования производного слова, речевого экспериментирования [Сохин, Тамбовцева, Шахнарович 1978; Юрьева 2006].

Приемы детского фольклора используются в песнях УМК «ВеДеДо». Например, прием сгущения звуков.

Сами не замечая того, дети учатся слышать и правильно произносить звуки, например, звук [ц] в четверостишии:

*Спят медведи, зайцы и лисицы,
Спят синицы, дятлы и дрозды,
Гусеницы спят и жужулицы,
Спят кусты, деревья и цветы.*

(Стихи М. Слуцкого из УМК «ВеДеДо»
«Игры со звучащим словом».)

Музыкальная миниатюра «ВеДеДо», посвященная ежикам, «Ежи за лужайкой» [ж] — вся пронизана игрой со звуками, словами, рифмами, смыслами. Это и обыгрывание многозначных слов *колючий* и *иголка*, и словотворчество: *ежочек*, *ежочка*, и игра рифмами (*ежочка*, *дочка*), и многократное обыгрывание звука [ж].

*Жил да был за лужайкой лесною
Серый Еж со своею семьею,
У Ежа был характер несложный,
Он в движениях был осторожный.*

*Еж любил бодрый дождик колючий
И огонь — и колючий, и жгучий,
Он всегда утверждал, что у елки
Есть колючие тоже иголки.*

*У Ежа был прелестный сыночек,
У него было имя Ежочек,
И еще очень нежная дочка,
Все ее называли Ежочка.*

*Еж гордился красивой женою,
А Ежиха гордилась собою —
Отраженье увидела в луже:
«До чего ж хороша я снаружи!»*

*Еж следил за порядком в жилище,
Был отважным добытчиком пищи —
Для любимых детей и Ежихи
Много он приносил ежевики.*

*Если вам средь прибрежных дорожек
Неожиданно встретится ежик,
То его обижать не годится —
Надо вежливо с ним обходиться!*

(Стихи М. Слуцкого)



Художник М. А. Иванова

Сюжет вращается вокруг дождя, луж, сырости, но мелодия звучит энергично и жизнеутверждающе, оптимистично и позитивно. Эта песня способна захватить внимание детей с первой встречи.

Воспитатель на глазах у детей раскрывает зонтик, шуршит искусственным дождевиком. Приглашает детей спрятаться от дождя под зонтом. Включает фонограмму инструментовки. Предлагает послушать песню о колючем дожде и колючем ежике. По желанию ребяташки подпевают, пританцовывают.

*Если вам среди прибрежных дорожек
Неожиданно встретится ежик,
То его обижать не годится —
Надо вежливо с ним обходиться!*

Воспитатель приглашает детей к общению.

— Кто вам понравился в этой песне? Как их называют в стихотворении?

— Какие колючие слова встретились в песне?

— Какой шипящий звук часто появляется в словах стихотворения?

Далее педагог предлагает детям вместе спеть песню. «Я начинаю, а вы продолжаете». Включает негромко фонограмму песни. Вместе поют.

Демонстрируется картинка-иллюстрация. Педагог комментирует ее.

Идет колючий дождик. На лесную лужайку вывел свою семью колючий ежик. Ежиха увидела в луже свое отражение и залюбовалась: такая колючая красавица. Ежонок нашел колючий кустик ежевики. Кустик колется, да больно вкусная на нем ягодка. А ежик нацепил на свои колючие иголки ягодки ежевики. «Подарю любимой». Колючему ежику очень нравится его колючая семейка. И колючий дождик тоже.

Дети спокойно переговариваются. Выражают свое отношение к происходящему.

Воспитатель создает предметно-игровую ситуацию: ставит дерево, устраивает гнездо ежика, сажает в него ежиху с ежатами. Выставляет другие игрушки — обитателей леса. Дети имеют возможность затеять игры по своему усмотрению.

Раскладывает на столе лист ватманской бумаги и все необходимое для создания коллажа «Колючий дождик и колючий ежик». Начинает действовать на глазах у детей. Желающие присоединяются к педагогу. Остальные могут заниматься своими делами по выбору. Многократно звучит песня и инструментовка к ней.

«Каверзные» вопросы старшим дошкольникам: — Буду называть слова. Если услышите звук [ж], хлопните в ладоши. Слова: *жил, лужайка, ежик, несложный, движенья, осторожный, дождик, жгучий, утверждал, Ежочек, Ежочка, нежная, ежиха, отраженья, лужа, жена, снаружи, жилище, отважный, ежевика, прибрежный, неожиданно, обижаться, вежливо*. Назовите слова со звуком [ж], выделяя звук голосом. Придумайте смешные предложения со словами *ежочек* и *ежочка*.

Игры со звуками и рифмами включаются в текстовую деятельность (совместное сочинение стихов). Развивают фонематическое восприятие, звукопроизношение, связную монологическую речь, а заодно — чувство комического.

Сочиняем потешки

*В наших городах и селах
Жил всегда народ веселый —
Даже в трудные минутки
Сочинялись прибаутки,
Поговорки, пересмешки
И шуточные потешки
На потеху всем детишкам —
И девчонкам, и мальчишкам.
А сейчас мы дружно с вами
Сочиним потешки сами.*

*Мишка для себя штанишки
Сам однажды сшить решил.
Торопился он не слишком —
Понемножку шил и шил.
Время шло, и вот уж Мишка
Стал большущим, как медведь
Он когда сошьет штанишки,
Вряд ли сможет их надеть.*

*Выпекали мышки
Пышненькие пышки,
Пончики, ватрушки,
Пирожки и плюшки.
Печка жарко пышет,
Радует всех мышек.
Скоро станут мышки
Пышными, как пышки.*

*Бегал ежик по дорожкам
В жаркий солнечный денек
И себе поранил ножку,
Зацепившись за пенек.
Ты напрасно, шустрый ежик,
Так торопишься, спешишь —
Будь немножко осторожен,
Если по лесу бежишь...*

*Жук собрался на балет,
Желтый сшил себе жилет,
Засмотрелся — до чего ж
Желтенький жилет хорош!
Сделал шаг назад-вперед —
Нет, жилет совсем не жмет.
Если есть такой жилет —
Ни к чему уже балет...*

(Стихи М. Слуцкого из УМК «ВеДеДо»
«Забавные истории».)



Художник М. А. Иванова

Через игры с наглядными образами дети осваивают явление антонимии.

Чудеса превращений

*Покинул Емеля родимую печь,
Решил свою щуку немножко развлечь,
И в летний денечек порою вечерней
Отправился с нею искать приключений.
Он дверь приоткрыл в чудный сказочный зал,
Прищурился — и не поверил глазам:
Висят зеркала на блестящей стене там
Под необычайным чарующим светом.*

*Да, те зеркала очень странными были —
Отчасти волшебными, где-то кривыми,
И кто — с изумленьем, а кто — с восхищеньем
В них мог разглядеть чудеса превращений.
Нет, не был Емеля могуч и плечист,
А в зеркале том — чемпион-культурист;
И щука на зеркало тоже глядит,
А в нем — чудо-юдо, точнее — рыба-кит.*

*Щеночек сдержать восхищенья не смог —
Там с черной щетиной огромнейший дог!
А серый волчище рычал и умолк:
Там серенький зайчик, а вовсе не волк...
Изящный кузнечик застыл удивленно,
Ведь там — змей Горыныч, такой же зеленый,
А вот мальчик-с-пальчик себе подмигнул —
Ему великан с отраженья кивнул.*

*А тучный ворчун Карабас-Барабас
Смущенно торчал перед зеркалом час,
Смотрел, с удивлением вытянув шею,
На тощего, щуплого, злого Коцея.*

*И все посетители громко смеялись,
Ничуть не пугались и не возмущались,
И этому есть объяснение простое:
На шутки, друзья, обижаться не стоит...*

*Герои из сказок различных известных
В тот вечер пришли в это чудное место,
А к ночи пора наступила прощаться
И в сказки привычные всем возвращаться.*

(Стихи М. Слуцкого
из УМК «ВеДеДо» «Забавные истории».)



Художник М. А. Иванова

Творческий потенциал детских музыкальных миниатюр на веселые стихи стимулирует детское творчество, которое проявляется прежде всего в общении и играх детей. Приведем запись из дневника наблюдений. 2015 г. Московский детский сад «Аистенок».

Наташа Н. (4; 7) начинает выполнять выразительные движения, обращается к педагогу:

— Отгадай, кто я?

Педагог: — Кто же ты?

Наташа Н.: — Дельфин. (Накидывает на голову розовый платок.)
А теперь кто я? Отгадай с трех раз.

Педагог: — Девочка Маша.

Наташа Н.: — Нет.

Педагог: — Принцесса.

Наташа Н.: — Нет.

Соня М. (5; 3): — Девочка дельфин.

Наташа смеется.

Соня М. накидывает на себя розовую накидку: — Отгадайте, кто я?

Педагог: — Кто же ты?

Соня М.: — Я летучая мышь.

Наташа Н. снимает платок: — И я летучая мышь. Нет. Кто я? (Берет в руки небольшую овальную пластинку.)

Соня М.: — Кто?

Наташа Н.: — Принцесса. А это у меня волшебное зеркальце. Все отгадывать помогает.

Соня М. надевает шляпу: — А я ковбой (выполняет несколько движений).

Педагог: — Скачешь на лошади.

Соня М.: — Нас учили такому танцу. А сейчас я монстр.

Педагог: — Нет, лучше оставайся веселым ковбоем.

Алеся Д. (5; 5): — А у меня есть такие мультфильмы. Про монстров.

Педагог: — Страшилки?

Алеся Д.: — Нет, ничего. Я не боюсь.

Илья Б. (5; 6): — А ты нам будешь сегодня чего-нибудь рассказывать?

Педагог: — Обязательно. Сейчас расскажу и покажу.

Соня М.: — Расскажи, а то бабушка опять заберет, и я не успею.

Илья Б.: — А нам игрушки пригодятся?

Педагог: — Конечно, пригодятся.

Педагог включает негромко песню. Наташа Н. начинает пританцовывать. Света П. (5; 9) приносит гитару, изображает игру на музыкальном инструменте. Тимофей Б. (5; 0) играет на барабанах.

Соня П. (4; 9), Илья Б., Соня М. начинают делать постройку.

Педагог комментирует: — Скоро откроется театр зверей. ПРИХОДИТЕ ПОСКОРЕЙ. Вас ожидают удивительные выступления.

Подходит Саша Ш. (5; 6), показывает «фокус», прячет большой палец руки.

Педагог: — Саша фокусница. 1, 2, 3, 4, 5 — пальчик, появись опять. (Игра повторяется несколько раз.)

Наташа Н.: — И я. Найди у меня (прячет пальчик другим способом).

Педагог: — Нету пальчика, пропал. А теперь играть он стал. (Наташа сгибает и разгибает палец.)

Саша Ш. приносит небольшой предмет, завернутый в кусок ткани, обращается к педагогу: — Отгадай. Он зеленый, у него длинная шея.

Педагог: — Крокодил зеленый, но у него нет длинной шеи.

Соня П.: — Жираф. У него длинная шея.

Саша Ш.: — Жираф не зеленый, а с пятнами.

Педагог: — Змея длинная, может быть зеленого цвета.

Наташа Н.: — Хамелеон.

Соня П.: — Да, хамелеон может менять цвета. Может быть зеленым.

Саша Ш.: — Нет, нет.

Педагог: — Подскажи нам. Помоги, пожалуйста. С какого звука начинается слово?

Саша Ш. задумывается, морщит лоб: — «Д», «ДЬ».

Педагог: — А чем любит питаться это животное?

Саша Ш.: — Листиками.

Соня П.: — Жираф любит есть листья. У него длинная шея, но он пятнистый.

Педагог: — Я думаю, что это динозавр.

Саша Ш. смеется: — Правильно (разворачивает игрушку).

Соня М. подходит с шляпой и куском воздушного материала, в котором что-то завернуто.

— И я хочу фокусы показывать. Смотри, пусто (показывает шляпу, затем опускает в нее сверток из ткани).

Педагог: — Поколдуем? Рекс-пекс-абракадабра (выполняет условные действия).

Все с замиранием смотрят на педагога и шляпу. Соня М. вытаскивает ткань, на дне шляпы лежит маленькая куколка. Дети счастливы.

Соня М. снова опускает ткань в шляпу, обращается к педагогу: — Колдовай!

Педагог «колдует»: произносит «волшебные слова» и выполняет условные действия.

Соня М. поднимает ткань со спрятанной куколкой: — Смотри, ничего нет.

Дети довольны, улыбаются.

Соня П. Показывает педагогу завернутый кулечек: — И у меня отгадайте. Это сладкое, треугольное.

Педагог: — С какого звука начинается слово?

Соня П.: — С буквы МЭ.

Соня П. и Наташа Н. Подсказывают педагогу: — Мороженое, мороженое.

Соня М. показывает на шляпу: — Что там лежит?

Педагог: — Для чего нужен этот предмет?

Соня М.: — Чтобы есть.

Соня П.: — Сыр.

Соня М.: — Нет.

Педагог: — С какого звука начинается название продукта?

Соня М. думает некоторое время: — Не знаю. (После паузы) С «К». Длинная. С ней можно чай пить, но не сладкая.

Воспитатель: — Я знаю. Колбаса.

Саша Ш.: — Угадайте (держит в руках небольшой сверток).

Педагог: — Это животное?

Саша Ш.: — Нет.

Педагог: — Это продукт питания?

Саша Ш.: — Да. Это овощ. Фиолетового цвета.

Педагог: — Начинается со звука...

Саша Ш.: — «Б».

Педагог: — Баклажан.

Илья Б., Тимофей Б. (5; 0) и Денис Ф. (4; 11) завершили постройку (похожа на театр или дворец).

Педагог выключает музыку, привлекает внимание детей: — Смотрите, какой чудесный театр. У нас сегодня было много фокусников, они выступали со своими номерами в цирке. А сейчас открывается театр зверей. Присаживайтесь поскорей, начинается представление.

Театр зверей

*Хотят в такой театр дети
Как можно чаще приходиться —
Мы здесь таких артистов встретим,
Что всех сумеют удивить!*

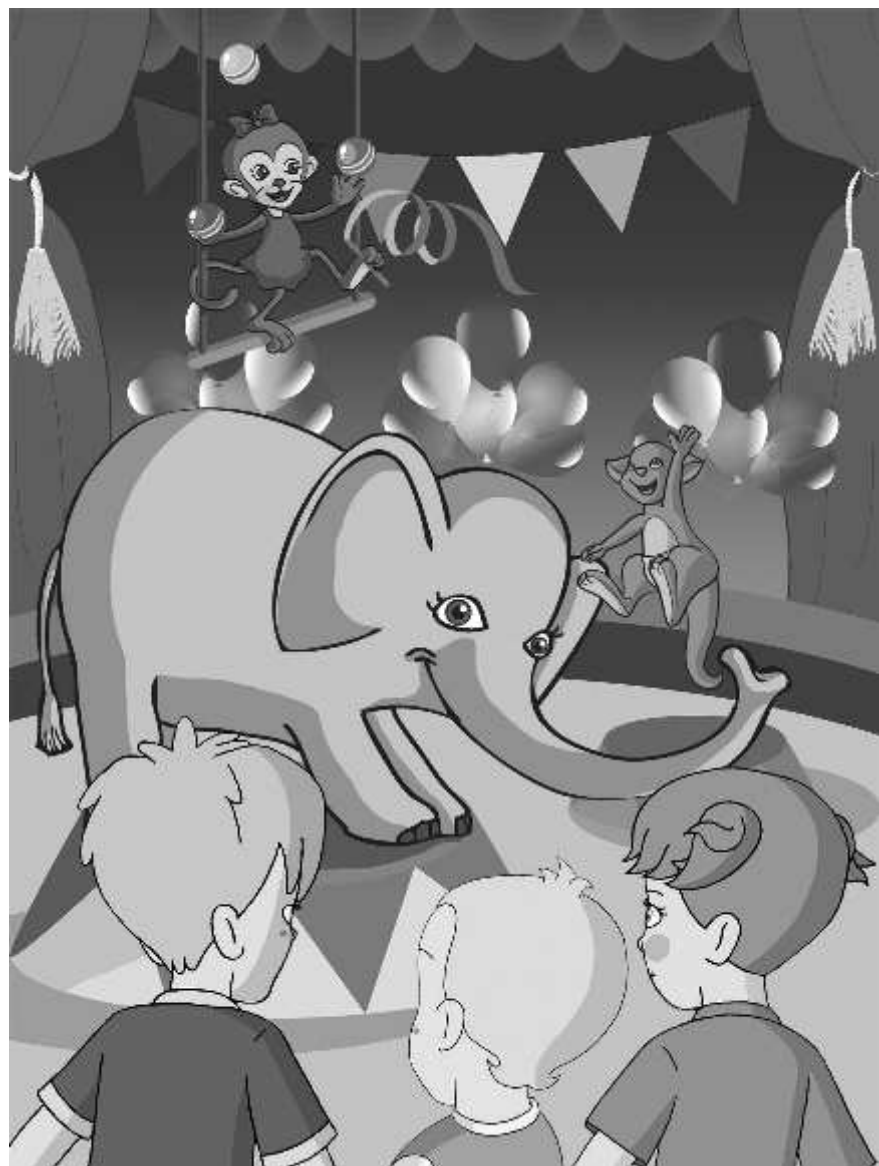
*Слониха хобот поднимает,
Кивает головой она,
Глядит на нас, все понимает —
Не по годам она умна!*

*А желтобрюхий кенгуренок
Всем храбро подает пример —
Прыжком через слонихи хобот
Он скачет, как через барьер!*

*Мартышка — ловкая гимнастка,
Ей даже сальто нипочем!
Она жонглирует прекрасно
Цветною лентой и мячом!*

*Приходите поскорей,
Приводите всех друзей
В удивительный театр зверей!
Приходите поскорей,
Приводите всех друзей
В замечательный театр зверей!*

(Стихи М. Слуцкого
из УМК «ВеДеДо» «Игры со звучащим словом».)



Художник М. А. Иванова

Педагог на глазах у детей создает игровую ситуацию: выкладывает на пол большой обруч, внутри расстилает платок — «арена». На арене из деталей мелкого строителя сооружает тумбы, лесенки, бревна. Высаживает на арену слониху, кенгуру, обезьянку с мячом и лентами.

Педагог продолжает рассказ: — *В Москве есть удивительный театр. Это Уголок дедушки Дурова. В этом театре артисты — звери из разных стран. Из Индии — слониха, из Австралии — кенгуру, из далекой Африки — обезьянка* (показывает жестом на игрушки).

Дети начинают подсаживать на «арену» питомцев, оказавшихся у них на руках.

Алеся Б.: — И мой Мишутка.

Наташа Н.: — И овечка.

Таким образом, среди выступающих оказываются котенок, белый медвежонок, щенок.

Педагог продолжает разговор, сопровождая речь действиями с игрушками.

— *Кенгуренок умеет очень высоко прыгать. Он перепрыгивает через хобот слонихи. Слониха может балансировать на одной ноге. А обезьянка выполняет упражнения с мячом и лентами. Дети любят четвероногих артистов. Аплодисменты!*

Взрослый включает музыку: — Послушайте песню про театр зверей.

После прослушивания дети по желанию по очереди показывают номера с животными: обезьянка исполняет сальто, выступает с лентами и мячом, кошка танцует и поет, овечка высоко прыгает, кенгуренок прыгает по бревну и т.п. После каждого выступления звучат аплодисменты.

Настя Е. (5; 11): — А можно мы сами будем показывать? Я с лентами. (Исполняет под песню упражнение с двумя лентами.)

Мейхана Д. (6; 1) и Илья Б. в паре показывают номер с обручем и мячом. Несколько детей (Настя Н., Тимофей Б., Ника М. (5; 0) ходят друг за другом по ободку обруча. Обращаются к педагогу:

— Смотри, смотри.

Педагог: — Выступает группа гимнастов. Танец на обруче.

В группе царит теплая радостная атмосфера. Все дети выражают свое настроение, эмоции через выразительные движения и пластические этюды.

Приведенная запись демонстрирует общую творческую атмосферу в группе, что проявляется в самодеятельных играх и забавах, а также в играх, которые возникают под влиянием развивающего общения взрослого с детьми. Появилась форма «колдовой» как эмоциональная инновация. Великолепны загадки и процесс их отгадывания, которые возникли по инициативе самих детей. Оригинальны образы (ковбой, хамелеон, динозавр), свидетельствующие о богатстве внутреннего мира мальчиков и девочек. Проскользнул момент ориентировки на звуковую сторону слова (буква *Мэ*), дифференциации твердого [д] и мягкого [д'] согласных. Дети свободно общаются, музицируют. В их словах и действиях чувствуется общий положительный эмоциональный настрой. Просматривается эстетическая составляющая в образных играх с переодеванием. Наглядно видно, как детская лингвокреативная активность включается в коммуникативную ситуацию, практическое взаимодействие, предметно-пространственную среду в совокупности с речевой музыкальной средой песни. Через синтез искусств и синкретизм деятельности формируется живой многоцветный эмоциональный образ слова в речи.

2.5. Развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха

Развитие произносительной стороны речи, звукопроизношения и дикции взаимосвязано с формированием фонематического восприятия и интонационной выразительности речи. Происходит в процессе разнообразных речевых игр и игровых упражнений. Конечной целью работы является чистая правильная связная речь.

Многочисленные игры на фонематику содержатся в пособиях Н. В. Дуровой [1996; 2002], А. И. Максакова и Г. А. Тумаковой [1983], А. Г. Арушановой и Е. С. Рычаговой [2012]. Приводим некоторые из них.

ПАРНЫЕ КАРТИНКИ

Разложите перед ребенком 6 парных (по твердости — мягкости) картинок. Например, *баран — белка, волк — велосипед, голубь — гимнаст*. Поясните: здесь картинки, в которых есть похожие звуки, твердые и мягкие. Надо составить пары картинок. Например, *голубь — гимнаст*.

ОТЫЩИ ПАРУ

Разложить на столе предметы, названия которых начинаются со знакомых ребенку звуков. Например, щетка, чашка, цыпленок, жираф. Предложить назвать предметы, первый звук в названии.

ОТГАДАЙ СЛОВЕЧКО

Разложить перед ребенком в линейку слева направо три карточки: носорог, ослик, слон. Предложить назвать картинки и первый звук в названии: Н, О, С. Догадаться, какое слово зашифровано. Чтобы его отгадать, надо сложить вместе первые звуки названий картинок.

Игра может повторяться с разными карточками неоднократно. Для одного сеанса игры подбирают не более 3 слов, состоящих из 2—4 звуков. Например, *ау, уа, мак, рот, аист, муха, яма* и т.п. Подбирая карточки, обращают внимание на различие твердых и мягких согласных.

ПОЙМАЙ ЗВУК

Разложить перед ребенком 6—8 картинок с предметами, названия которых начинаются на парные согласные (дом — дельфин, заяц — зебра, кошка — кенгуру и т.п.). Предложить называть предметы, выделяя первый звук голосом. Правило: если звук твердый, громко хлопнуть в ладоши, а если мягкий — поднести палец к губам (знак: тише).

Например, Дом — [д] (хлопнуть в ладоши); Дельфин — [д'] (поднести палец к губам).

Игра проводится неоднократно с разными картинками.

ГДЕ СПРЯТАЛСЯ ЗВУК

Разложить картинки, в названиях которых есть заданный звук в разных позициях, в начале, в середине или конце слова (5—6 картинок) и в дополнение к ним 2—3 картинки без заданного звука в названии. Например, на звук [н]: *Носорог, цыплеНок, дельфиН, гимНаст, кеНгуру (медвежонок, неваляшка, слон, синица, хищник)* и *дом, заяц, кошка*. Предложить отыскать картинки со звуком [н] в названии, определить его место.

Игра может организовываться неоднократно с разными звуками.

ПОЙМАЙ КОНЕЦ И ПРОДОЛЖАЙ

Разложить перед ребенком без системы четыре карточки картинками вверх (*арбуз, кошка, рак, тигр*). Предложить назвать «цепочку» слов, в которой каждое новое слово начинается с последнего звука

предыдущего. Например, взрослый называет слово *тигр* (слегка подчеркивая голосом звук [р]) и выкладывает соответствующую картинку. Спрашивает, с какого звука должно начинаться следующее слово? Ребенок называет слово *рак* и выкладывает картинку. («Цепочка» слов: *тигр — рак — кошка — арбуз.*)

Игра может повториться со следующими словами: *дом — мотоцикл — ласточка — арбуз*. В дальнейшем эта игра происходит без карточек, устно. В нее по желанию детей можно играть в любой обстановке: на прогулке, в отведенное для самостоятельных игр время и др.

Все игры проводятся недолго и очень легко, непринужденно.

Для развития фонематического восприятия и произносительной стороны речи используются следующие игровые сюжеты. Игра «Эхо», «Мы попугаи», «Мы обезьянки» и подобные. В рамках игрового сюжета дети повторяют за взрослым слова с выделением того или иного трудного звука. Для создания ощущения игры используются образные игрушки.

Применяя различные игровые сюжеты и игры в кругу с мячом, действия с игрушками, картинками, предметами, педагог включает в них задания на обследование слова, вслушивание в его звуковую оболочку.

Организованные взрослыми игры со звучащим словом бывают двух типов: словесные дидактические игры с узким лингвистическим содержанием (фонетические, лексические, грамматические); сюжетные игры с широким развивающим эффектом (сюжетно-дидактические, игры-драматизации, режиссерские, традиционные игры).

Примером речевой игры может служить игра «Волшебный сундучок». В ней одновременно решается задача обучения интонационному выделению звука в слове (звук [к]) и образованию форм наименований существительных во множественном числе родительного падежа.

На столе у педагога «волшебный сундучок». Он накрыт волшебным платочком. Можно «поколдовать», сказать: *крекс-фекс-пекс-абракадабра*, и что-то появится. Дети «колдуют» и появляется хлопушка, фонарик, шишка, шоколадка, конфетка. Когда все предметы на столе — их называют с интонационным выделением звука [к].

Затем «колдуют» снова, и появляются много одноименных предметов. Их также называют: много фонариков, хлопушек, шоколадок, конфеток.

Сначала игру ведет взрослый; в последующем дети играют друг с другом.

Игра «Чаепитие». Разыгрывается сценка с приглашением к черепахе друзей на чаепитие. В процессе сценки дети знакомятся с образованием наименований предметов посуды: чайник, сахарница, молочник, сухарница. Затем друзья играют в игру «Что изменилось?», изменяя пространственное расположение посуды и предметов (салфеток, сахара), и при этом уточняют понимание предлогов с пространственным значением. А в заключение читают скороговорку: черепаха, не скучая, час сидит за чашкой чая. Отрабатывают дикцию, правильное произношение звука [ч].

Сюжетные игры с широким развивающим эффектом предполагают прежде всего игровое и речевое взаимодействие партнеров сверстников, ведение ролевого диалога, передачу при манипулировании игрушками текста увлекательной истории, сказки. Здесь активизируется словарь, грамматические конструкции. В звукоподражаниях отрабатывается дикция, артикуляция.

Сюжетно-дидактическая игра имеет сюжет (тему) и скрытые правила, обусловленные ролями, принимаемыми на себя детьми. Внутри сюжета заложены проблемные речевые задачи, которые дети решают вне учебной мотивации, часто неосознанно. Активизация ориентировки детей на слово, его форму осуществляется под влиянием интереса к содержанию игры, игровым атрибутам и действиям, а также радости от общения с взрослым и сверстниками. Педагог выступает как инициатор игры, обладающий игрушками и предметами, ненавязчивый организатор игрового взаимодействия детей.

Проблемные речевые задачи педагог искусно вплетает в ткань сюжетно-дидактической игры. Например, в игре «Мы — журналисты» дети ведут репортаж с разных примечательных мест в городе. В игровой зоне «Театр».

Воспитатель: — Как вы думаете, где мы? Что происходит в этом месте? (Дети свободно высказываются.) Посмотрите, как пишется слово ТЕАТР. (Воспитатель читает слово, ведет рукой под карточкой слева направо. Табличка выставляется около игровой зоны.) Фотокорреспонденты, делайте снимки. (Дети как будто фотографируют, щелкают фотоаппаратами.)

Педагог: — Послушайте музыкальную загадку. О каком персонаже кукольного спектакля в ней рассказывается? (Пудель Артемон, УМК «ВеДеДо» «Поем и играем в кукольном театре». Стихи В. Берестова.)

Артемон

Музыка С. Коренблита
Стихи В. Бкрестова

Музыкальная партитура для песни «Артемон». Песня написана в тональности ми-бемоль мажор (ключ с двумя бемолями) и ритме 6/8. Музыкальная запись включает ноты и аккорды (C, G7, F7, Em7, G7, C, F7, C, C, G7, Em7, C, G7). Текст песни:

Ах, как при-ят-но, ах, как при-ят-но петь со зве-ря-ми и с ши-ца-ми
5 быть! Ах, как при-ят-но-не-ве-ро-ят-но! Пу-де-лем,
12 пу-де-лем, пу-де-лем быть! Ах, как при-ят-но-не-ве-ро-
17 ят-но! Пу-де-лем, пу-де-лем, пу-де-лем быть!



Художник Е. А. Румянцева

Воспитатель объясняет детям: — Артисты должны уметь выразительно, чисто говорить. Предлагаю прочитать строки из стихотворения: «Пудель танцует, пудель резвится, бантом украшен у пуделя хвост» — вместе, помогая себе руками (сжимая и разжимая кулачки). (Читают негромко, в умеренном темпе 3 раза.)

В этой части сценария педагог вовлекает дошкольников в диалог; развивает дикцию, артикуляционный аппарат детей.

Педагог продолжает: — Послушайте скороговорку. «Встретиться змей и змея захотели. / Встретиться змей и змея не сумели. / Змей в облаках, а змея на земле. / Надо бы змею спуститься к змее». (В. Н. Иванкова.)

— О каком змее говорится в этой скороговорке? (Ответы детей: «О Змее Горыныче», «О воздушном».) Как вы догадались? («Его можно запускать вверх».)

Данный эпизод подводит дошкольников к пониманию явления многозначности.

Педагог: — Давайте разучим эту скороговорку, помогая себе руками (сжимая и разжимая кулачки. Читают негромко, в умеренном темпе 2 раза).

Эта часть сценария направлена на развитие дикции, артикуляционного аппарата детей.

В другой сюжетно-дидактической игре воспитатель рассказывает детям, что в горах бывает эхо; эхо повторяет звуки за человеком. Педагог предлагает поиграть в эхо: он будет произносить звуки и слова, а дети повторять их, как эхо. (Ц, ц, ч, ц, ц, ч, ч; *водица, мельница, кузница, кузнец, горница, умница, грач, ключ, чайка, ночка, тучка, удочка.*)

В разнообразных играх со звучащим словом используется небольшой набор игровых сюжетов, мотивов, которые каждый раз наполняются новым языковым материалом, новыми материальными атрибутами.

- Игры с прятаньем («Прятки», «Тепло — холодно», «Чудесный мешочек», «Волшебный сундучок»).
- Игры с угадыванием (Угадай на вкус, по звуку, на ощупь, по описанию, угадай мою картинку, угадай, где я был...).
- Игры с запоминанием («Чего не стало?», «Что изменилось?», «Что я не назвала?», «Телефон», «Опиши картинку по памяти», «Подбери пару»).

- Игры в поручения. Поручения дают дети игрушкам, друг другу. («Дог-Шоу», «Фанты»).
- Игры с элементами соревнования («Умники и умницы», «Эрудиты», «Знатоки»). В этих играх может использоваться в виде «каверзных» вопросов весь арсенал проблемных речевых задач, с которыми сталкиваются дети на занятиях и в играх.
- Игры с мячом в кругу («Скажи наоборот», «Скажи по-другому», «Назови первый звук в слове», «Если услышишь звук...», «Отвечай, не зевай», «Съедобное — несъедобное», «Летает — не летает», «Скажи, как я»).
- Игры типа небывальщины («Бывает — не бывает», «Верить — не верить», «Да, да, да — нет, нет, нет», «Хохотальные путаницы»).

Типичные приемы организации речевых игр

Реализация в играх контактоустанавливающей функции, организация взаимодействия детей обеспечивается применением следующих приемов.

- Передача детьми друг другу предметов, игрушек, картинок с определенными словами, звукоподражаниями, стихотворными строчками. Просто рассматривание картинок, передаваемых по кругу.
- Игры в кругу. При выполнении речевых заданий дети передают мяч друг другу. Читают скороговорку, взявшись за руки и двигаясь по кругу.
- Соревнование команд. Например, в игре «Знатоки» дети объединяются в команды по симпатии, выбирают капитана, название команды.
- Передача друг другу по собственному желанию игрушек и элементов костюмов при повторной инсценировке, игре-драматизации.
- Обеспечение эмоциональных и визуальных контактов через организацию пространства общения. Дети, как правило, сидят полукругом на стульях и могут друг друга видеть. Либо они парами сидят за столом, но у них один комплект фломастеров на двоих. Надо договариваться, делиться.
- Обеспечение взаимодействия детей, побуждение их слушать друг друга, ориентироваться на партнера при помощи игровых

правил: уже сказанное не повторять; соблюдать очередность при ответах; аргументировать согласие или несогласие с партнером; задавать вопросы.

- Игра типа «Телефон», когда дети передают друг другу сообщения.
- Игра на подбор пары. На столах разложены картинки, в названиях которых есть твердые и мягкие звуки ([с-с'], [з-з'], [в-в'], [д-д'], и т.д.). Надо взять картинку и найти ребенка, у которого парная картинка, парный звук (пара: твердый — мягкий согласный).
- Игры в поручения. Например, в «Дог-Шоу» дети договариваются, кто из них будет хозяином, а кто его четвероногим другом, какие команды будут они выполнять.
- Игры с диалогом: «Ателье», «Телемагазин», «Гуси-лебеди», «Краски», «Садовник», «Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем».
- Совместное рассказывание, сочинение, пересказ. Один ребенок начинает рассказ, другой продолжает, третий заканчивает.

В играх используются не дисциплинарные средства привлечения и удержания внимания.

- Слуховые эффекты: звучание записи, колокольчика, дудочки. Звучащие игрушки. Игры типа «Угадай по звуку». Музыкальные миниатюры из пособий серии «ВеДеДо».
- Визуальные эффекты: зажженная свеча, фонарик. Яркие заводные игрушки, плавающие игрушки, летающие бабочки для поддувания. Солнечные зайчики.
- Сюрпризные моменты: волшебный сундучок, волшебный туесок, чудесный мешочек, волшебная палочка, «колдовство», прятанье и появление игрушки, разнообразные «подарочки» и прочее.
- Элементы нарядов для образных игр: яркий платок у рассказчицы, шапочки и жилетки у артистов, шляпа, берет, накидка и т.п.
- Обозначение игрового пространства предметами, например, расстелить на полу темный платок — грядка для овощей; две параллельные веревки на полу — дорога; голубая лента — река.
- Разыгрывание воспитателем сценок при помощи игрушек.
- Неожиданные предметы-заместители: кегли вместо аквалангов, подушка вместо камня, мячики вместо апельсинов, кусочки меха вместо игрушек.

Развитие восприятия речи

В игре «Найди пару» воспитатель раскладывает на видных местах картинки, в названиях которых есть звуки, близкие в артикуляционном или акустическом отношении: [с-с’], [с-з]. Надо взять картинку и найти товарища (пару) с такой картинкой, чтобы в ее названии был парный звук (твердый — мягкий или глухой — звонкий). Если в игре участвуют 2 детей, выигрывает тот, кто быстрее и больше подберет пар без ошибок. Победитель награждается призом — правом первым поиграть с новой звучащей или забавной игрушкой. Например, народной деревянной игрушкой с сюрпризом [Арушанова, Рычагова 2015].

Игра «Найди предмет». В разных местах групповой комнаты спрятааны предметы, в названиях которых есть звуки [с] и [ц]. Надо отыскать их. Вот здесь, где собака, говорит воспитатель, соберите предметы со звуком [с] в названии, а здесь, где цыпленок, — со звуком [ц]. Воспитатель вызывает детей по двое. Каждая пара отыскивает по одному предмету. Приносят его к столу воспитателя, называют, выделяя звук, и произносят его изолированно. Помещают предмет либо рядом с собакой, либо рядом с цыпленком. Затем называют все предметы со звуком [с] ([ц]), выделяя звук голосом. Далее предлагается описывать разные игрушки и предметы, загадывать о них загадки: надо, не называя предмета, сказать, какой он, из чего он, что с ним можно делать.

Здесь сочетаются задачи развития фонематического восприятия, звукопроизношения, игрового взаимодействия со сверстником, связанной монологической речи.

Развитие произносительной стороны речи

В игре «Магазин на диване» дети, общаясь по телефону с продавцом, ведут с ним диалог. Описывая интересующую покупку (одежду для куклы), строят текст-описание, используя разнообразные прилагательные и слова, обозначающие детали одежды, используют слова с уменьшительными суффиксами (кармашки на блузе, пуговики на спине, рукавички фонариком). Аналогично в игре «Ателье».

Воспитатель предлагает детям поиграть в магазин. Пусть это будет огромный магазин-супермаркет. Спрашивает у детей, что продается в супермаркете? Рассказывает, что в супермаркете можно купить лю-

бую вещь, которая нужна: овощи, фрукты, молочные продукты, одежду, мебель, посуду, спортивные товары, игрушки, книги...

— Представьте себе, что здесь такой магазин, я буду как будто продавец. В магазине продаются предметы, в названии которых есть звук [с]. Назовите как можно больше слов со звуком [с]. (Дети называют.)

— А сейчас откроем продажу предметов, в названиях которых есть звук [з]. Назовите их. (Высказывания детей.)

— Вы назвали много разных слов. Взгляните теперь на витрину. (Выставляет игрушки.) Можете заказать по телефону игрушку. Ее надо описать и сказать, какой звук слышится в названии — [с] или [з].

Далее разыгрывается диалог:

— Алло, здравствуйте. Это магазин?

— Да.

— Могу я заказать зонт? Он красный складной. (В названии слышится звук [з].)

— Да, пожалуйста. Ваш заказ будет вам доставлен через час. Ваш адрес?

— Москва, улица Лесная, дом два.

— Хорошо, ждите. Будьте дома. До свидания.

— До свидания.

Игра «Телефон». Трое детей — телефон, передают «сообщение» воспитателя; четвертый — принимает по телефону «сообщение» и выполняет его. Например, возьми фен, фотографируй фотоаппаратом, поиграй флажком, зажги фонарик. Дети, передающие сообщение, упражняются в произнесении определенного звука.

Игра «Отвечай, не зевай». Проходит очень весело. Детям раздают картинки (они могут вытаскивать их наугад из веера), в названиях которых заданный звук, трудный в артикуляционном отношении. Воспитатель задает каждому вразбивку вопросы. Надо отвечать словом — названием картинки. Например, на чем ты сегодня приехал в детский сад? — На метле. Что ты ел на завтрак? — Метлу. Чем укрывался, когда спал? — Метлой. И т.д.

Игра «Чудесный сундучок». Воспитатель говорит детям, что у него есть волшебный сундучок. Если поколдовать, в нем можно найти разные предметы. В названиях этих предметов есть звуки [с], [ц]. Педагог просит детей выходить парами: один ребенок отгадывает предмет на ощупь. Другой выделяет в слове звук [с] или [ц] и отвечает, для чего этот предмет нужен.

Колдуем. Крекс-фекс-пекс. Абракадабра. Что нащупал? Какой звук слышится? Для чего нужен предмет?

Новый предмет отгадывает новая пара.

Предметы: наперсток, ластик, скрепка, бусы, пуговица, мыльница, пинцет, кольцо, цепочка, ножницы.

В этой игре у детей одновременно развивается и фонематическое восприятие, и звукопроизношение, и сложный синтаксис, и словарь (знание назначения предметов, умение пользоваться сложной синтаксической конструкцией: нужен, чтобы ...).

Игра «Поймай звук». Взрослый произносит отдельные звуки и слова с этими звуками. Дети реагируют жестами (хлопки, жест «тихо», постукивание кулаком по коленке, притронуться к волосам и т.п.) при появлении в речи заданного звука. За правильный ответ они получают какой-нибудь приз: мелкую игрушку, колечко пирамидки и т.п.

Игра-соревнование «Чья команда лучше прочтет скороговорку». Дети объединяются по интересам в команды по 4—5 человек. Победившая команда награждается аплодисментами и правом прокатиться на новом автомобиле.

Упражнение «Подбери слова с заданным звуком». Каждый правильный ответ подкрепляется мелкой игрушкой. Побеждает тот, у кого больше игрушек. С этими игрушками можно затем организовать игру «Угадай на ощупь», «Волшебный мешочек», «Чудесный сундучок» и т.п.

Игра «Прочитай слово по первым звукам названий картинок».

Игра «Телефон». Передавая по телефону разные сообщения, педагог побуждает детей осваивать предложения разной грамматической конструкции, вслушиваться в звучание и смысл слов. Предложения: На грядке поспела сладкая кепка. Сидит репчатый жук. Лягушка сидит на точке. Свои предложения придумывают и передают друг другу дети. Аналогичная игра может быть организована с использованием картинок и игрушек.

Игра «Бывает — не бывает». Взрослый произносит предложения или читает небольшие четверостишия, а дети определяют, так бывает или нет, и аргументируют свое мнение, используя сложные синтаксические конструкции.

Воспитатель говорит детям, что он будет бросать мяч и называть разные действия. А тот, кому попадет мяч, будет отвечать, верит он или нет и почему. Например, «Волк катается на самокате. Верить? Почему? (Используются предложения: Медведь катается на коньках.

Обезьяна едет на велосипеде. Слон качается на шаре. Тигр поет. Лошадь танцует.) Затем сами дети должны так же перекидывать мяч друг другу, придумывать предложения и отвечать, что бывает, а что — нет; и почему они этому верят (не верят).

В играх типа «Да-да-да — нет-нет-нет», «Верю — не верю», «Съедобное — несъедобное», «Летает — не летает» дети реагируют на происходящее словесной формулой, содержащей трудный для произношения звук ([с], [л'], [р']), что способствует отработке правильного звукопроизношения.

В Парциальной образовательной программе «ВеДеДо» есть учебно-методические комплекты, в которых задача развития звуковой стороны речи является центральной. Это УМК «Игры со звучащим словом» и «Забавные истории». Одновременно пособия обеспечивают решение широкого спектра задач психического и личностного развития детей, их социализации, развития любознательности, общительности, игрового, словесного, художественного творчества. Стихи для песен этих пособий написаны поэтом Михаилом Слущким.

Каждая миниатюра задает тему для связного текста через стихотворение и иллюстрацию к песне. (Художник М. А. Иванова.) Внутри текста выдержан принцип сгущения: сконцентрированы слова, в которых представлен тот или иной звук для развития фонематического восприятия и правильного звукопроизношения. Предусматриваются задания — игры со звуками, словами, рифмами, смыслами.

Пособия имеют возрастную привязку. С ними нужно начинать знакомить в средней группе. Песни как произведения искусства будут полезны и приятны независимо от узко дидактических задач и доставят радость и в 4, и в 5, и в 7 лет. Для того чтобы дети имели возможность творчески освоить содержание, необходимо, чтобы всегда были в наличии материалы для самостоятельной деятельности. Сценарии общения предусматривают широкую палитру творческих заданий и игр детей в связи с песней. Это спонтанная самодеятельная игра, самостоятельное музицирование, конструирование, изобразительная деятельность и др. Самостоятельно выбирая вид деятельности, ребенок становится подлинным субъектом образовательного процесса, реализует свое право на индивидуальность.

В качестве примера приводим первый сценарий пособия для средней группы «Что рассказали рыбы?» [а, о, и].

Сюжет песни прост: в море происходит борьба за жизнь, и бессловесные морские животные, оказывается, очень выразительно об этом могут рассказать.

Сценарий имеет целью уточнить и закрепить правильное произношение ряда звуков. Подводить к построению связного текста-монолога. Вовлекать в игровое взаимодействие со сверстниками (диалог). Эта цель остается неизменной на протяжении всего курса игр.

Взрослый вовлекает детей в общение, организуя у них на глазах предметно-игровую среду. Ставит тазик с водой, пускает в воду плавающие игрушки — рыбки. Включает фонограмму инструментовки песни. (Звучит необыкновенно энергично, позитивно, весело.)

Воспитатель ненавязчиво побуждает всех детей собраться возле игрушек.

— Это у нас как будто море. В море плавают разные рыбы.

Рыбкам хорошо в воде. Вот только говорить они не умеют. Рыба открывает рот, но не слышно, что поет.

Сейчас мы с вами будем как будто рыбки. (*Воспитатель надевает на шею детей медали с изображением рыб.*) Рыбки спрятались в водорослях (*на стульчиках*).

Рыбки открывают рот так, как будто хотят сказать: *aaa*.

(*Показ сначала шепотом тихо, потом беззвучно.*) Покажите, как рыбы беззвучно говорят [*a*] и широко открывают рот. Совсем беззвучно.

Поплыли рыбы и широко открывают рты.

Спрятались рыбы в водорослях. Теперь они беззвучно говорят удивленно: *ooo*. (*Шепотом.*) Покажите, как рыбы беззвучно говорят [*o*]. Поплыли, беззвучно удивленно открывайте рот.

Спрятались рыбы в водорослях. Веселятся. Как будто хотят сказать: *хиии*. (*Произносится шепотом, совсем тихо.*) Покажите, как рыбы беззвучно говорят: *хи*.

Поплыли и весело беззвучно произносят: *хиии* (*выразительные движения*).

Рыбы вернулись в домики. Мама рыба что-то хочет сказать своим малькам. Смотрите на рот. Что я сказала: *a?* (*беззвучно*), *o*, *и*, *o*, *a*, *и*. (*Дети произносят звуки с голосом.*)

Поплавайте и пообщайтесь друг с другом шепотом, совсем тихо.

Дети выполняют выразительные движения, раскрывают рты, шепотом произносят звуки.

Далее воспитатель предлагает рыбам уютно устроиться в водорослях (лежа на ковре) и послушать историю, которая произошла в море. Включает фонограмму песни.

*Одинокая акула
Подлетела над волной,
В глубину опять нырнула —
Рыбки нету ни одной!*

*Пасть акула раскрывала
В жаркий солнечный денек:
«Я бы окуня поймала,
Ах, как вкусен окунек!»*

*Окунь спрятался в корягах,
А акула уплыла.
«Ох-ох-ох! — вздохнул бедняга, —
Жизнь морская тяжела...»*

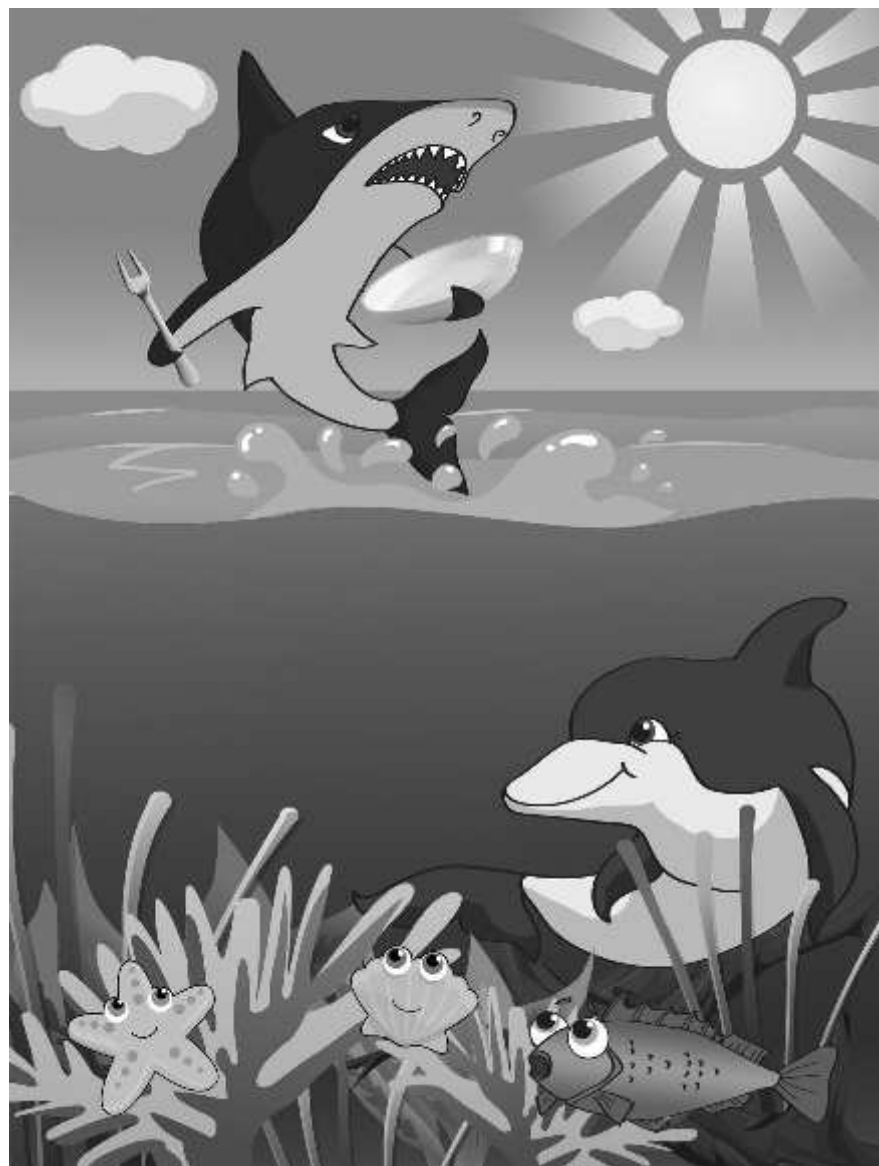
*Рядышком дельфин плескался,
Все мелькали плавники.
Над акулой он смеялся
Громким писком: «Хи-хи-хи!»*

*Ай-ай-ай, ой-ой-ой,
Хи-хи-хи, ха-ха-ха
Не поймать тебе, акула, окунька!*

*Обитатели морские все подряд,
Как известно, ничего не говорят,
Но о чем-то думают немножко
И большие рыбы, и рыбешки.*

С согласия детей песня звучит дважды. По желанию подпевают припев, в котором идет игра звукоподражаниями.

*Ай-ай-ай, ой-ой-ой,
Хи-хи-хи, ха-ха-ха
Не поймать тебе, акула, окунька!*



Художник М. А. Иванова

Взрослый выставляет на панно иллюстрацию к песне. Заинтересовавшиеся дети имеют возможность рассмотреть и обсудить картинку. Воспитатель в процессе общения дает образец связного повествования.

Акула гонится за окунем. Бессловесные рыбы все сумели рассказать о себе. Акула: — А! Сейчас проглочу! Окунь: — О! Спасайся, кто может! А дельфин наблюдает и смеется: — И — Хи! Попробуй догони!

Воспитатель вносит в группу мягкие игрушки: дельфина, рыб. Лоскуты голубой, синей, бирюзовой ткани. Дети имеют возможность нарядиться и вообразить себя морскими обитателями. Поохотиться друг за другом. Привлекателен и таз с водой. Дети с удовольствием пускают плавающие игрушки. Всем радостно. Неоднократно звучит песня.

Занимаясь со старшими дошкольниками, взрослый может предложить детям самим придумать историю о приключениях морских обитателей и записать ее в альбом. Составить из детских рассказов книжку-малышку, иллюстрированную также самими детьми. Составление книжки с детскими сочинениями будет продолжаться на протяжении всей работы с пособием.

Свистящие согласные отрабатываются, например, в сценарии «Заботы Звездочета» [з, зь].

Поэтичен и волнующ сюжет песни «Заботы Звездочета».

*Ох, нелегкая забота
Много лет у Звездочета,
Он давно уж каждый раз
Не смыкает ночью глаз...*

*До чего ж он невезучий —
То затянут небо тучи,
То внезапно, невпопад
Вдруг завьюжит снегопад,*

*То в разгаре наблюденья
Вдруг начнется звезд паденье —
Значит, следует опять
Заново начать считать...*

И как оптимистичен финал.

Оптимистичен финал, и оптимистично звучит мелодия припева.

Приглашая детей послушать песню, воспитатель облачается в ска-
зочное одеяние. Накидывает какую-то восхитительную накидку, на-
девает колпак. Берет в руки подзорную трубу (игрушка-самоделка).
Все это не проходит мимо внимания детей. Они собираются около пе-
дагога и с интересом слушают песню. Подпевают.

*Но мы все-таки заметим:
Главное — что звезды светят,
Как ночные фонари,
От заката до зари!*

(Стихи М. Слуцкого)



Художник М. А. Иванова

Воспитатель передает свое одеяние ребятам. Предоставляет в их распоряжение другие комплекты костюмов. Дети имеют возможность поиграть в Звездочетов под фонограмму песни.

Дети интересуются иллюстрацией, педагог дает комментарии.

Стоит на берегу озера волшебный замок. В нем живет Звездочет. Звездочет считает звезды через подзорную трубу. Начался звездопад, и Звездочет сбился со счета. Снова недосчитался, сколько было звезд и сколько осталось.

Тема звездопада может оказаться эмоционально значимой для некоторых мальчиков и девочек. Они могут создать свои рисунки, аппликации, коллажи. (Необходимо обеспечить наличие материалов.)

На празднике, посвященном Дню космонавтики, песня о Звездочете также может оказаться эмоционально значимым моментом. Радостным эпизодом эмоциональной разрядки в серьезном разговоре.

Песня может стать верным старым другом, встрече с которым всегда рады.

«Каверзные» вопросы старшим дошкольникам: — Есть ли звук [з] в словах *озеро, зеленый?* (Нет.) Буду называть слова. Если услышите звук [з], хлопните в ладоши. Слова: *заветный, издали, заметный, замок, знает, здесь, известен, знаком, неизменно, звезды, знаменитый, звездочет, забота, глаза, невезучий, затянут, завьюжит, заново, заплачет, задача, изучал, закричал, заметим, закат, заря.* В каких словах песни слышится звук [з]?

Задания на отработку шипящих: Золушка и Соловушка [ш]

Прелестная история на балу: Золушка утомилась, танцуя, вышла в сад и встретила соловья. Как прекрасен певец! И как скромн его наряд. Миниатюра посвящена звуку [ш], и этот звук шуршит во всех переливах мелодии и текста.

*Фея Золушке однажды сказала:
«Будешь ты звездой шумного бала!» —
Так вот и произошло, так случилось —
Предсказание однажды свершилось.*

*Зал дворцовый был роскошно украшен,
Восхищались гости Золушкой нашей,
Любовались все прелестною крошкой
В белом шарфике, с блестящею брошкой..*

*Всюду шелковые платья шуршали,
И, танцуя, все друг другу мешали,
Шустрый шут ей все шептал комплименты,
И поддерживали шум инструменты.*

*Стало Золушке — изящной, воздушной —
И тоскливо, и смешно, и чуть душно,
И она от шумной музыки резкой
Вышла прямо в парк большой королевский.*

*Был огромен этот парк, даже слишком.
На сосне росли пушистые шишки,
Где-то рядом камыши шелестели
И волшебные слышны были трели.*

*Соловья она послушать решила
И к шиповника кустам поспешила,
Шаг, другой — и вдруг певца увидала
И от всей души ему прошептала:*

*«Как, Соловушка, поешь ты чудесно!
Как всех радуешь душевною песней!
Твой наряд совсем не пышен и ярок,
Но когда начнешь ты петь — всем подарок!*

*Ты счастливые нам даришь мгновения,
Ты слывешь не зря волшебником пения!»*

Дети слышат шипящий звук. Произносят слова песни, подпевая.

*«Как, Соловушка, поешь ты чудесно!
Как всех радуешь душевною песней!
Твой наряд совсем не пышен и ярок,
Но когда начнешь ты петь — всем подарок!*

*Ты счастливые нам даришь мгновения,
Ты слывешь не зря волшебником пения!»*

(Стихи М. Слуцкого)



Художник М. А. Иванова

Своеобразная игра звуками развивает фонематический слух, артикуляционный аппарат. При неоднократном прослушивании песни запоминается сюжет. Это способствует развитию связной речи (песня вместо скучного пересказа). Одновременно запоминаются выразительные средства речи (эпитеты, многозначные слова), и это ведет к развитию поэтического слуха. Грамматические конструкции в тексте многообразны и прихотливы. Они также осваиваются играючи.

Воспитатель вносит в группу бальные платья, накидки и другие элементы костюмов. Собирает ребятшек в уголке отдыха около себя и приглашает послушать песню. При повторном восприятии дети подпевают припев.

Мальчики и девочки свободно общаются, комментируют песню. Интересуются костюмами. Педагог предлагает несколько вопросов для обсуждения.

— Вы заметили, как роскошно одеяние Золушки? На что в ее наряде вы обратили внимание?

— *Шумный бал шуршал шелками.* Заметили, какой звук шуршал?

— А наряд соловушки неяркий. И все-таки его Золушка называет Волшебником. Почему?

Далее детям предоставляется возможность нарядиться на бал, потанцевать и повеселиться.

Дети рассматривают картинку. Переговариваются. Взрослый комментирует.

Золушка приехала на бал нарядная. (У нее роскошное шелковое бальное платье. На груди брошь.) Золушка вышла в сад прогуляться. Услышала божественное пение. Кто он — искусный певец? Ах, это соловушка. Сидит в кусте шиповника. Такой неяркий и такой волшебник!

Песня о Золушке и Соловушке может стать украшением досуга, посвященного встрече со сказкой. Она приятна в свободное от дел время просто как отдых, покой, релаксация. Досуг.

«Каверзные» вопросы для старших дошкольников: — Буду называть слова. Если услышите звук [ш], погрозите пальчиком. Слова: *Золушка, будешь, шумный, произошло, свершилось, роскошно, украшен, наша, крошка, шарфик, брошка, шелковые, шуршали, мешали, шустрый, шут, шептал, шум, воздушный, смешно, душно, вышла, большой, слишком, пушистые, шишки, камыши, шелестели, волшебные, слышны, послушать, решила, шиповник, поспешила, шаг, душа,*

прошептала, соловушка, поешь, радуешь, душевный, пышен, начнешь, даришь, слывешь, волшебник. Назовите как можно больше слов со звуком [ш]. Придумайте предложения со словом *Золушка*.

Пример стихов на дифференцировку свистящих и шипящих звуков. На воздушном шаре [с, ш]

*Жил-был мишка-медвежонок,
У него был друг мышонок,
И еще они дружили
С теми, кто в лесочке жили.
Это сын совы совенек,
Сын кукушки кукушонок
И лисы сынок лисенок,
И лосихи сын лосенок.
Каждый день друзья встречались,
Шумно, весело общались
И гонялись друг за дружкой
На полянке у опушки.*

*И однажды как бы в шутку
Вдруг сказал друзьям мишутка:
«Хорошо бы вместе, дружно
Раздобыть нам шар воздушный,
Чтоб летать под небесами
Над полями, над лесами,
Над широкими морями,
Над высокими горами!..
Каждый должен быть готовым
К путешествию такому,
Каждому решить придется,
Чем в полете он займется.*

*Так как в будущем медведь я,
Буду с шара песни петь я,
И в домах под каждой крышей
Голос мой пусть будет слышен!» —
«Мне на шаре отчего-то
Очень танцевать охота», —
Сообщил друзьям лосенок,*

*Согласился с ним лисенок.
А совенок с кукушонком
Закричали громко, звонко:
«Нам стишки с такого шара
Почитать бы не мешало!» —
«Буду я, — сказал мышонок, —
В теплой куртке с капюшоном,
В вышине, все это знают,
Очень холодно бывает...»*

*Целый день друзья решали,
Что же делать им на шаре,
Но никто из них не знал,
Где найти воздушный шар...*

(Стихи М. Слуцкого)



Художник М. А. Иванова

Вопросы и задания детям.

- Куда собрались зверята?
- Кто собирался полететь на воздушном шаре?
- Чем они там собирались заниматься? О чем мечтали?
- Состоялось ли путешествие? Почему?

(Отвечая на вопросы, рассуждая, дети используют слова с заданными звуками, дифференцируют их при произношении.)

— Задание: буду называть слова. Если услышите звук [с] — поднимите палец вверх, а если услышите звук [ш] — поднесите палец к губам. Будьте внимательны: могут встретиться похожие звуки, например, звук [с'] или звук [ж]. Тогда улыбайтесь и палец не поднимайте.

Слова:

Жил, мишка, медвежонок, мышонок, дружили, лесочек, жили, сын, сова, соенок, кукушка, кукушонок, лиса, сынок, лисенок, лосиха, лосенок, каждый, друзья, шумно, весело, общались, гонялись, опушка, однажды, шутка, сказал, мишутка, хорошо, вместе, дружно, шар, воздушный, небеса, леса, широкий, высокий, должен, путешествие, решить, песни, крыша, голос, слышен, сообщил, согласился, стишки, мешать, капюшон, вышина, все, решали, воздушный.

Взрослый регулирует игру и задает столько слов, сколько приятно и интересно детям, в веселой манере. Подбор слов сделан так, чтобы формировалось правильное представление о значении слова *слово*: представлены разные части речи (глаголы, местоимения, прилагательные).

— Задание: кто больше назовет слов со звуком [с] / со звуком [ш]. За каждый правильный ответ фишка. Победителю аплодисменты.

Стихи на дифференцировку звуков [р', л']

Полет черепахи

*Большая черепаха внуков милых
Собрала под высокою горой
И рассказала им о том, что было
Уже далекой летнею порой:*

*«Послушайте, родные черепашки,
Любимой вашей бабушки рассказ,
Как я, набравшись храбрости, однажды
На горную вершину забралась.*

*Была тогда я слишком молодою,
Старалась все узнать и все успеть
И над озерной чистой водою
С горы на мир мечтала посмотреть.*

*Мне становилось с каждым днем яснее,
От этих слов не откажусь сейчас:
Чем выше в гору, тем грибы вкуснее,
И клевер слаще там во много раз!*

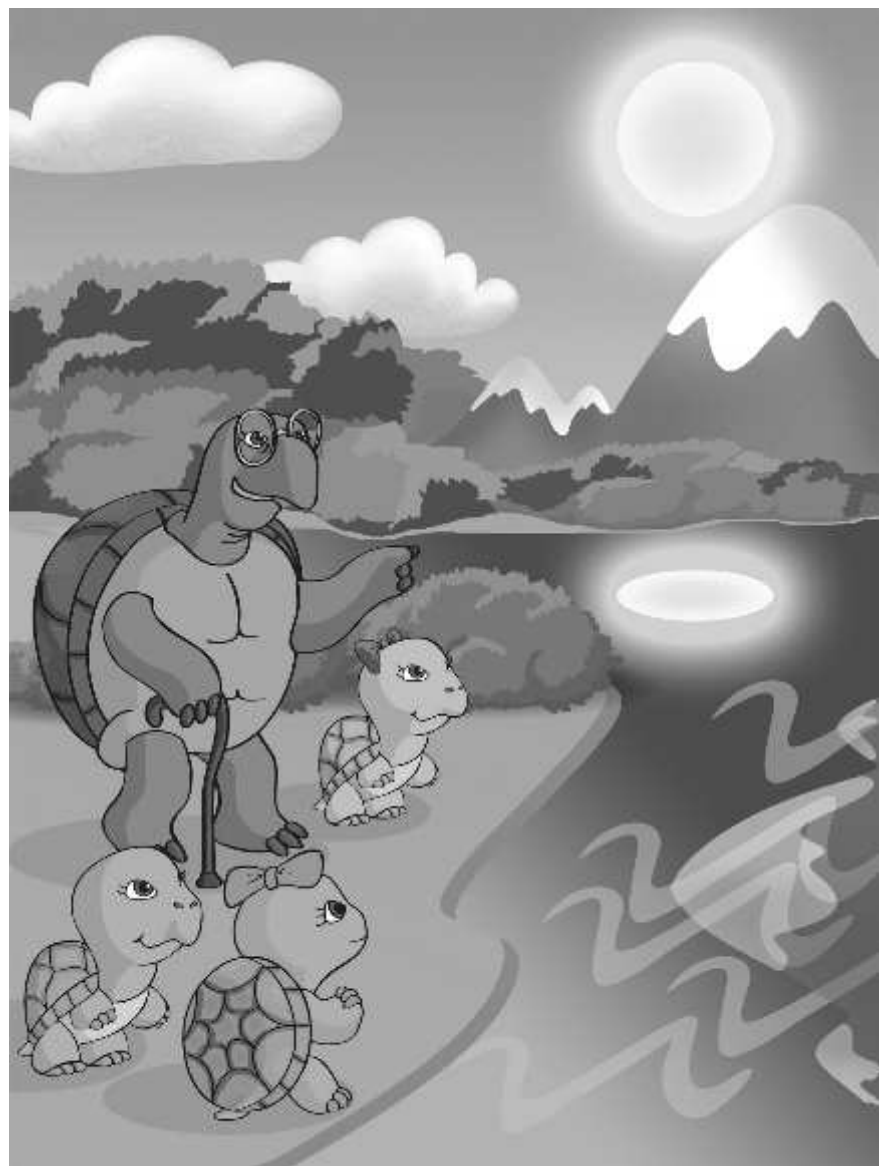
*Я вспоминаю, словно день вчерашний,
То, что со мной произошло давно:
По узким тропкам шагом черепашиным
Мне подниматься было суждено.*

*Какой же вид открылся мне с обрыва:
Луга, долины, горы там вдали,
А в облаках курлыкали красиво
Летящие куда-то журавли...*

*Душа моя вспорхнула в поднебесье,
Я в плен попала этой красоты...
Но тут же потеряла равновесье
И в воду полетела с высоты.*

*Я испугалась, но совсем немножко,
Ведь в озере промокнуть — не беда.
Не бойтесь в жизни поскользнуться, крошки,
А бойтесь не стремиться никуда!*

*Навряд ли вы сейчас меня поймете —
У многих взгляд на жизнь совсем иной.
Но все же я была тогда в полете,
И это счастье до сих пор со мной!»*



Художник М. А. Иванова

Вопросы и задания детям.

- Как бы вы озаглавили стихотворение?
- О чем размышляет черепаха? Что главное в жизни?
- Почему черепаха не пожалела, что искупалась в холодной воде?

Все вопросы направлены на развитие умения рассуждать, обосновывать свою точку зрения. Звуковая культура, дифференциация согласных естественным образом включены в структуру общения как неосознаваемые речевые операции. Речь выполняет не только информационную, но и эмотивную функцию, служит выражению чувств и эмоций. Текст-притча с явным философским звучанием, поэтому здесь упражнения на различение согласных были бы неуместны. Но зато можно предложить детям сочинить свои истории о черепахе, кто какую хочет. Записать истории в альбом детского творчества. Взрослый может предложить детям свое сочинение. Например, такое.

Жила-была черепаха. Жила она на берегу горного озера. Питалась клевером и высокогорными грибами. Как-то раз черепаха взобралась на крутой обрыв. Какое небо! Какое солнце! А в небе журавлиный клин. Курлычут, как будто с собой зовут. Как хочется улететь вместе с журавлями. Размечталась черепаха, потеряла равновесие и свалилась в воду. Ну и пусть. Зато на короткий миг я была как птица — подумала черепаха и принялась в задумчивости жевать свой клевер. Как прекрасен этот мир! Как прекрасна эта жизнь!

Воспитание звуковой культуры речи, правильного звукопроизношения, дикции, интонационной выразительности обеспечивает общую культуру речи. Вместе с тем игры и игровые упражнения со звучащим словом составляют основу для последующего освоения письменной речи, что является необходимой предпосылкой к успешности в начальной школе. Учебно-методические комплекты «Веселый день дошкольника» позволяют решать эту задачу легко и увлекательно. А интерес к звучащему слову, желание, готовность играть со словами, звуками, рифмами, смыслами — важное условие благополучного становления учебной деятельности в школе, желания и умения учиться.

2.6. Знакомство с книжной культурой, детской литературой

Художественная литература как вид искусства, искусство слова, оказывает глубокое влияние на детские души, формируя художественно-эстетическое видение окружающего, трепетное отношение к языку, образный строй сознания, развивая и преобразуя всю эмоциональную сферу ребенка, делает маленького человека компетентным представителем национальной культуры, человеком мира. Но чтобы все это состоялось, человек должен встретиться с этим таинством художественного слова, быть окруженным его волшебной аурой, погруженным в его роскошные владения.

Не будем заблуждаться: современные дошкольники больше поглощены информационно-коммуникативными технологиями. Под чутким руководством пап, мам, нянюшек малыши оказываются прикованными к телевизору, монитору компьютера, игровой приставке и т.п. При обилии средств коммуникации дети испытывают дефицит личностного общения, эмоциональный дискомфорт. Специалисты наблюдают, как из культуры уходит практика семейного чтения, поэзия, сказка, колыбельная. Формируются разнообразные зависимости, «клиповое сознание». Будучи оторванными от этого удивительного источника живого слова — детской литературы, — малыши лишаются полноценной речевой среды, высоких образцов языка. Страдает их лингвистическое развитие.

Воспитание юного читателя начинается уже на первом году жизни, когда ребенку поют колыбельную, разыгрывают сороку, козу рогатую, рассматривают вместе иллюстрации к простым для восприятия сказкам. Деятельность малыша синкретична, в ней слитыми оказываются и выразительное слово, и драматическое действие, и пение, музыкальное сопровождение. И прежде чем дошкольник научится слушать чтение взрослого, научится воспринимать художественное слово как самостоятельный вид искусства, он проходит долгий путь, когда образные средства языка существуют в неразрывной связи с движением, драматизацией, наглядной ситуацией.

Имея специфическое содержание, связанное с ознакомлением с репрезентативными текстами художественной литературы и фольклора, освоением средств речевой выразительности, литературных

жанров, развития словесного творчества, литературное развитие призвано формировать язык детей, структуры связного текста — всего того, что обеспечивает развитие речи как средства общения.

Познание действительности средствами искусства помогает ребенку не только расширить круг знаний, но и по-новому пережить ряд событий, по-новому отнестись к окружающему, включиться в процесс специфического познания объективной действительности в форме художественных образов [Запорожец 1986, т. 1: 66, 67].

Л. С. Выготский называл искусство общественной техникой чувства. «Вместе с Геннекеном мы смотрим на художественное произведение как на «совокупность эстетических знаков, направленных к тому, чтобы возбудить в людях эмоции» (1892)...» [Выготский 1987: 8].

Восприятие художественного произведения дошкольником носит чрезвычайно активный характер: ребенок ставит себя на место героя, мысленно действует вместе с ним, борется с его врагами. Деятельность, осуществляющаяся при этом, по психологической природе очень близка к игре; но если в игре ребенок реально действует в воображаемых обстоятельствах, то здесь и действия, и обстоятельства воображаемые. На первых этапах развития восприятия художественного произведения и собственное творчество дошкольника существенно не отграничены. Игра и слушание сказки создают благоприятные условия для возникновения и развития воображения — еще не окрепшей формы психической деятельности ребенка [Запорожец 1986, т. 1: 71, 77]. А. В. Запорожец особо подчеркивал общеобразовательную роль игры для дошкольника в развитии способностей к творческому воображению, к произвольному управлению своими действиями, к сопереживанию.

Развиваясь в этой системе, эмоции интеллектуализируются, становятся *умными*, обобщенными, предвосхищающими, а процессы познавательные, функционируя в данной системе, приобретают аффективный характер и начинают выполнять особую роль смыслообразования и смыслообразования.

А. В. Запорожец полагал, что в формировании психической деятельности, которая необходима для возникновения предчувствия результатов действия другого лица и для эмоционального предвосхищения последствий собственных действий, существенное значение

имеют образно-выразительные средства драматизированного словесного описания и наглядного изображения предстоящих событий. Тех событий, которые как бы моделируют их смысл, их значение для самого ребенка или для людей, судьба которых ему небезразлична. Это выразительные средства, это *язык чувств*, имеющие социальное происхождение. Наиболее совершенные его формы представлены в искусстве, по образному выражению Л. С. Выготского (1968), являющимся «орудием общества», посредством которого общество вовлекает в круг социальной жизни самые интимные и самые личные стороны нашего существа [Запорожец 1986, т.1: 269].

В психологии, отмечал А. В. Запорожец, накоплено достаточное количество данных, свидетельствующих о существовании особого вида *эмоционального познания*, при котором субъект отражает действительность в форме эмоциональных образов. В эмоциональных образах получает отражение объективная действительность, но это отражение пристрастное, осуществляемое с позиций заинтересованной в нем личности. Ее интересы могут быть не только узко индивидуальными, но и более широкими социальными, о чем свидетельствуют данные о рано возникающем у детей сочувствии, сопереживании другому человеку, в частности герою художественного произведения [Запорожец 1986, т. 1: 272, 274]. «Чувства — ядро личности, орган индивидуальности» [1986, т. 1: 276].

В Программе «ВеДеДо» поэзия — живой нерв песни — включена во все сферы жизнедеятельности ребенка. Через синкретизм деятельности осуществляется развитие речи как средства общения, как средства опосредствования всех психических функций — восприятия, памяти, мышления, воображения, эмоций. Как средство произвольной регуляции поведения, средство саморегуляции. И вместе с тем это источник развития словаря, грамматического строя речи, фонематического восприятия и звуковой аналитико-синтетической деятельности в сфере языка. Дивный источник словесного творчества детей.

Стандартом речевого развития детей задано ознакомление с художественной литературой как с важным источником языковых и художественных образов. Разные общеобразовательные программы имеют свои списки рекомендованной литературы. Они могут существенно варьировать. Однако наряду с воспитательными и познавательными задачами, которые решаются в процессе приобщения к разным кон-

кретным произведениям художественной литературы, существует задача, общая для всех Примерных образовательных программ. Это развитие поэтического слуха — способности слышать, понимать разные выразительные средства речи, а также задача обогащения словаря детей образными словами и выражениями. Для решения этих задач в Парциальной программе «ВеДеДо» разработаны пособия на стихи поэтов классиков: «Двенадцать месяцев» (И. Бродский, А. Блок, Саша Черный и другие), «Фейные сказки» (К. Д. Бальмонт), «Шуточные песни» (Д. Хармс), «Поем и играем в кукольном театре» (В. Д. Берестов), «Колыбельные» (И. Бунин, М. Цветаева и другие). Воспринимая песни, дети перерабатывают свои впечатления в разнообразных видах деятельности. При этом кто-то из детей принимается плясать и играть на музыкальных инструментах, кто-то рисует, лепит, конструирует. Кто-то наряжается и воображает себя тем или иным персонажем песни. При воздействии одного и того же произведения дети погружаются в разные деятельности, что способствует свободе проявления индивидуальности, реализации права дошкольника быть субъектом образовательного процесса, самостоятельно определяющим, чем и с кем он будет заниматься. Приведем пример.

ВЫПУСК «ДВЕНАДЦАТЬ МЕСЯЦЕВ»

Пособие представляет широкую палитру форм организации образования детей 4—8 лет на основе интеграции содержания разных образовательных областей в тематике песен, связанной с месяцами года. Песни развивают поэтический слух, языковое чутье детей.

Пример сценария.

ПЕСНЯ «МАРТ»

(Музыка С. Коренблита. Стихи А. Блока)

(Для детей 5—6 лет)

Задачи. Воспитывать поэтический слух, восприятие выразительных средств речи, эмоциональный отклик на музыку и изобразительное искусство. Обогащать опыт содержательного общения детей. Вовлекать их в речевое взаимодействие со сверстниками, диалог. Побуждать строить короткие тексты-повествования о весенних изменениях в природе. Отражать полученные знания в изобразительном, словесном, игровом творчестве.

Содержание деятельности

Педагог создает на столе предметно-игровую ситуацию: расстилает белую ткань, раскладывает из ваты хлопья снега, комочки-снежки; выставляет теремок, рядом кукла в зимней одежде на санках. В сторонке серебряный дождь, картинка «Солнышко улыбается» на полочке, прикрытые голубым платком. Дети обращают внимание на действия педагога, заинтересовываются, подходят поближе, окружают экспозицию. Звучит песня «Март». Ребята переговариваются.

После паузы воспитатель читает строки из стихотворения.

*Ветхая избушка
Вся в снегу стоит.
Бабушка-старушка
Из окна глядит.*

*Внукам-шалунишкам
По колено снег.
Весел ребятишкам
Быстрых санок бег.*

*Бегают, смеются,
Лепят снежный дом,
Звонко раздаются
Голоса кругом.*

Как поэтично рассказал поэт Александр Блок о зимних забавах детей. Чем же дети занимаются? (Свободные высказывания детей.)

*Завтра выпьют чаю,
Глянут из окна,
А уж дом растаял.
На дворе — весна!*

Март

Музыка С. Коренблита
Стихи А. Блока

Am Am/G D⁹ G Am Em⁷

Вет-ка - я из-буш - ка вся в сне-гу сто-ит. Ба-буш-ка-ста-руш - ка

4 H⁷ Em Am Em⁷ H⁷ Em

из ок-на гля-дит, Ба-буш-ка-ста-руш - ка из ок-на гля-дит.

7 Am⁷ D⁹ G Am

Вну-кам-ша - лу - ниш - кам по ко - ле - но снег. Ве-сел ре-би -

10 H⁷ Em Am⁷ D⁹

тиш - кам быст-рых са-нок бег, Бе - га - ют, сме - ют - ся, ле-тит снеж-ный

13 G Am⁷ H⁷ Em Am

дом, зvon-ко раз-да - ют - ся го - ло - са кру-гом. Зvon-ко раз-да -

16 H⁷ Em⁷ Am⁷ D⁹

ют - ся шло-са кру - том. Завт - ра выпь-ют ча - ю, гля-нут из ок-

20 G Am⁷ Em⁷ H⁷ Em Am⁷

на, а уж дом рас - та - ял. На дво-ре-вес - на! Завт-ра выпь-ют

27 D⁹ G Am Em⁷ H⁷ Em

ча - ю, гля-нут из ок - на, а уж дом рас - та - ял. На дво-ре-вес - ни!



Художник Е. А. Румянцева

Первый весенний месяц — март. Только что была зима, и вдруг — яркое солнышко, снег тает, зазвенела капель, заплакали сосульки. (Педагог сопровождает речь показом: ставит на подставку «солнышко», развешивает на крыше теремка серебряный дождь — символ капели.)

В марте погода неустойчивая. Набежала тучка — и скрылось солнышко. И капели нет. (Накрывает голубым платочком солнышко, прячет дождь.) И снова, как будто зима.

*Ветхая избушка
Вся в снегу стоит.
Бабушка-старушка
Из окна глядит.*

После паузы: — Хотите поиграть с игрушками и рассказать о месяце марте? Как стояла избушка в снегу. Выглянуло солнышко — зазвенела капель. Тучка закрыла солнышко — и снова как будто зима.

Дети составляют свои рассказы самостоятельно либо с небольшой помощью воспитателя. Но помощь надо оказывать только в том случае, если ребенок молча манипулирует предметами. (В этом случае педагог сам составляет текст на основе действий ребенка.) Если речь тихая, невнятная, то взрослый повторяет слова ребенка громко. Это творческое задание, дети вольны высказываться по своему усмотрению. (Вести разговор надо легко и непринужденно, чтобы дошкольники чувствовали свою компетентность: у всех все всегда получится хорошо. Выслушивают всех желающих.)

Взрослый: — Хотите еще раз послушать песню? (Включает запись, выставляет на панно картинку к песне, репродукции картин с весенней тематикой.) Можете подойти рассмотреть весенние пейзажи.

Пока дети рассматривают репродукции, педагог раскладывает на столах материалы для самостоятельной изобразительной деятельности: шерстяные нитки; из них можно сделать весенние «мартенички» — (куклы-сувениры в подарок; слово образовано от названия месяца март), «солнышки» и другие поделки. Для создания солнечных (солярных) образов другими средствами — пластилин, дощечки (рельефная лепка). Бумагу для работ в технике аппликации. Фломастеры, карандаши, краски, бумагу для рисования.

Каждый выбирает себе занятие по душе. Дети свободны в выборе деятельности, материалов, партнеров по общению.

Можно предложить отдельным детям по желанию записать их рассказы на тему «Март. Капель». Записывая рассказы, педагог сохраняет записи и в дальнейшем вместе с детьми создает книгу детских рассказов. Во время самостоятельной деятельности детей негромко звучит фонограмма инструментовки песни *Март*.

Значительное место в знакомстве детей с книжной культурой принадлежит сказке. Сказка — жанр произведений фольклора и литературы, выраженных в прозаической либо стихотворной форме, содержание которых основывается на вымысле. «Сказка — ложь, да в ней намек! Добрым молодцам урок» (А. С. Пушкин). Служит часто подсознательной передаче молодому поколению народной мудрости, философии жизни, ценностей культуры. Воспитывает уважение к предкам, любовь к Родине, готовность ее защищать. Многообразны жанры сказки: это и сказки о животных, растениях, неживой природе и предметах, волшебные сказки, кумулятивные и докучные сказки, небылицы и др. [Пропп 1969; 1984]. Сказка развивает смекалку, чувство юмора, тешит и развлекает, обогащает внутренний мир и язык ребенка, богата меткими образами, тонкими наблюдениями.

Прошлые поколения дошкольников так любили сказки, что психологи называли этот возраст возрастом сказок [Бюлер 1924; 1930]. Современный ребенок погружен в мир «клиповой» культуры, компьютерных игр, видео. Теряются традиции домашнего чтения. С многими сказками дети знакомятся через мультфильмы. Засилье китча формирует сниженный вкус, отсутствие чувства прекрасного. Чтобы не утратить своего воспитательного значения, сказка нуждается в поддержке, сознательном культивировании.

В Парциальной образовательной программе «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») сказка представлена в ряде учебно-методических комплектов. Прежде всего это «Фейные сказки» К. Д. Бальмонта. Сказочные приемы присутствуют в шуточных песнях «С горы» и «Игра» Д. Хармса, построенных по законам кумулятивной сказки. Дети знакомятся со сказкой как жанром в пособии «Букет цветов». Небывальщина занимает почетное место в УМК «Забавные истории» (стихи М. Слущкого). Образы сказки в колыбельных песнях «Спи, царевна» (М. Цветаева), «Долины сна» (К. Бальмонт), «Ночные часы» (А. Блок) и др. Сказочные персонажи живут также в пособиях «Поем и играем в кукольном театре» (стихи В. Берестова) и «Игры со звучащим словом» (стихи М. Слущкого).

Сказка является сквозным сюжетом всей Парциальной программы «ВеДеДо». Это вымышленная страна Ведедония, в которой живут двенадцать героев — главных жителей страны — семья «ВеДеДо». Это сказочные персонажи, 9 из которых похожи очень на людей. Но это своя чудесная страна (как, например, страна Незнайки или Изумрудный город). В ней живут: бабушка, дедушка, мама, папа, мальчик 10 лет, девочка 8 лет, сестра 6 лет, мальчик 4 лет, малыш — мальчик полутора лет, спаниель, кошка и канарейка. И в каждом УМК у них своя история взаимодействия. Это серия занимательных приключений сказочных персонажей, изучающих тематику конкретного выпуска.

По нашим наблюдениям, любовь или нелюбовь воспитанников к сказке — яркий показатель качества работы дошкольного учреждения. Там, где детям рассказывают сказки, показывают театр, создают условия для игр по мотивам сказочных историй, дети с удовольствием их слушают, включают сказочные мотивы в рисование, театрализованные, образные, режиссерские игры, игры фантазирование, содержательное общение.

Все сказки УМК «ВеДеДо» музыкальные. Неповторим авторский почерк в звучании голосов (мужского, женского, детских), музыкальных инструментов (гитары, банджо, флейта, труба, саксофон, скрипки и др.). Музыка создает настроение, воздействует на чувства и образные представления, поддерживает и усиливает воздействие поэтического слова на душу ребенка. Помогает лучше понять и запомнить содержание стихотворения. Негромко звучащие инструментовки знакомых песен во время досуга активизируют ассоциативные, образные, эмоциональные связи, стимулируют неосознаваемую активность психики по переработке материала, вызывают желание включиться в разнообразные виды творческой спонтанной деятельности: чтение стихов, музицирование, образные игры с переодеванием, режиссерские игры, театр кукол на столе, рисование, конструирование, макетирование, экспериментирование. Песня оказывает как непосредственное (в момент звучания), так и отсроченное воздействие, становится потребностью, любимым видом искусства.

Песня создает речевую среду, дает образцы интонационно и лексически богатой грамотной речи. Пропевание отдельных музыкальных фраз развивает дикцию, правильное звукопроизношение. Дети запоминают образные слова и выражения, у них развивается поэтический

слух. Словарь обогащается эпитетами, сравнениями, синонимами, антонимами. Дети получают представления о многозначности слов. В многообразных языковых играх, «хохотальных путаницах» закрепляются реалистические представления о связях в окружающем мире, осваиваются способы словообразования, формируется речевая креативность (словотворчество, игры со словами, звуками, смыслами, рифмами). В высказываниях по поводу песен, в комментариях на происходящее, рассказах из личного опыта дети строят тексты — монологи, развивается текстовая деятельность.

Все песни снабжены художественными иллюстрациями (художники: Г. В. Александрова, М. А. Иванова, Е. А. Румянцева, Н. М. Юзefович). Восприятие иллюстраций, разговоры о нарисованном усиливают и уточняют образные представления детей, дают образцы для собственного изобразительного творчества, вызывают желание передать впечатления в образной игре, пластическом этюде.

В Парциальной образовательной программе «Веселый день дошкольника — “ВеДеДо”» имеется учебно-методический комплект «Фейные сказки». «Фейные сказки» К. Бальмонта написаны поэтом для своей четырехлетней дочурки Ниники (Нины). В. Я. Брюсов отмечал возвышенно-чистый слог и песенный характер «Фейных сказок». Сказки и имеют подзаголовок «Детские песенки». Проникновенное прочтение лирического цикла «Фейные сказки» дал в рецензии А. Блок, сравнив «Фейные сказки» с душистым букетиком тончайших цветов. «Сам себя перебивая в песнях, сам, точно изумляясь богатству своих стихов, своих рифм и впечатлений, Бальмонт переходит от нежных фей к лесным и полевым тварям; он совсем переселяется в детскую душу и уже сам... боится обойти хоть одну тварь, забыть хоть одну былинку. Эта неперемнная память обо всех чиста и трогательна, как молитва Франциска Ассизского. Истинно, “камни оживают” под легкие звуки таких стихов. Это прозрачный мир, где все сказочно — радостно и мудро детской радостью и мудростью» (Слово. 1906. 27 февраля) [Куприяновский, Молчанова 2014: 149]. По мнению К. Д. Вишнеvского, «строфы стихов К. Бальмонта тяготеют к вокальным жанрам» [Шебловинская 2008].

«Фейные сказки», имея тесные связи с мифологией и фольклором разных народов, мировым художественным наследием, вводят дошкольника в сказочный мир, который одновременно и интернацио-

нален, и национален. Это поэтический цикл, целостное содержание которого воссоздает художественную модель мира, выражает определенную эстетическую концепцию действительности. В стихотворениях присутствуют мотивы, традиционные для волшебной сказки: упоминание о свадьбе, появление дарителя, помощника, судьи, использование волшебного средства, выполняющего функцию оберега, присутствие магии. Отдельные стихотворения тяготеют к восхвалению, восходящему к античным хвалебным песням и гимнам, колыбельным песням. Фейную страну населяют фантастические персонажи, растения и животные; эти образы получают яркие, оригинальные характеристики, складывающиеся под влиянием лучших образцов фольклора. «Фейные сказки» изысканны без вычурности, вызывают ощущение внутренней радости, нежности, камерности; они наполнены тонким, деликатным светом [Шебловинская 2008].

Фейные сказки — не обычный дидактический материал. Это высокое искусство для детей, которое способно и должно оказывать воздействие на личность и внутренний мир ребенка помимо каких бы то ни было дидактических воздействий и установок. Задача взрослых — обеспечить добрую встречу ребенка с песней, найти для этой встречи подходящий момент. Когда не слишком много детей в группе. Когда они не шумят. Когда у всех ровное спокойное настроение. Подобрать силу звука, количество повторений для прослушивания. В этом должно проявиться педагогическое искусство, понимание детей, чувство такта воспитателя. Умение самому наслаждаться искусством и заражать своим настроением детей.

Всех «охватывать педагогическим воздействием» не надо. Фейные сказки требуют определенного довольно высокого уровня эстетического развития. Это возможность для проявления индивидуальных предпочтений детей, глубоких личностных установок и тенденций. Именно в спонтанной активности по инициативе детей реализуется право дошкольника быть субъектом образовательной деятельности.

Рекомендации, как ввести ребенка в мир Фейных сказок, даны в УМК в виде сценариев развивающего общения с детьми. В них часто предусматриваются образные игры, когда ребенок наряжается тем или иным персонажем, воображает себя Феей, Мышкой, Рыбкой и т.п. В этих играх ребенок может быть немногословен. Просто улыбаться, плавно двигаться по комнате, пританцовывать. Эта свобода спонтан-

ных проявлений имеет большое значение для личностного развития (инициативности, активности, творческого воображения, фантазии, эмоциональности). Для становления детской индивидуальности.

Фейные сказки обращены к каждому отдельному ребенку. Они не предназначены для каких-либо обучающих занятий, тем более фронтальных. Это материал для «камерной» работы. Во время звучания звукозаписи взрослый затевает на глазах детей ту или иную деятельность и предоставляет возможность включиться в нее по своей инициативе. Либо не включаться. Тихо заниматься чем-то своим, не мешая сверстникам и взрослому. Песни-сказки звучат для всех, оказывают положительное влияние на каждого. А вот общаться, что-то мастерить, рисовать, конструировать будет тот (те), кому это в данный момент интересно. Это форма индивидуальной либо подгрупповой работы. Здесь действует принцип добровольности участия.

Приведем выдержку из дневника наблюдений (детский сад «Аистенок»). Дети слушают звукозапись песни «Ветерок Феи».

Педагог: — Ветерок нежный, ласковый, теплый. Нашептал мне пенье строк, бросил в пенье мне цветок.

Соня М. (4; 10): — Я буду Феей цветов.

Педагог: — Фея, какие ваши любимые цветы?

Соня М.: — Розы, тюльпаны, маргаритки.

Кристина К. (5; 1): — Давай ей построим замок и украсим цветами. (Девочки делают замок.)

Педагог кладет на крыше замка цветок: — У Феи даже на крыше растут цветы.

Соня М.: — У меня везде цветы. У меня даже один стул весь из цветов.

Педагог: — Это ветерок принес тебе столько цветов, столько роз. Все усыпал гроздьями роз. Кто у нас будет ветерком? (Достаёт синий платок.)

Света П. (5; 4): — Я. Я королева.

Педагог накидывает Свете П. платок. — Королева или ветерок?

Света П.: — Ветерок — рыцарь. Буду всем цветы дарить. (Плавнo передвигается по группе с букетом роз. Перед каждой девочкой встает на колени и преподносит цветок.)

Маша Д. приносит тарелочку, в которой лежат клубника и лук: — А это салат для Феи.

Педагог: — Маша, из чего салат? Он какой-то необычный.

Маша Д.: — Из земляники и лука. Я такой дома пробовала. (Делает смешную гримасу.) Ой!

Наташа Н. (4; 2): — Я буду Фея. (Надевает платье.) Буду пыльцу собирать. (Уходит в другой конец группы, выполняет условные действия.)

Саша Ш. (4; 2), Кристина К. и Соня М. идут к столу.

Педагог: — Феи, вы далеко отправились?

Девочки (хором): — Цветы рисовать.

Педагог подсаживается к девочкам, во время звучания инструментовки читает стихотворение-сказку К. Бальмонта «Ветерок Феи» и показывает иллюстрацию.

*В сказке Фейной, тиховойной,
Легкий Майский ветерок
Колыхнул цветок лилейный,
Нашептал мне пенье строк.
И от Феи лунно-нежной
Бросил в песни мне цветы.
И умчался в мир безбрежный,
В новой жажде красоты.
А еще через минутку
Возвратился с гроздьёю роз:
«Я ушел, но это в шутку,
Я тебе цветов принес».*



Художник Е. А. Румянцева

Соня М. показывает на ветерок: — Вот, вот он.

Педагог: — Ветерок принес гроздь роз.

Саша Ш.: — А у меня уже есть (показывает на картинку).

Педагог: — У твоей Феи розы на шляпке и платье.

Кристина К.: — А я буду цветик-семицветик рисовать. Он может выполнять разные желания. Оторвешь листочек и скажешь: лети. И сразу ваши хорошие желания исполнятся. Его можно подарить и маме на 8 Марта, и бабушке, и сестренке, и братику.

Соня М.: — Цветик-семицветик помог вазу склеить.

Кристина К.: — И мальчику ногу вылечить. Девочка оторвала розовый лепесток — и мальчик стал бегать. И девочка даже не могла его догнать.

Около стола появляется Наташа Н.: — А я пыльцу набрала с колокольчиков (угощает педагога и сидящих за столом девочек).

Педагог: — Спасибо. Какая ароматная, нежная пыльца.

Наташа Н.: — А я буду еще с ландышей.

Соня М.: — Вот и хорошо, а я буду мед из нее делать. И т.д.

Из записи видно, какое многообразное влияние оказывает музыкальная сказка на спонтанную творческую деятельность, вызывая желание принимать на себя роль, вживаться в образ, импровизировать, рисовать, строить, общаться. Вспоминаются знакомые детям сказки, в общении возникает обсуждение нравственных коллизий. Сказка любима, естественным образом вплетается в жизнедеятельность ребятшек.

Что принесли нашим детям «Фейные сказки»? Радость встречи с высоким искусством. Уникальный опыт приобщения к изысканной поэзии, солнечной музыке, опыт радостного проживания короткого отрезка детства вместе со сверстниками. Дети научились вслушиваться в пленительные звуки музыкальных миниатюр, чувствовать настроение поэтических сказочных текстов, отражать свои впечатления в собственном творчестве. В образных и сюжетных играх, играх со словами, рифмами, смыслами. В изобразительном и конструктивном творчестве. Дети получили опыт реализации своего права быть субъектом образовательного процесса.

По законам кумулятивной сказки построены шуточные песни «С горы» и «Игра» Д. Хармса из УМК «Шуточные песни».

Развитие жизнерадостности и оптимизма у детей — важная задача и показатель эффективности педагогического процесса в дошкольном

учреждении. Наш проект «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») прямо направлен на решение этой задачи: сделать радостным каждый день жизни маленького человека в семье и в детском саду.

Здоровый дошкольник — счастливое от природы существо. К. И. Чуковский вывел главную заповедь для поэтов, которые пишут свои стихи для детей: *«Писатель для малых детей непременно должен быть счастлив. Счастлив, как и те, для кого он творит»* [1990: 353]. Эта заповедь должна быть основной для всех взрослых, которые вступают в общение с дошкольниками — для родителей, воспитателей, тренеров, гувернеров и др.

И заповедь эту взрослые постоянно нарушают.

А. В. Запорожец предупредил, что раннее неблагополучие аффективных взаимоотношений с близкими взрослыми и сверстниками или дефектность эмоционального общения с окружающими создает опасность нарушения последующего формирования личности человека [Запорожец 1986: 257].

Аффективная и интеллектуальная сферы человека взаимосвязаны. По мысли Л. С. Выготского, имеет место единство аффекта и интеллекта [1982, т. 2: 22]. Эта связь выступает особенно ярко в эстетических переживаниях. Как отмечал С. Л. Рубинштейн, когда произведения искусства, картина природы или человек вызывают эстетическое чувство, то это означает не просто, что они нравятся, что приятно на них смотреть, что вид их доставляет удовольствие. В эстетическом чувстве, которое они вызывают, человек познает эстетическое качество — их красоту. Это их специфическое качество может быть познано только через посредство чувства [1989, т. 2: 152].

У ребенка дошкольника неразрывно слиты слово, движение, игра, игра словом. Дети играют не только вещами, но и произносимыми звуками, и эти звуковые и словесные игры чрезвычайно полезны. Именно поэтому в фольклоре детей всего мира они занимают заметное место. «Даже когда ребенок становится старше, у него часто появляется потребность потешиться и поиграть словами, так как он не сразу привыкает к тому, что для большинства окружающих слова выполняют только деловую, коммуникативную функцию. Разные словесные игрушки все еще привлекают его, как привлекают куклы многих девочек, давно уже вышедших из «кукольного» возраста [Чуковский 1990: 340]. В словесных играх ребенок проявляет свою интеллектуальную и языковую

компетентность, чувство юмора. Веселится и наслаждается свободной игрой природных сил. Смешное «коверканье» слов свидетельствует о том, что правильные формы слов уже утвердились в сознании. Такое «коверканье» с незапамятных времен практикуется фольклором и узаконено народной педагогикой [1990: 341].

Как отмечает К. И. Чуковский, весело и озорно, совсем по-детски увлекался такой словесной игрой молодой поэт Даниил Хармс. «Нужно было видеть, каким восторгом встречали дети своего любимого автора, когда он читал им с эстрады:

— *Вы знаете? Вы знаете?
Вы знаете? Вы знаете?
Ну, конечно, знаете!
Ясно, что вы знаете!
Несомненно, Несомненно,
Несомненно знаете!*

— *Нет! Нет! Нет! Нет!
Мы не знаем ничего,
Не слышали ничего,
Не слышали, не видали
И не знаем Ничего!*

— *А вы знаете, что У?
А вы знаете, что ПА?
А вы знаете, что ПЫ?
Что у папы моего
Было сорок сыновей?
Было сорок здоровенных —
И не двадцать, И не тридцать, —
Ровно сорок сыновей!*

— *Ну! Ну! Ну! Ну!
Врешь! Врешь! Врешь! Врешь!
Еще двадцать, Еще тридцать,
Ну еще туда-сюда,
А уж сорок, Ровно сорок, —
Это просто ерунда! И т.д.*

Врун

Музыка С. Коренблита
Стихи Д. Хармса

Am

Вы зна-е - те? Вы зна - е-те? Вы зна-е-те? Вы зна - е-те?

4

Ну, ко-неч-но зна-е-те! Яс-но, что вы зна-е-те! Не-сом-нен-но, не-сом-нен-но,

7

Am Dm E7 Am

не-сом-нен-но зна-е-те! - Гер! Гер! Гер! Гер! Мы не зна-ем ни-че-го,

11

Am Dm E7

не слы-ха-ли ни-че-го, не слы-ха-ли, не ви-да-ли и не зна-ем ни-че-го!

16

Am

А вы зна-е-те, что У? А вы зна-е-те, что ПА? А вы зна-е-те, что ПЬР

19

Am Dm

Что у ва-ши мо-е-ш бы-ло сорок сь - но - ней? Бы-ло сорок зло-ро вен-ных

23

E7 Am

и не два-дцать, и не трид-цать, ров-но со-рок сь - но - ней? - Ну! Ну! Ну!

27

Ну! Врешь! Врешь! Врешь! Врешь! В - щё два-дцать, е - щё

29

Am

трид-цать, ну е - щё ту - да - сю - да, а уж со-рок, ров-но

31

Dm E7

со-рок, - у - то прос - то е - рун - да!



Художник Е. А. Румянцева

Совсем по-другому, но также аппетитно и весело играет он словом «четыре» в своей последней книжке «Миллион»:

*Шел по улице отряд —
сорок мальчиков подряд:
раз,
два,
три,
четыре
и четырежды
четыре,
и четыре
на четыре,
и еще потом четыре.*

*В переулке шел отряд —
сорок девочек подряд:
раз, два,
три, четыре,
и четырежды
четыре,
и четыре
на четыре,
и еще потом четыре.*

*Да как встретились вдруг —
стало восемьдесят вдруг!
Раз,
два,
три,
четыре,
и четыре
на четыре,
на четырнадцать
четыре,
и еще потом четыре. И т.д.*

Миллион

Музыка С. Коренблита

Стихи Д. Хармса

Шёл по у-ли-це от-ряд - со-рок маль-чи-ков под-ряд: раз,
два, три, че-ты-ре и че - ты-реж-ды че-ты-ре, и че - ты-ре на че-ты-ре, и е -
щё по-том че-ты-ре. В пе-ре-у-лке шёл от-ряд - со-рок де-ти-шек под-
ряд: раз, два, три, че - ты-ре, и че-ты-реж-ды че - ты-ре, и че-ты-ре на че-
ты-ре, и е-щё по-том че - ты-ре. Да как встре-ти-ли-ся каруг-ста-ло,
по-семь-де-сят паруг! Раз, два, три, че-ты-ре, и че - ты-ре на че-ты-ре, на че-
ты-р-над-цать че-ты-ре, и е - щё по-том че-ты-ре. А на пло-ща-ди по-вер-
ну-ли, а на пло-ща-ди сто-ит не ком-па-ни-я, не
ро-та, не тол-па, не ба - таль - он, и не со-рок, и не

26 $C^{\sharp 7}$ $F^{\sharp m}$ Hm
 сог-на, а поч-ти что МИЛ-ЛИ-ОН! И не со-рок, и не сот-на, а поч-

29 $C^{\sharp 7}$ $F^{\sharp m}$ Hm $F^{\sharp m}$ Hm $F^{\sharp m}$ Hm $F^{\sharp m}$ Hm $F^{\sharp m}$
 ти что МИЛ-ЛИ-ОН! Раз, два, три, че-ты-ре, и че-ты-ре-ж-ды че-ты-ре,

33 Hm $F^{\sharp m}$ Hm $F^{\sharp m}$ Hm $F^{\sharp m}$ Hm $F^{\sharp m}$
 сто че-ты-ре на че-ты-ре, пол-то-ра-ста на че-ты-ре,

35 Hm $F^{\sharp m}$ Hm $F^{\sharp m}$ Hm $C^{\sharp 7}$ $F^{\sharp m}$
 двес-ти ты-сят на че-ты-ре! И е-щё по-том че-ты-ре!



Художник Е. А. Румянцева

Одним из лучших памятников его словесной игры остается «Иван Иваныч Самовар», где всему повествованию придана такая смехотворная (и очень детская) форма:

*Самовар Иван Иваныч!
На столе Иван Иваныч!
Золотой Иван Иваныч!*

*Кипяточку не дает,
Опоздавшим не дает,
Лежебокам не дает.*

[Чуковский 1990: 342—343].

Иван Иванович Самовар

Музыка С. Коренблита
Стихи Д. Хармса

The musical score is written in 3/4 time with a key signature of one flat (B-flat). It consists of three staves of music. The first staff begins with a Dm chord and contains the lyrics 'И-ван И - ва-ныч Са-мо-вар был пу - за-тый са-мо-вар, трех-ве -'. The second staff starts at measure 4 and includes a Gm7 chord; the lyrics are 'дер - ныш са - мо - вар, В нём ка - чел - ся ки - пят -'. The third staff starts at measure 6 and features alternating Dm and Gm7 chords; the lyrics are 'ток, ша-хал па-ром ки - ши - ток, раз-я - рён-ный ки - ши - ток; аи-ся'. The score concludes with a double bar line and repeat dots.

И-ван И - ва-ныч Са-мо-вар был пу - за-тый са-мо-вар, трех-ве -
дер - ныш са - мо - вар, В нём ка - чел - ся ки - пят -
ток, ша-хал па-ром ки - ши - ток, раз-я - рён-ный ки - ши - ток; аи-ся



Художник Е. А. Румянцева

Пособие «Шуточные песни» — своеобразная хрестоматия юмора для дошкольников писателя Даниила Хармса. Хрестоматия стихов удивительного детского писателя-пересмешника, положенных на музыку тоже удивительным композитором Станиславом Коренблитом. Это замечательная встреча двух творческих личностей, обладающих прекрасным чувством юмора — словесного и музыкального. Роскошная встреча, на которую приглашены все.

Песни-шутки предназначены для наслаждения ими. Они не подходят для обучающих занятий. Как и многие другие произведения искусства, они просто дарят радость, удовольствие. Ими любят. Их напевают. Только так, как подсказывает сердце. Имеют ценность именно спонтанные проявления ребенка. Это могут быть молчаливые улыбки, какие-то реплики, возгласы, смех. Не стоит организовывать какие бы то ни было этические или искусствоведческие беседы. Задача взрослого — быть добрым партнером ребенка, чутко реагировать на его инициативные обращения, эмоциональные проявления. Самое большое — вы можете искренне рассказать ему, что нравится вам в песне-шутке. Что в ней вам показалось особенно смешным.

Может оказаться, что какие-то образы песни будут отражены в детском изобразительном, словесном, игровом творчестве. Все эти проявления должны быть спонтанными, свободными. Обеспечьте материалы: бумагу, карандаши, краски, иллюстрации, лоскуты тканей и элементы костюмов для образных игр. Будьте в распоряжении ребенка. Готовы ответить на его вопросы, просьбы. Принять участие в игре, если он этого захочет. Вся деятельность, связанная с песней-шуткой, должна происходить по инициативе ребенка. Только добровольно. Будьте естественны и искренни. Знакомство с песнями-шутками должно иметь интимный характер, происходить в рамках личностного общения с отдельными детьми или небольшими подгруппами, стихийно складывающимися по инициативе самих дошкольников. Приводим выписку из дневника наблюдений. ДОО «Аистенок».

Педагог: — Хотите, я вам прочитаю стихотворение Д. Хармса про веселого старичка?

Девочки молча кивают. Педагог читает стихотворение.

*Жил на свете старичок
Маленького роста,
И смеялся старичок
Чрезвычайно просто:
«Ха-ха-ха
Да хе-хе-хе,
Хи-хи-хи
Да бух-бух!
Бу-бу-бу
Да бе-бе-бе,
Динь-динь-динь
Да трюх-трюх!»*

*Раз, увидя паука,
Страшно испугался.
Но, схватившись за бока,
Громко рассмеялся:
«Хи-хи-хи
Да ха-ха-ха,
Хо-хо-хо
Да гуль-гуль!
Ги-ги-ги
Да га-га-га,
Го-го-го
Да буль-буль!»*

*А увидя стрекозу,
Страшно рассердился,
Но от смеха на траву
Так и повалился:
«Гы-гы-гы
Да гу-гу-гу,
Го-го-го
Да бах-бах!
Ой, ребята не могу!
Ой, ребята,
Ах-ах!»*

Веселый старичок

Музыка С. Коренблита
Стихи Д. Хармса

The musical score is written in 4/4 time and consists of four staves. The melody is in a major key. Chords are indicated above the notes. The lyrics are in Russian and consist of a simple, repetitive song.

1. Dm Gm^7 Dm Gm^7 Dm
Жил на све-те ста-ри-чок ма-лень-ко-го рос-та, и сме-ял-ся ста-ри-чок

4. A^7 Dm Gm^7 Dm Gm^7 Dm
през-вы-чай-но прос-то: "ха-ха-ха да хе-хе-хе, хи-хи-хи да бух-бух!

7. Gm^7 Dm A^7 Dm Gm^7 Dm
Бу-бу-бу да бе-бе-бе, динь-динь-динь да трюх-трюх! Ха-ха-ха да хе-хе-хе,

10. Gm^7 Dm Gm^7 Dm A^7 Dm
хи-хи-хи да бух-бух! Бу-бу-бу да бе-бе-бе, динь-динь-динь да трюх-трюх!"



Художник Е. А. Румянцева

Продолжение разговора:

— Поможете мне прочитать стихотворение? Посмеемся вместе, как веселый старичок? (Дети хором подговаривают звукоподражания. У всех прекрасное настроение.)

Педагог: — Можно поиграть. Посмотрите, что у нас есть. (Выкладывает на стол элементы костюмов — накидки, картузы, парики, крылья стрекоз и бабочек и т.п.)

Царит атмосфера радости. Девочки выбирают костюмы, наряжаются, переговариваются.

Маша Д. (5; 6): — Я не буду старичком. Возьму крылья.

Кристина К. (5; 9): — И я не хочу. У меня белые.

Саша Ш. (5; 9) обращается к педагогу: — Помогите. Хочу, чтобы как у девочек.

Педагог помогает прикрепить атрибуты. Мейхана Д. (6; 4) надевает жилетку, картуз. Улыбается:

— Смотри.

Педагог: — Настоящий веселый старичок.

Света П. (5; 11) наряжается в длинный сарафан (на синем поле белые ромашки), покрывает такую же косыночку, просит педагога:

— Помоги.

Девочка смотрит по сторонам, демонстрирует всем свой наряд. Подходит к Мейхане Д., встает рядом, вопросительно смотрит на педагога:

— Кто я? Кто?

Педагог: — Веселый старичок и...

Света П. (5; 11): — Бабушка-старушка.

Педагог: — Веселый старичок и старушка-хохотушка.

Света П. и Мейхана Д. смеются.

Кристина К.: — А я бабочка Айси.

Саша Ш.: — А я бабочка Блю.

Девочки порхают по групповой комнате.

Кристина К.: — Летаю.

Педагог выставляет на мольберт иллюстрацию.

Маша Д.: — Кто это?

Саша Ш.: — Веселый старичок.

Кристина: — Гном.

Саша Ш.: — *Старичок. Смеется. Один зуб торчит.*

Маша Д.: — Да. Один зуб.

Педагог включает запись песни, раздаются первые аккорды и смех.

Маша Д. испуганно: — Это кто смеется?

Саша Ш.: — Старичок.

Маша Д. улыбается, начинает повторять звукоподражания: — Кхе, кхе, ха-ха-ха...

Девочки подхватывают игру со звуками. При этом легко перемещаются по группе, плавно взмахивают руками.

Мейхана обращается к педагогу: — Кто (смеется)? Старичок?

Педагог: — Да. Старичок.

Мейхана показывает на себя, улыбается.

Педагог: — Ты веселый старичок. Смеешься. (Девочка довольна, пытается повторять звукоподражания.)

Настя П. (5; 0) показывает на крылышки: — А у меня голубые.

Саша Ш.: — Это Мейхана принесла.

Мейхана Д.: — Мои.

Педагог: — Можно Настя поиграет? Будет как будто стрекозой.

Настя пристегивает крылья, любит, смотрит в зеркало. Мейхана кивает головой.

Кристина К. садится за стол, раскладывает «Умные кубики», пытается что-то сложить:

— Ой! У меня бабочка. Вот тут усики.

Педагог: — Действительно, бабочка. А стрекозу сможешь сложить?

Кристина К. манипулирует кубиками: — Смотрите, стрекоза.

Педагог: — Такая тоненькая, изящная.

Кристина К.: — А теперь божью коровку сложу.

Педагог: — Конечно.

Кристина К. перемещает кубики: — Божья коровка. Вот такие крылья сделаю. (Рассматривает работу.)

Педагог: — Молодец. Давай сфотографируем художницу и ее творения. (Кристина улыбается, соглашается на фотосессию.)

Приглушенно звучит звукозапись.

Наблюдения подтверждают мысль: речь дошкольника включена в коммуникативную ситуацию; ребенок осваивает текст в практической, предметной, игровой деятельности. Наполняясь живыми впечатлениями, разнообразным сенсорным и коммуникативно-деятельностным опытом в синкретических видах деятельности, слово

приобретает полноту смысла, осмысленное мотивированное звучание. Музыкальные впечатления обогащают эмоциональную сферу дошкольника, его внешние проявления: выразительное движение, танец, звукоподражания.

В игровой, предметной, изобразительной деятельности, экспериментировании, словесном творчестве происходит таинство лингвокреативной активности, приводящей к освоению новых слов, смыслов, грамматических форм и конструкций, структур связного высказывания. Через песни поэтическое слово входит в жизнь ребенка, становится достоянием языковой личности.

Нами апробированы разнообразные формы образовательной работы в связи с шуточными песнями. Это и сюжетно-дидактические игры, организуемые с небольшими подгруппами детей. И театральные представления, режиссерские и театрализованные игры, игры-драматизации на основе поэтических текстов. Создание материальной среды, вызывающей активизацию ассоциативных вербальных и образных связей, для самостоятельных игр детей. Содержательное общение с детьми по их инициативе на предложенные ими темы. Дружеские (светские) беседы, которые возникают и по инициативе взрослого, и по инициативе детей. Беседы, в которых ребенок выступает как равноправный партнер, делится своими мыслями и чувствами, а не отвечает выученный урок (типа «ответов полным предложением»). И многое другое.

Игра является ведущей деятельностью дошкольника, поскольку в ее недрах совершается зарождение и развитие психологических новообразований возраста — воображения, символической функции мышления, произвольности, эмоциональности и креативности как базисных характеристик языковой личности. Развитие творчества в игре — вот тот показатель, который свидетельствует о влиянии пособий «ВеДеДо» на развитие языковой личности дошкольника.

В процессе апробации мы фиксировали многообразные спонтанные игры дошкольников, в которых преобладало позитивное настроение и даже радость. Спонтанные словесные игры, в них проявлялись оптимизм и творчество наших воспитанников. Можно утверждать, что шуточные песни внесли свой достойный вклад в решение задачи развития у детей жизнерадостности и оптимизма.

В пособии «Букет цветов» дети знакомятся со сказкой как с жанром, учатся сочинять свои истории.

Вот как может проходить общение с детьми в связи с песней «Черемуха душистая» (стихи С. Есенина).

Песня о черемухе — словесный пейзаж — живописует картину: золотистая черемуха на берегу серебряного ручья. Ручей поет песенки своей подруге. Мелодия широкая и прозрачная, инструментовки — создают иллюзию воздушной прелести белоснежной красавицы и журчащего ручейка.

Педагог включает фонограмму песни, приглашая детей к общению.

*Черемуха душистая
С весною расцвела
И ветки золотистые,
Что кудри, завила.*

*И кисточки атласные
Под жемчугом росы
Горят, как серьги ясные
У девицы-красы.*

*А рядом, у проталинки,
В траве между камней,
Бежит, струится маленький
Серебряный ручей.*

Черемуха

Музыка С. Коренблита
Стихи С. Есенина

Музыка С. Коренблита
Стихи С. Есенина

1
Е А Б
Че-рём-у-ха ду-ши-ста-я с неж-но-ю раз-лив-ла и вет-ки зо-ло-ти-сты-е, что
4 Н⁷ Б А
куд-ри, за-ви-ла. Кру-гом ро-са мед-вя-ная спол-за-ет по ко-ре, под
7 Б Н⁷ А
то-ю зе-лень при-ная си-я-ет в се-реб-ре. А ря-дом, у при-са-лип-ка, в тра-
10 Е А Н⁷
ве, меж-ду кор-ней, бе-жит, стру-ит-ся ма-лень-кий се-реб-ря-ный ру-чей. Че-
13 А Е А
рём-у-ха ду-ши-ста-я раз-ве сив-шихь сто-ит, а зе-лень зо-ло-ти-ста-я на
16 Н⁷ Е А
сол-ныш-ке го-рит. Ру-чей вол-ной гре-му-че-ю все вет-ки обла-ёт и
19 Б Н⁷ Е D E
вкрад-чи-во под кру-че-ю ей пе-сен-ки по-ёт. По-ёт. По-ёт.



Художник М. А. Иванова

С заинтересовавшимися ребятами сравнивают поэтический и прозаический тексты (описание и сказку).

ЧЕРЕМУХА И РУЧЕЙ

Черемуха душистая расцвела на берегу ручья. Ее белоснежные кисточки сияют серебром, переливаются жемчугом под капельками росы. А рядом серебристый ручей залюбовался красавицей. Вкрадчиво поет ей песенки о том, как она прекрасна.

НА БЕРЕГУ РУЧЬЯ

Дети пускали кораблики в весенний ручеек. Один кораблик плыл быстрее всех и скрылся из виду. Дети этого не заметили. Увидел кораблик майский жук: — Прокати! — Садись. Увидел кораблик лягушонок: — Прокати! — Садись. И так весело было жуку и лягушонку быстро плыть. И вдруг — просто чудо: снегопад среди весны! О нет! Это черемуха, что росла на берегу ручья, обронила свой цвет.

Сравнивая поэтический и прозаические тексты, дети учатся вычленять, анализировать языковые средства и приемы, характерные для стихотворения, рассказа, сказки. Под впечатлением от прочитанного сочиняют свои тексты. Взрослый их записывает. Оказывает необходимую помощь, подсказывая нужное слово, выражая одобрение. Дети рассматривают картинку. Рисуют свои иллюстрации для журнала детского творчества.

Записывая детские сочинения, педагог несколько подправляет тексты с согласия детей. Важна не точность фиксации (как в констатирующем эксперименте), а радость сотворчества. Вместе мы все можем. Вместе у нас все получится. В сочинении могут принимать участие одновременно несколько детей. Получается коллективный автор.

В пособии «Игры со звучащим словом» представлены сказочные персонажи и сюжетные ходы в песнях «Золушка и Соловушка», «Ежи за лужайкой», «Встреча с белочкой», «Однажды в роще», «Лесная история» на стихи поэта Михаила Слущкого. Каждая миниатюра задает тему для связного текста через стихотворение и иллюстрацию к песне. Внутри текста выдержан принцип сгущения: сконцентрированы слова, в которых представлен тот или иной звук для развития

фонематического восприятия и правильного звукопроизношения. Предусматриваются задания — игры со звуками, словами, рифмами, смыслами. Таким образом, оказывается охвачен весь спектр задач образовательной области «Речевое развитие» Примерной общеобразовательной программы ДОО.

Приведем пример сказочного сюжета из пособия «Забавные истории» для детей 5—7 лет. Песня «Приснится же такое...» (стихи М. Слуцкого).

*Как только заботливо зонтик раскроет
Волшебник и сказочник Оле Лукойе,
Хорошие дети глаза закрывают,
И, словно из сказки, к ним сны прилетают...*

*Стал мальчик Саша засыпать
Под этим добрым взглядом,
И песик Рекс, закрыв глаза,
Посапывает рядом.*

*Друзья вдруг видят дивный сон,
Он сразу так приятен,
Но только почему-то он
Немножко непонятен:*

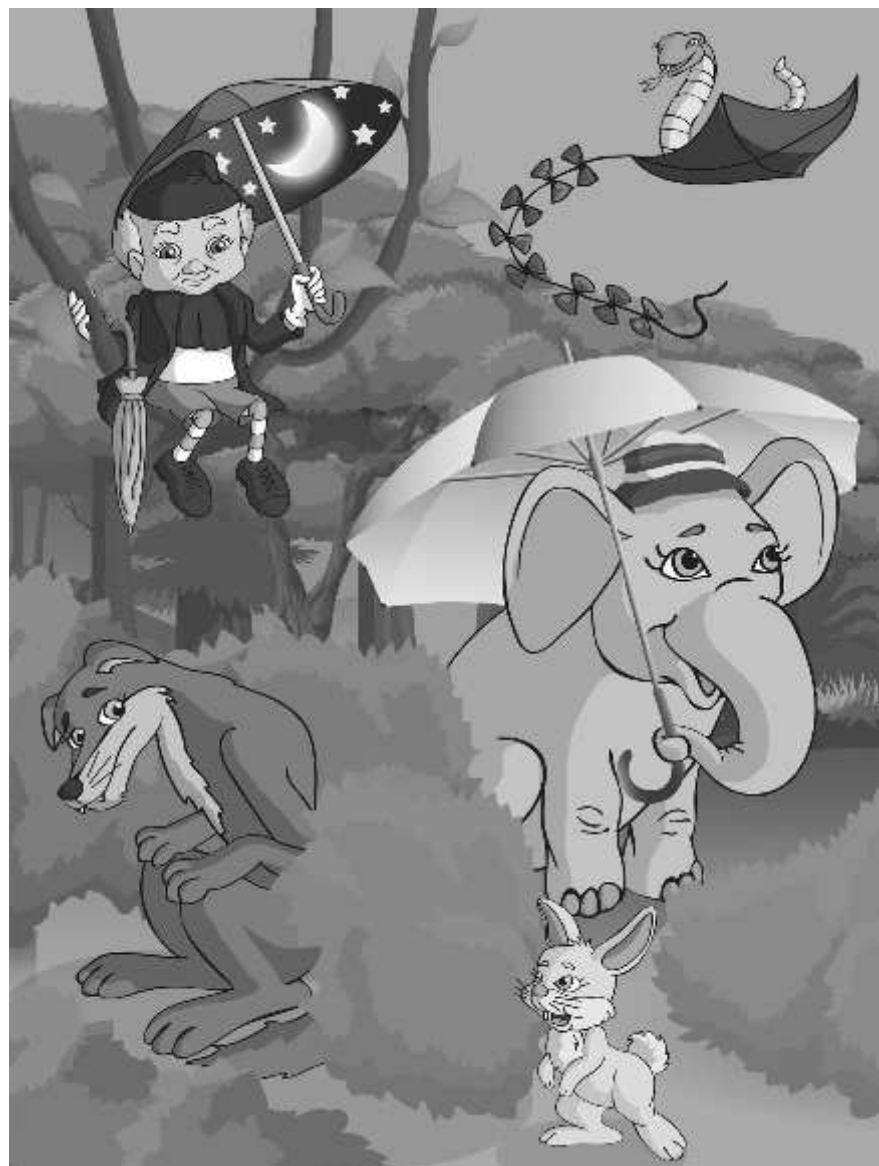
*По джунглям ходит слон с зонтом,
В панаме разноцветной
И звонко всем поет о том,
Какой он незаметный.*

*Коза с заряженным ружьем
Преследует лисицу.
Волк затаился под кустом —
Он зайчика боится...*

*А заяц занят целый день:
Среди сосновых шишек
Высиживает он в гнезде
Своих зайчат-детишек.*

*Блестит на солнце чешуя,
И на воздушном змее
Летит зубастая змея —
Она летать умеет.*

*Приснится же ведь, приснится же ведь,
Приснится же ведь такое!
Спасибо тебе, спасибо тебе,
Заботливый Оле Лукойе!*



Художник М. А. Иванова

Дидактический материал на дифференцировку согласных С и З включен в веселую небылицу, написанную в лучших традициях детского фольклора. Дети радуются, воспринимая веселые перевертыши, хохотальные путаницы, и незаметно включаются в процесс решения проблемных речевых задач на дифференцировку согласных, близких в артикуляционном и акустическом отношении. Игры со звуками, рифмами, смыслами рождаются как непродуманная ориентировочно-исследовательская деятельность, спонтанная активность в сфере языка и речи.

Песня-сказка, песня-шутка, лирическая миниатюра, оказывается тем космосом, в котором состоится всестороннее личностное, языковое, речевое развитие ребенка. Становление творческой спонтанной языковой личности, обладающей своим уникальным внутренним миром, индивидуальностью, эмоциональностью. Личностью самостоятельной и компетентной. А жизнь ежедневно протекает как веселый день дошкольника.

2.7. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте

Грамотность — общекультурный навык, заключающийся в умении читать и писать. Существует ряд подходов к обучению грамоте, которые различаются в зависимости от понимания авторами механизма чтения: глобальное чтение, аналитико-синтетическая деятельность, чтение по складам, скорочтение. Наиболее разработанные технологии обучения чтению дошкольников — система Марии Монтессори, методика Л. Е. Журовой на принципах Д. Б. Эльконина, технология Н. А. Зайцева, система Е. Е. Шулешко.

ФГОС ДО не ставит задачи обучения дошкольников грамоте. Речь идет о предпосылках грамотности — о формировании звуковой аналитико-синтетической активности. О воспитании интереса к письменной речи, к чтению. Это не случайно.

В стране много авторов, предлагающих свои советы, как учить дошкольников грамоте. Дошколят учат читать в кружках, группах при школах, студиях в условиях учебной деятельности. Проводятся уроки-занятия. Закрепляется материал, отрабатывается техника чтения. А потом ребенок приходит в школу, и с ним начинают «отрабатывать»

то же самое содержание. Всех учат, как не читающих. В результате ребенок, овладев техникой чтения, не становится читателем: ему неинтересно. Неприятен сам процесс обучения вообще, не только чтению.

Психологи (Е. Е. Кравцова, В. Т. Кудрявцев, Е. О. Смирнова и др.) бьют тревогу: недоигравшие в дошкольном возрасте дети становятся плохими учениками. У них не развито воображение, снижен эмоциональный фон, отсутствуют радостные эмоции. В школе они сталкиваются с проблемой: как наладить общение с одноклассниками, отношения с взрослыми. Всему этому надо было научиться в дошкольном возрасте в игровой деятельности. Не состоялось. Из самых добрых побуждений — приобщить дошкольника к чтению — взрослые часто наносят существенный урон психическому и личностному развитию ребенка.

Предпосылки грамотности формируются в процессе всей речевой работы, особенно при воспитании звуковой культуры речи.

В парциальной программе «ВеДеДо» имеется также пособие, специально предназначенное для развития предпосылок грамотности, «По азбучной тропе». Пособие не ставит задачи раньше времени научить дошкольника читать. Цель другая: научить детей слышать слово, наслаждаться его звучанием, слышать в слове отдельные звуки (это очень важно, чтобы почувствовать связь звука и обозначающей его буквы). Заинтересовать ребенка письменными знаками (буквами), чтением. Ощутить в играх с карточками, на которых напечатаны слова, легкость чтения, приятное чувство удовлетворения от самого процесса общения с книгой. (Это так называемые игры в читающего человека.) Желание научиться читать.

Идея пособия заключается в том, чтобы ввести дошкольника в мир письменной речи в контексте общего речевого развития на основе интересной эмоционально окрашенной **не учебной** деятельности. С этой целью ознакомление с буквами дано в сюжете путешествия по стране АЗБУКА персонажей дружной семьи «ВеДеДо», включает рассматривание смешных картинок об их приключениях, непринужденное общение на темы картинок и восприятие песенок о буквах. Дети действуют под музыку, порой подпевают, порой отдыхают под музыку, рассуждают на материале стихов песен.

Практика использования стихотворных текстов при ознакомлении с алфавитом не нова, но песенок на этом материале в таком объеме и

системе пока не было. Это, несомненно, новая (инновационная) идея. Песенки с текстами о буквах эмоциональны, жизнерадостны и даже веселы. Все это вовлекает в процесс освоения букв правое (художественное) полушарие мозга, что соответствует возрастным особенностям дошкольников. Технология задействует механизмы произвольной памяти, правополушарной стратегии, эмоционального интеллекта.

Пособие содержит совет взрослым: не пытайтесь «ставить технику чтения», проверять «эффективность» работы. Научив ребенка неправильному побуквенному чтению, вы можете закрыть ему доступ к книге на всю жизнь. Ребенок, не преодолевший эту «технику», навсегда отвращается от чтения, поскольку не в состоянии слить в единое слово названия букв, понять смысл читаемого. Ваша эффективность — это ваша совместная с ребенком радость общения, сопровождаемая песнями и стихами. Это багаж общей культуры, не очень ясных знаний и представлений (Н. Н. Поддьяков), личностных качеств (самостоятельность, любознательность, эмоциональность, творчество), которые могут «измерить» только очень квалифицированные психологи, но которые может заметить любой любящий родитель, педагог. И вы обязательно заметите».

УМК «По азбучной тропе» содержит картинки и примерные сценарии общения с детьми по этим картинкам и в разнообразных видах деятельности (играх, художественном творчестве, конструировании и т.п.). В сценарии включены речевые игры, проблемные вопросы, задания для развития связной речи. В процессе работы с пособием можно строить речевые игры на основе современной техники. Например, отыскивать в Интернете картинки с изображением предметов, в названиях которых есть заданная буква.

Интерес к чтению, буквам дети старшего дошкольного возраста проявляют вне всякого обучения. Исследования (Л. Е. Журова, Г. А. Тумакова [1981] Н. В. Дурова [2002], Н. С. Варенцова [2010; Обучение 1998] и др.) показывают, что старшие дошкольники готовы осваивать чтение и письмо, но в специфических для них формах. Естественный для современных детей интерес полезно поддерживать в разнообразных играх и занятиях с развивающими дидактическими материалами. Знакомство с буквами, с алфавитом — один из этапов овладения дошкольником письменной речью. Прежде чем знакомить

с буквами, необходимо ввести ребенка в мир звучащей речи, научить его вслушиваться в слова, различать и сравнивать отдельные звуки, чувствовать разницу между гласными и согласными звуками, согласными глухими и звонкими, твердыми и мягкими. Познакомить со словами *предложение, слово, звук*. О том, как это делать, можно узнать из пособий указанных авторов. В качестве примера приведем сценарии нескольких речевых игр.

ОТЫЩИ ПРЕДМЕТ

Игра проводится с целью уточнить и закрепить правильное произношение звуков [с], [з] изолированно и в словах, учить выделять эти звуки голосом, дифференцировать их на слух. Побуждать детей вступать в игровое и речевое взаимодействие.

Для игры потребуются предметы и игрушки, в названиях которых есть звуки [с] и [з] (взрослый расставляет их в разных местах комнаты на глазах у детей). Например, слон, собака, лиса, часы, стол, стул, заяц, коза, змея, звездочка, ваза, зонт.

Содержание

Взрослый обращается к детям: — Сегодня мы будем играть со звуками [с] и [з]. Если услышите звук [з], хлопните в ладоши, а когда услышите звук [с] — поднесите палец к губам (жест «тихо»).

С, с, з, з, с, з, з; ззаяц, зззмея, ззззмок, сссобака, ссслон, ваззза, ззззонт, автобуссс, ззззвездочка (свистящие звуки в словах произносятся подчеркнуто четко, протяжно).

Произносите звуки вслед за мной, как эхо: *ссс, ззз*.

Сейчас я прочту стихотворение. В каких словах услышите звук [з], хлопните в ладоши.

Козлик А. Барто. Стихотворение читают дважды.

Будем отыскивать в групповой комнате предметы, в названиях которых есть звуки [с] и [з]. (*Дети отыскивают предметы по двое. Найденные предметы выставляют на столе. Один ребенок произносит название, выделяя заданный звук. Второй ребенок произносит выделенный звук изолированно: ззаяц — [з], ссслон — [с]. Предметы, которые не заметили дети, собирает и называет взрослый.*)

Кто-то из детей собирает вместе и называет предметы, в названиях которых есть звук [с]. Затем так же называют предметы со звуком [з].

ЗАПОМНИ И НАРИСУЙ

Игра проводится с целью уточнить и закрепить правильное произношение звуков [с], [з] изолированно и в словах, учить дифференцировать эти звуки на слух, выделять их при произнесении. Учить называть слова с заданным звуком. Побуждать детей вступать в общение по поводу нарисованного.

Детям потребуются листы бумаги, фломастеры, картинки с изображением предметов, в названиях которых есть звуки [с] и [з] (по 5—6 картинок). Например, собака, свинья, слон, самолет, часы, стул; зонт, заяц, звезда, змея, ваза, роза.

Содержание

Взрослый предлагает детям поиграть со звуками ([з] — хлопают в ладоши, [с] — подносят палец к губам): *с, с, с, з, з, з, з, буссы, сссолнце, сссом, зззубы, зззабор, тролейбусс, автобусс, сссамовар, сссовок, зззонт, блузза*. Повторяйте слова и звуки за мной, как эхо: *ссс, ззз, сссовок, сссова, ззззвезда, телевизззор*.

— У меня на столе картинки. В их названиях есть звуки [с] и [з]. Будете подходить по одному, выбирать картинку, называть ее так, чтобы слышался заданный звук — [с] или [з]. Надо назвать картинку, а потом назвать звук изолированно (*зззонт — з, ссслон — с*). Картинку со звуком [з] кладем на стол слева, со звуком [с] — справа.

Назовите все предметы со звуком [с] в названиях. Со звуком [з].

А сейчас игра «Запомни и нарисуй». Запомните, в каких словах слышится звук [с], а в каких — [з]. Нарисуйте на своих листах все предметы со звуком [с] в названии с одной стороны, а со звуком [з] — с другой.

Дети рисуют под негромкую спокойную музыку. По мере завершения работы рассказывают взрослому и друг другу, что нарисовали. Обсуждают правильность выполнения задания.

(Примеры из книги: [Арушанова, Рычагова 2012].)

Игры с мячом

Организуются с целью закрепления представлений о слове, звуке, предложении. Взрослый сообщает правило: буду бросать мяч и называть какой-нибудь звук, а тот, кто поймает мяч, называет другой звук и перекидывает мяч мне. Варианты: буду называть слово, а вы —

любое другое слово; буду называть предмет, надо ответить «летает» или «не летает»; «съедобное» — «несъедобное», я называю слово, а вы — это овощ или фрукт; кому брошу мяч — называет любое слово, а я с этим словом придумываю предложение; я называю слово, а вы — предложение с этим словом. Я бросаю мяч и начинаю предложение, а кто поймал мяч — заканчивает предложение и перекидывает мяч мне. Дополните предложения:

Из носика чайника идет...(пар).

В кино идет...(мультфильм).

По телевизору идет...(фильм).

Из трубы идет...(дым).

Из тучи идет...(дождь).

По улице идет...(человек).

Идет пушистый...(снег).

Маме идет новое...(платье). И т.д.

(Примеры из книги: [Арушанова, Иванкова, Рычагова 2013].)

Классик психологии Л. С. Выготский еще в начале XX века призывал к обучению дошкольников письменной речи в естественном процессе игры ребенка. «Письмо надо не навязать, а вырастить». Идя путем игры, ребенок приходит к письму как к естественному моменту в своем собственном развитии, а не как к внешней выучке. А для этого нужно, чтобы буква так же стала элементом детской жизни, как таковым является, например, речь. «Так же, как дети сами собой научаются говорить, так они и должны сами научиться читать и писать. Естественный способ обучения чтению и письму состоит в надлежащем воздействии на окружающую ребенка обстановку. Чтение и письмо должны стать нужными ему в его игре» [Выготский 1935: 93—94].

В предлагаемом пособии авторы показывают, как организовать непринужденную деятельность ребенка и взрослого, подгрупп детей с наглядными материалами и песнями так, чтобы пробудить их интерес к печатному слову, естественную для детей поисковую деятельность в сфере языка и речи, элементарное осознание языковой действительности. В процессе такой деятельности происходит социальное, эстетическое, речевое и умственное развитие дошкольников, обогащение этого развития (амплификация — А. В. Запорожец), его индивидуали-

зация. И именно эта цель является приоритетной. Знакомство с буквами служит средством обогащения звуковой аналитико-синтетической деятельности, средством развития элементарного осознания языковой действительности как основы лингвистического развития в старшем дошкольном возрасте (Ф. А. Сохин, О. С. Ушакова).

Существенное значение для формирования осознания языковой действительности имеют так называемые игры в читающего человека. Они возникают стихийно, когда дети берут в руки книжку и, делая вид, что читают, пересказывают ее содержание. Например, ребенок «укладывает спать» куклу и читает (пересказывает) сказку. Дети затевают игры в детский сад (школу), берут на себя роль воспитателя (учителя) и начинают учить кукол читать. Дети просят прочитать вывески магазинов, учреждений, которые встречаются в обыденной жизни. Просят подписать их рисунки, поделки, имитируют процесс письма, чиркая карандашом по листу бумаги. (Как будто пишут письмо, сочиняют заметку в газету, создают книжки-малышки.) В такой форме проявляется интерес детей к письменной речи, к чтению.

Для поддержания детского интереса к чтению организуются игры детей с карточками, на которых напечатаны слова. (Эти карточки печатают на принтере, кегль 14—16.) Взрослый ставит карточку со словом и читает его, ведя рукой под словом слева направо. Затем спрашивает, кто хотел бы прочитать это слово? Все хотят. Дети «читают» (как будто читают) слово индивидуально и хором, вслед за взрослым. Возникает иллюзия, что они самостоятельно читают. Укрепляется интерес к чтению, формируются предпосылки чтения: слежение глазами за рукой слева направо, выделение зрительно отдельных слов, их протяженности, представление о словесном составе предложения (следуют одно за другим), о слитности чтения (не по слогам, «целым словом»). Дети отыскивают в словах знакомые буквы, и после этого слово обязательно надо повторно прочитать слитно, «целым словом».

Играя со взрослым, дети напечатанными словами по-разному манипулируют: придумывают со словами предложения, тексты (игра «Живые слова» [Белякова 1975], «Придумай предложение», «Продолжи предложение», «Сочиним потешку» [Придумай 1996]); распутывают путаницы (составляют смешные предложения и преобразуют их в правдоподобные [Максаков, Тумакова 1983]). Либо приносят карточ-

ки с напечатанными словами взрослому и просят его прочитать написанное, отгадать загаданное слово. «Хохотальные» путаницы — это своеобразные языковые игры, развивающие языковое чутье, произвольность словоупотребления, чувство юмора, что также немаловажно [Стрельцова 1992].

Очень нравится детям игра «Угадай-ка». Отбирают карточки со знакомыми словами, обозначающими предметы. Загадывают предмет. Чтобы его отгадать, надо задавать вопросы. Это растение? Это животное? У него есть перья? И т.п. На основе этой игры дети придумывают свои варианты, в которых оперируют карточками с напечатанными словами.

Возникают дискуссии: кто может выложить длинное предложение, кто может выложить смешное предложение и т.п. Дети взаимодействуют: сначала один ребенок составляет предложение, а другой читает. Затем меняются позициями.

В отведенное для самостоятельных игр время дети объединяются друг с другом по желанию, симпатии, по своим интересам. В таких устойчивых объединениях, которые существуют довольно длительное время, возникают новые варианты знакомых игр. Например, играя в мяч, дети ведут диалог.

По инициативе детей часто возникают игры: «выложи предложение», «прочитай мое предложение», что свидетельствует о явном выраженном интересе к печатному слову. Он проявляется также в самостоятельном написании слов (названия птиц) и чтении (названия животных).

Знакомство с буквами является одним из этапов общего речевого развития. На начальных этапах, в младшем дошкольном возрасте, проводятся игры и игровые упражнения со звучащим словом, в процессе которых у детей развивается речевой слух, фонематическое восприятие, умение слышать и правильно произносить звуки родного языка. В возрасте 5—6 лет вводятся игры с карточками, на которых напечатаны слова. Дети в разнообразных коммуникативных ситуациях как будто читают слова. Отыскивают предметы, которые обозначаются тем или иным словом. Составляют со словами предложения, сочиняют потешки. Лишь в старшем дошкольном возрасте происходит знакомство с буквами. Но задача научить читать не ставится. Дети как бы погружаются в мир письменных знаков и находят удовольствие в

манипулировании ими. Читает взрослый, а дети играют в читающего человека, подражая ему.

Для самостоятельных игр и самостоятельной деятельности отводится определенное время (не попутно в режимные моменты). Самостоятельная детская активность является условием саморазвития языковой личности, коммуникативной компетенции. Это область реализации генетически заложенных программ речевого онтогенеза, сфера, в которой ребенок развивается по своей собственной программе (Л. С. Выготский).

Пособие включает занимательные песни о буквах, задающие радостный эмоциональный настрой при ознакомлении с материалами УМК (Стихи М. Слуцкого, музыка С. Коренблита). В каждой песне имеются слова, в которых пишется буква, которой посвящена песня. Эти слова могут быть не только существительными, но и глаголами, прилагательными, наречиями, союзами, предлогами, звукоподражательными словами. А на картинках к песне изображены **предметы**, в названиях которых пишется заданная буква (Художник М. А. Иванова). Поэтому все занятия начинаются с рассматривания картинок (предметов), а затем дети с взрослым учатся слышать звуки в словах на слух, без наглядной опоры. (Картинки небольшого формата, поэтому при работе с группой детей в целом надо их увеличивать на компьютере до формата А4. Либо давать в руки детям, чтобы они могли рассмотреть изображение и обсудить это в свободном общении с соседями.)

Песни о буквах так же можно слушать в свободном порядке как самостоятельные произведения, возвращаться к ним при желании неоднократно.

Первая встреча с детьми строится на основе песни Алфавит. Приводим выписку из дневника (ДОО «Аистенок»).

*Зачем весь этот алфавит
Знать надо наизусть?
Тот, кто такое говорит,
Задумается пусть,
Ведь буквы, видимо, не зря
По очереди, в ряд,
Как тридцать три богатыря
Плечом к плечу стоят.*

Припев:

*Но как запоминать точь-в-точь
Все буквы до одной?
Могу я песенкой помочь —
Учи ее и пой!
Я песню выучил уже,
Она совсем легка:
А, Б, В, Г, Д, Е, Е, Жэ,
Зэ, И с И кратким, Ка.*

*Всего один простой пример
Я привести готов:
Без алфавита в словаре
Ты не отыщешь слов.
В библиотеку мы с тобой
В любой момент зайдем
И место книжечки любой
На полочке найдем.*

Припев:

*Напишем буквы на листе,
Продолжим не спеша:
эЛь, эМ, эН, О, Пэ, эР, эС, Тэ,
У, эФ, Ха, Цэ, Че, Ша.
Ну а кончается вот так
Вся песенка моя:
Ща, Ъ(Твердый знак), Ы, Ь(Мягкий знак),
А дальше — Э, Ю, Я.*



Художник М. А. Иванова

Видеоряд (две картинки):

1) персонажи «ВеДеДо» (два малыша) в походной амуниции и рюкзаками стоят в начале тропы. Тропа вьется, уходя вдаль, теряясь там. В разных местах пути домики. На тропе буквы алфавита. Пространство разворачивается в направлении слева направо и снизу вверх;

2) алфавит в виде корешков книг на книжной полке.

Педагог включает фонограмму зажигательной инструментовки песни «Алфавит». Собирает детей около себя (можно сесть на ковер по-турецки), ведет разговор. (ДОО «Аистенок»):

— Друзья, интересно вам узнать, какая песня прозвучит сейчас?

Педагог: — Как вам показалось, эта песня веселая, жизнерадостная или грустная, печальная?

Илья Б. (5; 6) (после прослушивания): — Веселая.

Соня М. (5; 4): — Жизнерадостная.

Маша Д. (5; 3): — Веселая, музыка делает все весело. Радостная. Все так делать хочется.

Педагог: — Скажу вам по секрету: эта песня про буквы, про алфавит. Алфавит — это буквы языка по порядку. Хотите узнать, какие буквы есть в русском языке? Зачем нужны буквы?

Дети хором начинают называть разные буквы.

Педагог: — Хорошо. Я поняла, что вы знаете буквы. Соня, а ты что хочешь сказать?

Соня М.: — Буквы нужны, чтобы знать свое имя.

Соня П. (4; 10): — Без букв нельзя ничего сделать, ничего написать.

Соня М.: — Без букв вообще нельзя говорить.

Педагог: — Об алфавите, буквах мы узнаем из песни, которую написали композитор Станислав Коренблит и поэт Михаил Слуцкий. Знакомство с алфавитом — это интересное путешествие по азбучной тропе. Давайте отправимся путешествовать. Послушаем песню про алфавит. (Включает фонограмму песни и выставляет рюкзак.)

После прослушивания песни педагог задает вопрос: — Путешественники, оглянитесь вокруг, назовите слова, в которых пишется буква А.

Дети называют слова: *сумка, кукла, машина, рюкзак, карандаши* и т.п. Иногда появляются такие слова, как *окно, мяч*. Поскольку в этих словах слышится звук [а], педагог не исправляет детей.

Затем педагог предлагает мелом на доске написать знакомые буквы, слова, имена.

Дети под негромкую инструментовку выполняют задание. Очередность соблюдают самостоятельно, приглашая друг друга к доске. Большинство детей писали свои имена, читали по слогам. По предложению взрослого читали «целым словом». Небольшая группа детей писала знакомые буквы, называла их либо с призвуком [э] — [мэ, рэ], либо как звуки.

Затем педагог выставил на наборное полотно карточку с напечатанным словом АЛФАВИТ. Прочитал слово, ведя под ним рукой слева направо. Дети читали слово хором и индивидуально, выходя к доске. Карточка осталась в свободное пользование детей.

Педагог: — Послушайте еще раз внимательно песню про алфавит, чтобы потом смогли мне ответить на хитрые, «каверзные» вопросы.

После прослушивания, во время которого некоторые дети пытались пританцовывать и двое подпрыгивать (Соня М. и Соня П.), педагог спрашивает: — Сколько букв в алфавите?

Соня М.: — Тридцать.

Педагог: — Молодец. В русском алфавите тридцать три буквы. С кем сравниваются буквы в алфавите?

Соня П.: — С богатырями.

Педагог: — Правильно, как тридцать три богатыря в сказке плечом к плечу стоят.

Соня П.: — Да. Я знаю, в алфавите вот так (показ.: ладошки близко друг к другу) буквы стоят рядками. Один ряд, под ним другой.

Педагог: — А из какой сказки эти богатыри?

Воспитатель: — Мы еще эту сказку не проходили.

Педагог: — А вы смотрели сказку про царя Салтана?

Илья Б.: — Да. Из воды выходили богатыри.

Педагог: — Богатыри из сказки А. С. Пушкина.

Илья Б.: — А мы пойдем в путешествие?

Педагог: — Мы продолжим наше путешествие. Присаживайтесь за столы. Нас ожидает что-то очень интересное.

Звучит песня. Дети садятся за столы. Педагог раскладывает цветные счетные палочки.

— Ребята, сложите из палочек любые буквы, слова, имена. Кто что хочет. (Педагог выкладывает на столе слово МАМА.) Дети (большин-

ство) выкладывают свои имена, два ребенка — буквы. После того как все имена прочитаны, буквы названы и сделаны фотографии, педагог раздает дощечки и пластилин:

— Друзья, попробуйте из пластилина вылепить свои имена.

(Дети с энтузиазмом принимаются выполнять задание. У всех хорошее настроение. Единственное, что затрудняет работу, плохая техника владения пластилином.)

По мере выполнения задания дети показывают друг другу и взрослым свои достижения, обмениваются впечатлениями.

— Посмотрите, как у меня.

— Посмотри, как у Ники.

— А я маме покажу.

— А здесь Мейхана написано.

— А Тимофея сфотографируйте. И т.п.

Дети с удовольствием фотографируются со своими поделками. Илья Б. выставляет все работы на наборное полотно. Сверху ставит карточку со словом АЛФАВИТ.

Песня продолжает негромко звучать. Мальчики делают постройку и затевают игры с маленькими машинками.

За столом рисуют Илья Б., Света П. и Маша Д.

Илья Б. рисует машины: — Это «Пежо». Это «Мерседес».

Маша Д. обращается к педагогу: — Смотри. Правда, милая киска?

Педагог: — Да, очень милая. Как ее зовут?

Маша Д.: — Аня.

Педагог: — Напишешь ее имя? Тебе помочь?

Маша Д. кивает головой, взрослый пишет АНЯ. Девочка смотрит на подпись:

— Надо зачеркнуть (заштриховывает простым карандашом). Сама напишу (рисует вверху каракули). Аня.

Света П. (5; 9) пишет на листе бумаги: СВЕТА; МАМАМА; ПАПА-ПА; СВЕТА.

Педагог: — Света, что ты написала?

Света П. Ведет под каждым словом карандашом, читает: Света, мама, папа, Света.

При второй встрече педагог знакомит детей с песней про букву А.

Буква «А»

*Мы букву «А» так часто видим, часто слышим,
Мы букву «А» легко запомним и напишем,
Большая буква «А» — как лестница-стремянка,
А если маленькая — круг и рядом палка!*

*Мы назвать сумеем сразу
Очень многие слова:
В слове «Азбука» два раза
Мы встречаем букву «А»!*

*Апельсин, Арбуз, Аптека,
Антилопа, Акробат,
Астрономия, Антенна,
Аппарат и Автомат!*

*На нее вы посмотрите
И дружите с ней всегда:
Самой первой в Алфавите
Мы встречаем букву «А»!*

*Буква «А», буква «А»,
Дружим мы с тобой всегда!*

Буква «А»

Музыка С. Коренблита
Стихи М. Слуцкого

Мы бук-ву "А" так час-то ви-дим, час-то слы-шим,
мы бук-ву "А" лег-ко за-пом-ним и на-пи-шем,
больша-я бук-ва "А" - как лест-ни-ца-стре-мян-ка, а ес-ли
ма-лень-ка-я - круг и ря-дом пал-ка! Больша-я бук-ва "А" - как
лест-ни-ца-стре-мян-ка, а ес-ли ма-лень-ка-я - круг и ря-дом пал-ка!
Мы на-звать су-ме-ем сра-зу о-чень мно-ги-е сло-ва: в сло-ве "Аз-бу-ка" два
ра-за мы встре-ча-ем бук-ву "А"! А-пель-син, Ар-буз, Ап-те-ка, Ан-ти-ло-па, Ак-ро-бат, А-стро-но-ми-я, Ан-тен-на, Ап-па-рат и
Ав-то-ма-т! А-стро-но-ми-я, Ан-тен-на, Ап-па-рат и Ав-то-ма-т!

19 A^7 $F\sharp m^7$ H^7
 На не - ё вы по - смо - три - те и дру - жи - те с ней всег -

32 F^7
 да: са - мой пер - вий в Ал - фа - ви - те мы встре - ча - ем бук - ву

34 A $F\sharp m^7$ H^7
 "А"! На не - ё вы по - смо - три - те и дру - жи - те с ней всег -

36 E^7 A
 да, са - мой пер - вий в Ал - фа - ви - те мы встре - ча - ем бук - ву "А"!

39 D A
 Бук - ва "А", бук - ва "А", дру - жим мы с то - бой всег - да! Бук - ва

42 D E^7 A D
 "А", бук - ва "А", дру - жим мы с то - бой всег - да! Бук - ва "А", бук - ва "А", дру - жим

45 A D F^7 A
 мы с то - бой всег - да! Бук - ва "А", бук - ва "А", дру - жим мы с то - бой всег - да!

49 D A D
 Бук - ва "А", бук - ва "А", дру - жим мы с то - бой всег - да! Бук - ва "А", бук - ва

53 E^7 A A^7 D
 "А", дру - жим мы с то - бой всег - да! Бук - ва "А", бук - ва

55 E^7 A
 "А", дру - жим мы с то - бой всег - да!



Художник М. А. Иванова

Видеоряд: Акробат стоит на лестнице-стремянке, напоминающей букву А. Жонглирует апельсинами. Песик и кошка из «ВеДеДо» стоят по бокам на арбузах. На носгах по апельсину.

Взрослый включает фонограмму инструментовки песни «Буква “А”». Старается привлечь к себе всех детей. Предлагает отправиться в путешествие по стране АЗБУКА.

Рассматривают картинку. Свободно общаются, комментируют изображение. Состоится обсуждение.

— Как вы думаете, во владения какой буквы мы попали? О какой букве будет песня? На что похожа буква А? Что здесь происходит? Расскажите.

Взрослый раскладывает на столе лист ватманской бумаги, расчерченный на 33 клетки. Наверху заглавие: АЛФАВИТ. В первую клетку приклеивает красный прямоугольник, на него наклеивает (или вписывает фломастером) черную заглавную букву А. По ходу дела дает комментарий: буква А передает на письме гласный звук [а]. Гласный — произносится с голосом, и его произнести ничто во рту не мешает. Все вместе упражняются в произнесении звука [а]. Помещают панно на видное место групповой.

— Найдите на картинке предметы, в названиях которых пишется буква А.

Прочитаем слова:

АРЕНА. АКРОБАТ. АРБУЗ.

Как будто читают слова, ведя рукой под словом слева направо.

— Послушайте песню про букву А. (Можно подпевать.)

— В песне названы слова, в которых пишется буква А. Какие это слова?

— Буква А может стоять в начале, середине или конце слова. Рассмотрите картинки и назовите слова, в которых пишется буква А.

Примерные картинки: аист, ананас, ранец, заяц, чайка, чашка, чемодан, скрипач, грач, бабочка, самовар, комар, царь, плащ, барабан, чайник, пальма, самокат, труба, трава, сова, Баба Яга, звезда, коза, стрекоза, платье, ваза, санки, арфа, астра и др. Достаточно 10—12 картинок; звук [а] должен быть ударным.

— Представьте себе облик человека. Найдите части тела, в названиях которых пишется буква А (рука, нога, голова и др.). Назовите эти слова.

— Игра со словами. Назовите любое слово с буквой А, и я придумаю с ним предложение. (Предложения по возможности должны быть веселыми, шуточными. Например, Астра вышла замуж за стрекозу. Баба Яга улетела на Северный полюс. Сова купила самовар. И т.п.)

Далее дети складывают букву А из палочек. Они имеют возможность поэкспериментировать: написать букву А на подносе с песком, вылепить из пластилина, сложить из пуговиц, из счетных палочек, из цветных ниток. (По своему выбору.)

Желающим детям педагог раздает листы бумаги, на которых написана буква А. Игра «Необыкновенные превращения буквы А». Дети превращают букву А в картинки: ракета, лестница, домик, принцесса, инопланетянин, клумба, палатка и т.п. (Свободная фантазия.)

Взрослый предлагает составить альбом — АЛФАВИТ: написать букву А и нарисовать предметы, в названиях которых она пишется. В дальнейшем так же оформляются странички со всеми буквами алфавита.

Песня и инструментовки сопровождают повседневную жизнь детей, досуг и отдых. Танцевальный ритм побуждает подвигаться, потанцевать, поиграть на музыкальных инструментах.

В процессе ознакомления с буквами педагог использует приемы наглядного моделирования: гласные буквы обозначаются красными прямоугольниками, твердые согласные — синими, мягкие — зелеными. Согласные, способные передавать и твердый, и мягкий звук, — двухцветными прямоугольниками, буквы Ъ и Ы — белыми. Но эта информация не сообщается детям, находится на периферии сознания.

Приведем пример.

Буква «Б»

*Про букву «Б» мы будем бойко петь и громко,
Она приносит звук особенный в слова,
Она считается не зря согласной звонкой,
А в Алфавите след идет за буквой «А».*

*Без барабанистика оркестр наш не сыграет,
Без цвета белого в лесу березок нет,
Без бороды Деда Мороза не бывает,
А без билета вас не пустят на балет!*

*Бежит бегун — и только лишь сверкают пятки,
Берет барьеры на бегу он много раз,
Борец соперника бросает на лопатки,
Бассейн пловец переплывает стилем брасс.*

*Все ясно мне, да и тебе
Про букву «Б», про букву «Б»!*

Буква «Б»

Музыка С. Коренблита
Стихи М. Слуцкого

Н

Про бук-ву "Б" мы бу-дем буй-ко петь и гром - ко, о -

4 Н' Е

на при - но - сит звук о - со - бен - ный в сло - ва, о -

6 G#7 C#m

на сти - та - ет - ся не зря сог - лас - ной звон-кой, а

8 B47 Н

в Ал - фа - ви - те вслед и - дёт за бук - вой "А". О -

10 G#7 C#m

на сти - та - ет - ся не зря сог - лас - ной звон-кой, а в

12 F#7 Н

Ал - фа - ви - те вслед и - дёт за бук - вой "А"

14 E7 Н F#7

Всё яс-но мне, да и те - бе про бук-ву "Б", про бук-ву

17 Н Б7 Н F#7

"Б"! Всё яс - но мне, да и те - бе про бук-ву "Б", про бук-ву

20 1.Н 2.Н E7 Н

"Б"! Без "Б"! Всё ясно мне, да и те - бе про бук-ву

24 F#7 Н B7 Н F#7

"Б", про бук-ву "Б"! Всё яс-но мне, да и те - бе про бук-ву "Б", про бук-ву

2

28 H E7
 "Б!" Все яс-но мне, да и те-

31 H F# H
 бе про бук-ву "Б", про бук-ву "Б!". Все!



Художник М. А. Иванова

Видеоряд. Девочка на пуантах и в белой пачке танцует под аккомпанемент барабанщика с бородой. На барабане буква Б.

Под фонограмму песни дети собираются вокруг воспитателя.

— Приглашаю вас продолжить путешествие. По азбучной тропе отправляемся во владения буквы Б.

Рассматривают картинку. Свободно общаются, комментируют изображение. Состоится обсуждение.

— Что здесь, на картинке, происходит? Смешная ситуация: барабанщик играет на барабане для балерины. Как такое могло случиться? (Рассуждения детей.) Может быть, это шуточный номер в юмористическом концерте?

— Послушайте рассказ по картинке. Какой звук часто повторяется?

Бородатый барабанщик барабанит на барабане. Балерина в белой пачке танцует танец «Лебедь».

Звуки [б] и [б'] на письме обозначаются буквой Б. Вот она.

На панно АЛФАВИТ приклеивают прямоугольник, состоящий из двух частей: нижняя синяя, верхняя зеленая. Сверху приклеивают (пишут фломастером) черную букву Б. По ходу дела воспитатель делает комментарии. Буква Б обозначает на письме звуки [б] и [б']. Это согласные звуки. Они дружат с гласными.

Панно помещают на видном месте в групповой.

— Назовите слова, в которых пишется буква Б.

— Послушайте песню про букву Б.

— Что вы узнали из песни про букву Б? О чем хотите спросить?

— В каких словах пишется буква Б?

— Буква Б может передавать и твердый звук [б] и мягкий [б']. Поиграем. Буду называть слова. Если услышите звук [б], хлопните в ладоши, а если звук [б'] — поднесите палец к губам (жест тише). (По желанию можно использовать другие жесты: твердый звук — как будто стучим барабанными палочками, мягкий — дотрагиваемся до мягких волос.)

Слова: *барабан, борода, барабанит, береза, белая, балет, лебедь, бегун, барьер, басс, борец* (слова из песни).

— Будем придумывать смешные предложения. Назовите любое слово с буквой Б, и я придумаю с ним предложение. (Обезьяна играет на барабане. У воробья выросла борода. На березе поспели груши. И т.п.) Придумайте свои предложения со словами, в которых пишется буква Б.

Взрослый выкладывает на наборном полотне карточки со словами:
БАРАБАНИЩИК БАРАБАНИТ

Читает предложение, ведя рукой под словами слева направо. Дети, подражая, как будто читают предложение, так же ведя рукой под словами слева направо.

Карточки со словами меняют местами:

БАРАБАНИТ БАРАБАНИЩИК

Читают новое предложение.

Педагог предлагает показать на карточках буквы, которые они уже знают. После этого снова читают предложения «целым словом» (слитно).

Далее взрослый достает необходимые материалы и предлагает написать букву Б в интересной для ребенка технике (конструирование из ниток, из бросового материала, из бумаги, рисование карандашами, на песке, лепка). Некоторые дети пишут букву на бумаге и рисуют предметы, в названиях которых есть буква Б. Эти работы собирают в альбом. Все работы помещают на выставке. (Написание букв и рисование могут заинтересовать только небольшую часть детей. Это нормально.)

Во время общения негромко звучит инструментовка песни. Музыка сопровождает досуг и отдых детей, ненавязчиво повторяя и закрепляя информацию о буквах алфавита.

Приведем пример знакомства с йотированными гласными буквами.

Буква «Е»

*Если мы сегодня плохо ели,
То бежать мы будем еле-еле,
Если мы вокруг увидим ели,
Значит, в ельник мы попасть сумели.*

*Если тише едешь — дальше будешь,
Правило такое не забудешь!
Если будешь хорошо учиться,
Значит, не получишь единицу!*

*Зубья растерявшая расческа
Нам напоминает букву «Е».
Причесаться можно ей немножко,
Если нет волос на голове.*

*Букву «Е», букву «Е»
Мы запомним все-все-все!*

Буква «Е»

Музыка С. Коренблита
Стихи М. Слуцкого

А А² D
Е-сли мы се-го-дня пло-хо е-ли, то бе-жать мы бу-дем е-ле - е-ли,

5 E⁷ A
е-ли мы по-круг у-ви-дим е-ли, за-чат в ель-ник мы по-насть су-ме-ли,

9 D A E⁷
Е-ли мы во-круг у-ви-дим е - ли, за-чат в ель-ник мы по-насть су-

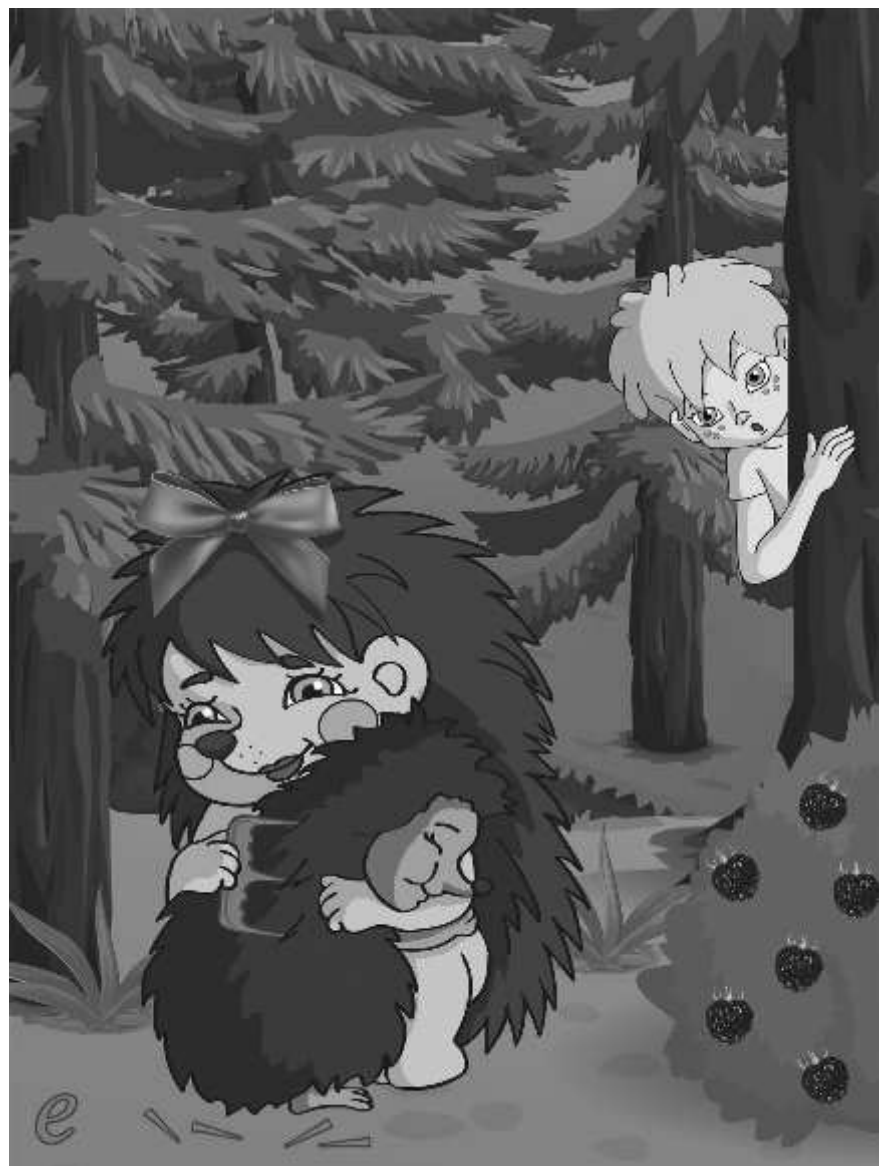
12 A A² D A E⁷ A
ме-ли. бук-ву "Е", бук-ву "Е" мы за-пом-ним все-все-все! бук-ву

17 D A E⁷ A
"Е", бук-ву "Е" мы за-пом-ним все-все-все!

22 D A E⁷ A
бук-ву "Е", бук-ву "Е" мы за-пом-ним все-все-все!

27 D A E⁷ A D
бук - ву "Е", бук - ву

30 A E⁷ A
"Е" мы за-пом-ним все - все - все!



Художник М. А. Иванова

Видеоряд: Ельник. Ежиха (на голове бантик) расчесывает сломанной расческой (похожа на букву Е) ежонка.

Слева в нижнем углу буква Е.

Взрослый включает фонограмму инструментовки песни «Буква Е», собирает детей около себя. Демонстрирует иллюстрацию.

— Владения буквы Е. Вот буква Е. Что она вам напоминает? На что похожа?

— Буква Е пишется в словах: *ельник, ежиха, ежонки*. Давайте сочиним историю о ежихе с ежонком. Откуда у них сломанная расческа? Что произойдет после того, как ежи причешутся? На картинке не видно нашего знакомого песика. Чем он занят? Что сделает, когда обнаружит ежей?

— Послушаем песню про букву Е.

— На что вы обратили внимание в этой песне? Что показалось веселым, смешным?

— Как вы понимаете пословицу: *Тише едешь — дальше будешь*? Знаете ли вы другие пословицы про то, что не надо спешить? (*Поспешать надо медленно. Поспешишь — людей насмешишь. Языком не спеши, а делами не смеши.*)

— Поиграем в игру «Продолжи предложение». Я начинаю предложение, а вы заканчиваете.

Если мы сегодня плохо ели, ...

Если мы вокруг увидим ели, ...

Если тише едешь, ...

Если будешь хорошо учиться, ...

Если нет волос на голове, ...

Взрослый выкладывает предложение из карточек со словами
ЕСЛИ ТИШЕ ЕДЕШЬ — ДАЛЬШЕ БУДЕШЬ.

Все вместе как будто читают предложение. Отыскивают в словах букву Е. Повторно читают предложение слитно.

В завершение дети выкладывают букву Е из палочек.

На панно приклеивают красный прямоугольник с буквой Е (без комментариев).

Приглушенно звучат песня и инструментовки, пробуждая радостное настроение и чувство юмора. (Зубья растерявшая расческа / Нам

напоминает букву Е. / Причесаться можно ей немножко, / Если нет волос на голове).

Так же без комментариев дети знакомятся с буквами, которые не передают никакого звука. Пример.

Ъ (Твердый знак)

*Про твердый знак и мягкий знак могу сказать я:
Они похожи друг на друга, словно братья,
Но посмотри на них внимательно, дружок,
И разглядеть сумеи у твердого флажок!*

*И в каждом слове с твердым знаком так бывает,
Что перед ним согласный звук вдруг застывает,
И почему-то так случается всегда:
Любая буква вдруг становится тверда!*

*Произнесите поскорее четко, громко:
Объем, подъем, подъезд, отъезд и кино съемка,
И вы, конечно же, почувствуете как
Звук изменяет настоящий твердый знак!*

*Твердый знак, твердый знак —
Без него нельзя никак!*

Буква «Ъ»

Музыка С. Коренблита
Стихи М. Слуцкого

Е

Про твёр-дый знак и мяг-кий знак мо-гу ска-зать я: о-ни по-

4 Е' С'

ки-жи дру-ги дру-га, сла-бо брать-я, но по-смот-

6 Е♭m С' Е♭m

ри на них выи-ма-тель-но, дру-жок, и раз-гля-

8 Hsus H7 E

деть су-мей у твёр-до-го фла-жок! И раз-гля-

10 A H7 E A

деть су-мей у твёр-до-го фла-жок! Твёр-дый знак, твёр-дый

13 B A H7 E A

знак - без не-го нель-зя ни-как! Твёр-дый знак, твёр-дый

17 E A H7 | 1. E || 2. E A 3. B

знак - без не-го нель-зя ни-как! И в каж-дом - как!

22 A E A H7 E

Твёр-дый знак, твёр-дый знак - без не-го нель-зя ни-как!



Художник М. А. Иванова

Видеоряд: Подъезд. Открывает дверь персонаж «ВеДеДо» с песиком на поводке. Второй персонаж ведет киносъемку.

Слева в нижнем углу буква Ъ.

При звуках инструментовки песни «Буква “Ъ”» дети собираются возле воспитателя.

— Наша встреча посвящена букве Ъ. Вот она на картинке. Напишем букву Ъ рукой в воздухе. Выложим букву Ъ из цветных ниток.

Рассмотрим картинку. Что здесь происходит? Придумайте историю «Новоселье у друзей». Кто поселился в новом доме? Какие подарки подарили новоселу? Как друзья праздновали новоселье?

Давайте послушаем песню про букву Ъ.

Как описана в песне буква Ъ, на что она похожа?

Взрослый приклеивает на панно АЛФАВИТ буквы Ъ и (через клетку) Ь. Дети рассматривают флажок у Ъ. Их внимание обращают на то, что Ъ и Ь не передают никаких звуков. Поэтому окошки не закрашены.

Выложим букву Ъ из цветных ниток.

Взрослый цитирует стихотворение:

*И в каждом слове с твердым знаком так бывает,
Что перед ним согласный звук вдруг застывает,
И почему-то так случается всегда:
Любая буква вдруг становится тверда!*

*Произнесите поскорее четко, громко:
Объем, подъем, подъезд, отъезд и киносъемка,
И вы, конечно же, почувствуете как
Звук изменяет настоящий твердый знак!*

Выкладывает из карточек предложение
К ПОДЪЕЗДУ ПОДЪЕЗЖАЮТ НОВОСЕЛЫ.

Отыскивают знакомые буквы. Читают предложение второй раз слитно.

Детям предлагают нарисовать для альбома АЛФАВИТ домики с красивым подъездом (по желанию). Как к домику подъезжают и отъезжают машины.

Вносят наряды и элементы костюмов. Если тема была эмоционально значима, может возникнуть игра в новоселье.

Неоднократно приглушенно звучат песня и инструментовки. Непроизвольно запоминается информация о написании букв Ъ и Ь, о словах, в которых пишется буква Ъ.

Завершается работа с пособием знакомством с песней Азбука.

*АЗБУКА, простое это слово
С детства всем, конечно же, знакомо.
Вам, наверно, интересно знать:
Можно ли его расшифровать?*

*Слово это древнее, оно
На Руси придумано давно,
Здесь не просто буквы все подряд,
Нам они о многом говорят!*

*АЗБУКА, АЗБУКА, АЗБУКА,
К нам пришла через века,
Хорошо нам с мудрой такой
АЗБУКОЙ, АЗБУКОЙ!*

*С вами мы по первым буквам трем
Ну-ка, понемножечку пройдем:
«Аз», быстрее запомните, друзья,
Слово это означает «я»!*

*«Буки» — догадался кто, ребята? —
Буквы назывались так когда-то.
Если будем дальше продолжать,
«Веди» — это «ведать», то есть знать!*

*АЗБУКА, АЗБУКА, АЗБУКА,
К нам пришла через века,
Хорошо нам с мудрой такой
АЗБУКОЙ, АЗБУКОЙ!*

*Разгадают взрослые, и дети,
Что таят в себе «Аз», «Буки», «Веди» —
Ну-ка, те слова соедините,
Что-то очень важное прочтите!*

*А какая получилась фраза,
Стало всем уже понятно сразу.
Скажет каждый пусть: «Я БУКВЫ ЗНАЮ
И теперь все-все подряд читаю!»*

*АЗБУКА, АЗБУКА, АЗБУКА,
К нам пришла через века,
Хорошо нам с мудрой такой
АЗБУКОЙ, АЗБУКОЙ!*

Азбука

Музыка С. Коренблита
Стихи М. Слуцкого

Аз - бу - ка, про-сто-е а-ло-во с де-ст - ва всем ко-неч-но же зна-
ки-ми. Вам, па-тер-но, ин-те-ри-он зна-ть: мож-но ли е-го рас-ши-ри-
вать? За-есь не прост-то бук-вы все под-ри-д, нам о-ни о мно-гом
го - ви - рят! Аз - бу - ка, аз - бу - ка, аз - бу - ка,
к нам при-шла че-рез ве-ка, хо-ро-шо нам с му-д-рой та-кой
аз-бу-кой, аз-бу-кой! Хо-ри-то нам с му-д-рой та-кой
аз-бу- кой, аз-бу-кой! Хо-ри-то нам с му-д-рой та-
кой аз - бу-кой, аз - бу - кой!



Художник М. А. Иванова

При звуках инструментовки песни «Азбука» дети собираются возле воспитателя. Рассматривают иллюстрации. Что здесь происходит? (Свободный диалог.)

— Мы с вами завершили путешествие по азбучной тропе. Познакомились со всеми буквами Алфавита. Послушаем песню «Азбука».

Что нового вы узнали? Что вас удивило? Понравилось вам путешествие?

Далее дети вместе с взрослым оформляют альбом АЛФАВИТ. Помещают его в доступном месте, чтобы и дети, и родители могли к нему свободно обращаться.

Рассматривают панно АЛФАВИТ. Называют буквы по порядку.

Выборочно слушают песни о буквах, которые больше запомнились и полюбились.

Взрослый вносит бальные наряды и элементы костюмов. Устраивают праздник в честь завершения путешествия. Звучат инструментовки песен о буквах и алфавите, создавая праздничное приподнятое настроение.

В процессе работы с пособием АЗБУКА можно строить речевые игры на основе современной техники. Например, отыскивать в Интернете картинки с изображением предметов, в названиях которых есть заданная буква. Игра «Назови звук» — ты называешь любой звук, а я показываю тебе на экране букву, которая обозначает этот звук. «Назови букву» — ты называешь любую букву, а я показываю на экране, как она пишется. «Прочитаем букву» — ты пишешь на экране любую букву, а я читаю, как она называется. «Назови слово» — ты называешь слово, а я показываю, как оно пишется, и придумываю с ним смешное предложение. «Придумай предложение» — я пишу на экране слово, мы вместе читаем его, а потом придумываем с этим словом смешные предложения (в дальнейшем — истории, потешки).

Учебно-методический комплект «По азбучной тропе» является существенной частью Парциальной образовательной программы «Веселый день дошкольника», и его основная задача — сделать основное программного содержания дошкольного образования приятным, легким и радостным. Максимально включить ребенка в творческие виды деятельности, обогатить его эмоциональную сферу,

создать условия для проявления инициативы, самостоятельности, индивидуальности. Сделать ребенка субъектом образовательной деятельности. Опыт показывает, что работа с пособием вносит свой существенный вклад в решение задачи учить, не нанося вреда здоровью, чтобы день дошкольника действительно был веселым и радостным.

Заключение

Методика развития речи дошкольников уходит корнями в далекое прошлое, основы ее закладывались педагогами классиками — Коменским, Песталоцци, Ушинским, опираясь на опыт народной педагогики. Становление системы общественного дошкольного воспитания сопровождалось разработкой научных основ речевого воспитания, созданием культурно-образовательной среды, традиционных форм образовательного процесса. Вторая половина XX столетия отмечена глубоким влиянием новой научной дисциплины — психолингвистики — на теорию и практику дошкольного образования.

Психолингвистика как наука о человеческом факторе в языке позволила обосновать деятельностный подход к развитию речи ребенка, понимание речевого онтогенеза как процесса становления языковой личности подрастающего человека. Ввести методику развития речи дошкольника в контекст культурно-исторической психологии и педагогики.

Речь — деятельность, опосредствованная знаками языка, символами, пронизывает всю жизнь человека, все виды деятельности и общение. Классик культурологии Лесли А. Уайт так писал об этом: «Наш мир с небесами и богами, с политическими институтами и законами, с моралью и ритуалами, с искусством, философией и наукой — это дом, выстроенный из символов, и лишь мы одни можем в нем жить. Мы можем, как друзья, играть с собаками, работать с верблюдами и быками. Но наши друзья-животные никогда не смогут переступить порога нашего дома и разделить с нами наши символы. Символы — наша собственность, наша частная жизнь». И далее: «Все поведение человека зиждется на использовании символов. Именно символ превратил наших антропидных предков в людей и наделил их человечностью. Использование символов создало все цивилизации и обеспечило их дальнейшее развитие. Символ превращает ребенка *Homo sapiens* во взрослого человека... Символ — это вселенная человечества» [Уайт 1996: 67, 79].

Человеческий детеныш при рождении имеет мозг, способный к освоению символической деятельности, к «самонаучению» языку (Н. И. Жинкин). Саморазвитие языка происходит в общении с матерью, близкими взрослыми, а в дальнейшем — со сверстниками. Это процесс взаимно направленной активности партнеров по общению и деятельности. Обеспечивает удовлетворение многообразных познавательных, деловых, личностных потребностей.

Как отмечает В. Т. Кудрявцев, приоритет в содержательной предметной постановке проблемы саморазвития речи в детской психологии принадлежит Ф. А. Сохину, который еще в конце 50-х годов под непосредственным руководством С. Л. Рубинштейна сформулировал и конкретизировал ключевые положения о природе и функциях **языкового обобщения**, и они затем легли в фундамент целого направления исследования развития речи у детей дошкольного возраста. Сохину удалось органично связать природу языкового обобщения (в широком диапазоне его проявлений — от понимания ребенком предположительно-падежных конструкций до детского словотворчества) с **творческим** характером развития речи [Кудрявцев 1997: 67—68].

Идеи Ф. А. Сохина реализовались в технологии комплексных речевых занятий, в которых представлены те задачи лингвистического развития, которые недостаточно полно решаются в процессе повседневного общения: формирования звуковой и смысловой стороны речи, грамматических обобщений, структур связного текста, элементарного осознания языковой действительности.

Парциальная образовательная программа «ВеДеДо» развивает направление методических разработок Ф. А. Сохина — О. С. Ушаковой в новых организационных формах, в процессе приобщения к песням: играм — миниатюрам со звучащим словом.

Моцарт в психологии — Лев Семенович Выготский — писал: «...развитие имеет внутренний характер, ...это есть единый процесс, в котором влияния созревания и обучения сливаются воедино, ...этот процесс имеет внутренние законы самодвижения ...» [1982, т. 1: 286]. Тайнство постижения ребенком языка не перестает поражать и восхищать: за 3—4 года малыш из бессловесного существа превращается в полноправного носителя родного языка, способного на равных вести разговор с умудренными взрослыми. Он практически владеет грамматикой языка, над тайнами которой бьются поколения гениальных

лингвистов. Он без акцента говорит, в чем превосходит иноязычных взрослых. Он владеет разговорной речью, а взрослым, изучающим иностранный язык, легче перевести литературный письменный текст, чем схватить на лету суть быстро сменяющихся реплик в диалоге. Он на короткое время становится гениальным лингвистом, а потом к 8 годам эту гениальность утрачивает (К. И. Чуковский).

Дошкольный возраст (от двух до пяти) — сензитивный для овладения языком. Ребенок обладает повышенной чувствительностью к звуковой материи языка, смысловой стороне речи, грамматике. Мысль, слово, движение нераздельно слиты в синкретических видах деятельности.

Всю вторую половину XX в. детей в детском саду учили родному языку на специальных речевых занятиях. Это умные занятия, дающие высокий эффект. Однако многие речевые умения так и оставались в сфере занятия: дети не применяли полученные умения в повседневной жизни. Чтобы такого не происходило, важно установить взаимосвязь организованной взрослым деятельности и самостоятельных игр детей.

Александр Владимирович Запорожец выдвинул идею спонтанности психического развития ребенка. Суть идеи — ребенок развивается в результате возникновения и разрешения многообразных противоречий в совместной деятельности и общении ребенка со взрослым. Противоречия между потребностями ребенка и требованиями к нему, объективно предъявляемыми деятельностью, к умениям и навыкам. Между желаниями ребенка и требованиями взрослых. И др. Возникает своеобразный диалог: взрослый организует деятельность, побуждает, оценивает и т.п. Ребенок же отвечает встречной активностью. Он инициативен, самостоятелен. Спонтанен.

В наших исследованиях мы интерпретировали принцип спонтанности в смысле двухфазности образовательного процесса. В первой фазе взрослый выступает как зачинщик и организатор совместной деятельности. На втором этапе создаются условия для самостоятельных (по инициативе детей) игр и других видов самостоятельной деятельности. Вторая фаза чрезвычайно важна для индивидуализации образования, обеспечения ребенку позиции субъекта в образовательном процессе.

Организуя началом проекта «Веселый день дошкольника» являются песни о разных сторонах жизни ребенка, в процессе восприятия которых дети осваивают содержание образовательной про-

граммы вне прямого обучения, как эмоционально насыщенную радостную спонтанную деятельность: игру, художественное творчество, личностное общение, театр, пение, танец, просто отдых, досуг. Программа «ВеДеДо» обогащает палитру профессиональных красок современного дошкольного образования России эмоциональным музыкальным творческим развивающим содержанием и инновационными подходами к его реализации с детьми.

Существенную часть учебно-методических комплектов к парциальной программе составляют произведения с веселым шуточным содержанием, перевертыши, небывальщина, вызывающие у детей неподдельную радость и смех.

Великий русский филолог Михаил Михайлович Бахтин так характеризовал смех как проявление юмора. Это гротескная комика, организованная смеховым началом, — веселым и радостным. Форма для выражения субъективного, индивидуального мироощущения. Комическое в форме чудесного. Проявление свободы фантазии. Какая-то особая веселая вольность мысли и воображения. Веселый, освобождающий и возрождающий, то есть именно творческий, момент.

«Смеховое начало и карнавальное мироощущение, лежащие в основе гротеска, разрушают ограниченную серьезность и всякие претензии на вневременную значимость и безусловность представлений о необходимости и освобождают человеческое сознание, мысль и воображение для новых возможностей» [Бахтин 2010; 2014].

Развивая чувство юмора, даря детям смех и радость самоутверждения (а это именно самоутверждение — умение понять смешное), песни-шутки способствуют развитию позитивных тенденций личности дошкольника, насыщают его весельем, дарят хорошее настроение. И при этом развивают язык, вводя в мир хорошей детской литературы (одна из задач образовательной области «Речевое развитие» ФГОС ДО).

Музыкальные миниатюры «ВеДеДо» предназначены для наслаждения ими. Их стоит многократно просто слушать в подходящей обстановке: вечером, когда дети имеют возможность отдохнуть от дел. Обсудить, что в песне понравилось, что показалось смешным, какой эпизод из песни передает картинка — можно с одним-двумя заинтересованными собеседниками, по их желанию, после неоднократного восприятия звукозаписи. Имеют ценность прежде всего спонтанные проявления ребенка.

Все знакомство с песнями должно иметь интимный характер, происходить в рамках личностного общения с отдельными детьми или небольшими подгруппами, стихийно складывающимися по инициативе самих детей. В такой форме реализуется выдвинутый ФГОС ДО принцип обеспечения позиции ребенка как субъекта образовательного процесса. В реальном процессе взаимодействия с взрослым, другими детьми. Общения, опосредствованного инновационными педагогическими продуктами — песнями, стихами, произведениями изобразительного творчества. Опираясь на создаваемые взрослым материальные средства (развивающая предметная среда) для самостоятельной деятельности.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2013 г. № 273-ФЗ.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Минобрнауки России от 17.11.2013 г. № 1155.
3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р.
4. Александров Ю. И., Сварник О. Е. Принцип отбора в развитии индивида // Когнитивные исследования. Проблемы развития: сб. науч. тр. — М.: Институт психологии РАН, 2009. — Вып. 3. — С. 77—100.
5. Анохин К. В. Молекулярные основы обучения и развития мозга: на пути к синтезу // Когнитивные исследования. Проблемы развития: сб. науч. тр. — М.: Институт психологии РАН, 2009. — Вып. 3. — С. 101—114.
6. Антонова Т. В. Анализ возрастной динамики общения детей в игре // Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста. — М., 1983. — С. 84—93.
7. Антонова Т. В. Значение способов общения в игре для реализации детских отношений // Деятельность и взаимоотношения дошкольников. — М., 1987. — С. 71—107.
8. Арсеньева И. А. Рецензия на монографию А. Г. Арушанова, Е. С. Рычагова, К. Я. Сигал, Н. М. Юрьева Проблемы развития речи в психолингвистическом и лингводидактическом освещении. — М.: Ключ-С, 2014. — 341 с. // Вопросы психолингвистики. — 2014. — № 4 (22). — С. 174—177.
9. Артемова Л. В. Театрализованные игры дошкольников. — М.: Просвещение, 1991.
10. Артемова Л. В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников. — М., 1992.

11. Арушанова А. Г. Диалогическое общение детей: обучение и само-научение // Дошкольное воспитание. — 2013. — № 5. — С. 35—40.
12. Арушанова А. Г., Дурова Н. В. Иванкова Р. А. Рычагова Е. С. Истоки диалога. 3—5 лет / под ред. А. Г. Арушановой. — М.: Мозаика-Синтез, 2003.
13. Арушанова А. Г., Дурова Н. В., Иванкова Р. А., Рычагова Е. С. Истоки диалога. 5—7 лет. — М.: Мозаика-Синтез, 2004.
14. Арушанова А. Г., Иванкова Р. А., Рычагова Е. С. Методические рекомендации по реализации образовательной области «Коммуникация» — «Развитие свободного общения ребенка со взрослыми и другими детьми». — URL: http://www.niidomos.ru/page/%D0%93%D0%BE%D1%81%D0%A0%D0%B0%D0%B1_2_5_5.htm
15. Арушанова А. Г., Иванкова Р. А., Рычагова Е. С. Коммуникация: развивающее общение с детьми 5—6 лет. — М.: Сфера, 2013.
16. Арушанова А. Г., Рычагова Е. С. Игры-занятия со звучащим словом. — М.: Сфера, 2012.
17. Арушанова А. Г., Рычагова Е. С. Модуль «Речевое развитие». — М.: Элти Кудиц, 2015.
18. Арушанова А. Г., Рычагова Е. С., Сигал К. Я., Юрьева Н. М. Проблемы развития речи в психолингвистическом и лингводидактическом освещении. — М.: Ключ-С, 2014.
19. Арушанова А. Г., Рычагова Е. С. Двенадцать месяцев: метод. советы для родителей и работников дошкольных образовательных учреждений. — Вып. 11. — М.: Коренблит Ростислав Соломонович, 2014. — (Серия «ВеДеДо» «Веселый день дошкольника».)
20. Арушанова А. Г., Рычагова Е. С. Загадки о зверях: метод. советы для родителей и работников дошкольных образовательных учреждений. — Вып. 12. — М.: Коренблит Ростислав Соломонович, 2014. — (Серия «ВеДеДо» «Веселый день дошкольника».)
21. Арушанова А. Г., Рычагова Е. С. АЗБУКА, или Необыкновенное путешествие по Азбуке. Развитие предпосылок грамотности у детей 5—7 лет: метод. рекомендации. — М.: ИНТ, 2014.
22. Арушанова А. Г., Рычагова Е. С. Фейные сказки: метод. руководство для работников дошкольных образовательных учреждений и родителей. — Вып. 15. — М.: Коренблит Ростислав Соломонович, 2014. — (Серия «ВеДеДо» «Веселый день дошкольника».)

23. Арушанова А. Г., Рычагова Е. С. Шуточные песни: метод. руководство для работников дошкольных образовательных учреждений и родителей. — Вып. 16. — М.: Коренблит Ростислав Соломонович, 2015. — (Серия «ВеДеДо» «Веселый день дошкольника».)
24. Арушанова А. Г., Рычагова Е. С. Загадки о птицах: метод. руководство для работников дошкольных образовательных учреждений и родителей. — Вып. 17. — М.: Коренблит Ростислав Соломонович, 2015. — (Серия «ВеДеДо» «Веселый день дошкольника».)
25. Арушанова А. Г., Рычагова Е. С. Загадки о насекомых: метод. руководство для работников дошкольных образовательных учреждений и родителей. — Вып. 18. — М.: Коренблит Ростислав Соломонович, 2015. — (Серия «ВеДеДо» «Веселый день дошкольника».)
26. Ахутина Т. В. Теория речевого общения в трудах М.М. Бахтина и Л.С. Выготского // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1984. — № 3. — С. 3—13.
27. Базжина Т. В. Диалог на начальном этапе языкового развития // Детская речь: Лингвистич. аспект. — СПб., 1992. — С. 57—66.
28. Баиндурашвили А. Г. Некоторые характерные особенности речевого знака в аспекте проблемы реальности бессознательного психического // Бессознательное: Природа. Функции. Методы исследования. Т. 3. — Тбилиси, 1978. — С. 187—198.
29. Барнет В. К принципам строения высказываний в разговорной речи // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XV. — М., 1985. — С. 524—528.
30. Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — 2-е изд. — М., 1986. — С. 9—192.
31. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М., 1986. — С. 250—296.
32. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1986. — С. 297—325.
33. Бахтин М. М. К диалогическому пониманию личности // Психология личности / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря, В. В. Архангельской. — М.: АСТ: Астрель, 2009. — С. 64—74.

34. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и ренессанса // Бахтин М. М. Собр. соч. Т. 4 (2). Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. Рабле и Гоголь (Искусство слова и народная смеховая культура). — М.: Русские словари; Языки славянских культур, 2010. — URL: <http://philosophy.ru/library/bahtin/rable.html>. 2014
35. Бондаренко А. К. Словесные игры в детском саду. — М.: Просвещение, 1977.
36. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду. — М.: Просвещение, 1985.
37. Белякова Г. П. Речевая игра «Живые слова» // Дошкольное воспитание. — 1975. — № 10. — С. 7—10.
38. Библер В. С. Культура. Диалог культур. (Опыт определения) // Вопросы философии. — 1989. — № 6. — С. 31—42.
39. Библер В. С. От наукоучения — к логике культуры. — М.: Политиздат, 1991.
40. Богин Г. И. Уровни и компоненты речевой способности человека. — Калинин, 1975. — С. 9—18.
41. Богин Г. И. Современная лингводидактика. — Калинин, 1980.
42. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — Л., 1984.
43. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологические исследования. — М.: Просвещение, 1968.
44. Божович Л. И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. — 1976. — № 6. — С. 45—53.
45. Бонвиллиан Дж., Нельсон К. Э., Чарроу В. Р. Язык и языковые способности у глухих детей и у детей с нормальным слухом // Психолингвистика / под общ. ред. А. М. Шахнаровича. — М.: Прогресс, 1984. — С. 103—143.
46. Бородич А. М. Методика развития речи детей. — М.: Просвещение, 1981.
47. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. — М., 1984. — С. 21—50.
48. Бурлак С. Происхождение языка: Факты, исследования, гипотезы. — М.: Астрель: CORPUS, 2011.

49. Бюлер К. Духовное развитие ребенка. — М.: Новая Москва, 1924.
50. Бюлер К. Очерк духовного развития ребенка / под ред. Л. С. Выготского. — М.: Работник просвещения, 1930.
51. Ванечкина И. Л., Галеев Б. Г. Синестетические эксперименты в музыкальном образовании // Человек. — 2002. — № 2.
52. Варенцова Н. С. Обучение дошкольников грамоте: пособие для педагогов. Для занятий с детьми 3—7 лет. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.
53. Васильева М. А. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях. — М., 1986.
54. Васина — Гроссман В. А. Песня // Музыкальная энциклопедия. — URL: <http://www.norma40.ru/articles/istoriya-pesni.htm>
55. Введение в музыкотерапию / под ред. Г.-Г. Декер-Фойгт. — СПб.: Питер, 2003.
56. Веселовский А. Н. Историческая поэтика. — М.: Высшая школа, 1989. — URL: http://az.lib.ru/w/weselowskij_a_n/text_0080.shtml
57. Ветлугина Н. А. Общие вопросы художественного творчества ребенка // Художественное творчество и ребенок. — М., 1972. — С. 7—50.
58. Винарская Е. Н. Задержки и дисгармонии развития при воспитании детей методами силового принуждения. — Томск, 1999.
59. Виноградов В. А. Пиджины // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. — М.: Советская энциклопедия, 1990. — С. 374.
60. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М.: НМЦ СПО, 1999.
61. Волосовец Т. В., Ушакова О. С. Теоретические основы развития речи дошкольников в свете Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Речевое развитие дошкольников: Теоретические основы и новые технологии: сб. ст. / авт.-сост. Т. В. Волосовец, О. С. Ушакова. Под ред. Т. В. Волосовец, И. Л. Кириллова. — М.: Русское слово, 2015. — С. 5—32.
62. Ворожцова О. А. Музыка и игра в детской психотерапии. — М., 2004.
63. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. — М., Л.: Гос. уч. пед. изд-во, 1935.

64. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62—76.
65. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
66. Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурии и М. Г. Ярошевского // Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. — Т. 1. — М.: Педагогика, 1982а.
67. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова // Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. — Т. 2. — М.: Педагогика, 1982б.
68. Выготский Л. С. Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1987.
69. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005.
70. Выготский Л. С. К вопросу о динамике детского характера // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: АСТ: Астрель, 2008. — С. 179—188.
71. Все наоборот: Небылицы и нелепицы в стихах / сост. Г. М. Кружков. — М.: Просвещение, 1993.
72. Газман О. С. Детские игры // Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В. В. Давыдова. — Т. 1. — М., 1999. — С. 256—259.
73. Галигузова Л. Н., Смирнова Е. О. Искусство общения с ребенком от года до шести лет: Советы психолога. — М.: АРКТИ, 2004.
74. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. — М.: Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 1978.
75. Гаспарова Е. М. Роль социального опыта в игре детей раннего и дошкольного возраста // Вопросы психологии. — 1984. — № 6. — С. 38—42.
76. Генинг М. Г., Герман Н. А. Обучение дошкольников правильной речи. — Чебоксары, 1980.
77. Гербова В. В. Воспитание детей. — М., 1981.
78. Гербова В. В. Занятия по развитию речи с детьми 4—6 лет. — М.: Просвещение, 1987.

79. Гербова В. В. Планирование работы по развитию речи и ознакомлению с художественной литературой // Дошкольное воспитание. — 1998. — № 8. — С. 17—25.
80. Гинзбург Е. Л., Лебединский В. В., Шахнарович А. М. Нарушения структуры деятельности в патологии // Мат-лы IV Всесоюзного съезда общества психологов СССР. — Тбилиси, 1974.
81. Гогоберидзе А.Г., Деркунская В. А. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2006.
82. Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания детей раннего и дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие. — СПб.: Детство-Пресс, 2010.
83. Голецюова О., Клиндова Л., Бердыхова Л. Игры в детском саду: пер. со словацкого. — М.: Просвещение, 1966.
84. Горелов И. Н. Проблема «глубинных» и «поверхностных» структур в связи с данными психолингвистики и нейрофизиологии // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. — 1977. — № 2. — Т. 36. — С. 165—176.
85. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. — М., 1980.
86. Горелов И. Н. Вопросы теории речевой деятельности. — Таллин: Валгус, 1987.
87. Горелов И. Н. О вербальных и невербальных составляющих речевого поведения // Вопросы психолингвистики. — 2003. — № 1. — С. 13—19.
88. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. — М.: Лабиринт, 1997.
89. Горлова О. А. «Сравнительный анализ особенностей развития детей раннего возраста (современные дети и дети прошлого века — 80-е годы XX века)»: мат-лы науч.-практ. конференции «Современный ребенок: какой он?», 2009 г. — С. 45—50.
90. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. — М., 1993.
91. Гризык Т. И. Речевое развитие современного ребенка // Детский сад от А до Я. — 2005. — № 2 (14). — С. 4—9.
92. Гришина Г. Н. Любимые детские игры. — М., 1997.

93. Гусева Е. П., Левочкина И. А., Печенков В. В., Тихомирова И. В. Эмоциональные аспекты музыкальности // *Художественный тип человека* / под ред. В. П. Морозова, А. С. Соколова. М., 1994.
94. Давидчук А. Н. Индивидуально-ориентированное обучение детей. — М.: Мозаика-Синтез, 2000.
95. Давидчук А. Н., Тамбовцева А. Г. Формы организации обучения в разновозрастной группе сельского детского сада. — М., 1988.
96. Давыдов В. В. Современное состояние научной школы Л. С. Выготского. Стенограмма последнего научного доклада В. В. Давыдова, сделанного на II Эльконинских чтениях (Психологический институт РАО, Москва) 2 марта 1998 г. — URL: <http://tovievich.ru/book/korni/5590-vvdavidov-sovremennoe-sostoyanie-nauchnoy-shkoli-lsvigotskogo.html>
97. Дошкольная педагогика / под ред. Е. А. Флериной. — М.: Учпедгиз, 1946.
98. Дурова Н. В. Формирование фонематического слуха. — М., 1996.
99. Дурова Н. В. Очень важный разговор. Беседы-занятия об этике поведения с детьми дошкольного возраста. — М.: Мозаика-Синтез, 2000.
100. Дурова Н. В. Фонематика. Как научить детей слышать и правильно произносить звуки. — М.: Мозаика-Синтез, 2002.
101. Дьяченко О. М. Проблема развития способностей: до и после Л. С. Выготского // *Вопросы психологии*. — 1996. — № 5. — С. 98—109.
102. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки — два разных мира. Нейропсихологи — учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. — СПб.: Гускарора, 2000.
103. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // *В защиту живого слова*. — М., 1966. — С. 5—25.
104. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. — М.: Наука, 1982.
105. Жинкин Н. И. Язык — речь — творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике (Избранные труды). — М.: Лабиринт, 1998.
106. Жуковская Р.И. Творческие ролевые игры в детском саду. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

107. Журова Л. Е. Формирование звукового анализа слов у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1965.
108. Журова Л. Е., Тумакова Г. А. Родной язык // Сенсорное воспитание в детском саду / под ред. Н. Н. Поддьякова и В. Н. Аванесовой. — 2-е изд. — М., 1981. — С. 22—28.
109. Занятия по развитию речи в детском саду / авт. Ф. А. Сохин, О. С. Ушакова, А. Г. Арушанова, Г. П. Белякова, А. И. Максиков, Е. М. Струнина, Г. А. Тумакова, Т. М. Юртайкина; под ред. О. С. Ушаковой. — М.: Просвещение, 1993.
110. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии. — М., 1978. — С. 243—267.
111. Запорожец А. В. Некоторые психологические проблемы детской игры // Дошкольное воспитание. — 1965. — № 10. — С. 72—79.
112. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. — Т. 1. Психическое развитие ребенка / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — М.: Педагогика, 1986.
113. Запорожец А. В. Научная концепция исследований НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. — URL: <http://www.tovievich.ru/book/19/205/1.htm>
114. Зворыгина Е. В. Первые сюжетные игры малышей. — М.: Просвещение, 1988.
115. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1978.
116. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — М.: Логос, 2008.
117. Зинченко В. П. От классической к органической психологии // Вопросы психологии. — 1996. — № 6. — С. 6—25.
118. Зинченко В. П. Блуждание в трех соснах, или Тоска по личности // Человек. — 2011. — № 4. — С. 5—20.
119. Зинченко В. П. Как слово становится домом бытия // Человек. — 2012. — № 5. — С. 5—19.
120. Зрожевская А. А. Оптимизация речевого развития детей дошкольного возраста // Развитие языковых и творческих способностей в дошкольном детстве: мат-лы Международ. научно-практич. конф., посвященной 85-летию Ф. А. Сохина / под ред. О. С. Ушаковой и В. И. Яшиной. — М., 2013. — С. 96—100.

121. Иванкова Р. А. Нравственное воспитание дошкольников в игре // Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста: сб. науч. тр. — М., 1983. — С. 104—111.
122. Игра дошкольника / под ред. С. Л. Новоселовой. — М.: Педагогика, 1989.
123. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Запорожца и А. П. Усовой. — М., 1978.
124. Играют взрослые и дети / сост. Т. Н. Доронина. — М.: Линка-Пресс, 2006.
125. Исенина Е. И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза. — Иваново, 1983.
126. Исенина Е. И. Психологические основы речевого онтогенеза в начальном периоде: дис. ... д-ра психол. наук. — Иваново, 1985.
127. «Истоки»: Базисная программа развития ребенка-дошкольника. Концепция / ред. С. Л. Новоселова, Л. Ф. Обухова, Л. А. Парамонова, К. В. Тарасова. — М., 1995.
128. «Истоки»: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. — 2-е изд. — М.: Карапуз, 2001; 4-е изд., перераб. и доп. / под ред. Л. А. Парамоновой. — М.: ТЦ Сфера, 2011.
129. Истомина З. М. Влияние словесного образца и наглядного материала на развитие речи ребенка-дошкольника // Известия АПН РСФСР. — 1956. — Вып. 81. — С. 165—168.
130. Кабардов М. К., Матова М. А. Межполушарная асимметрия и вербальные и невербальные компоненты познавательных способностей // Вопросы психологии. — 1988. — № 6. — С. 106—115.
131. Кабачек О. Л. Сказка в век компьютера. — М.: Либерия, 2001.
132. Кабачек О. Л. Диалоги о культуре. — М.: Мозаика-Синтез, 2005.
133. Казакова Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества. — М.: Владос, 2006.
134. Казаковская В. В. Вопросно-ответные единства в диалоге «взрослый — ребенок». — СПб.: Наука, 2006.
135. Как развивать речь ребенка // Радуга. Программа и руководство для воспитателей второй младшей группы детского сада. — М., 1993. — С. 86—111.

136. Калмыкова Л. А. Закономерности развития речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста // Развитие речи и творчества: традиции и перспективы: мат-лы междунаро. науч.-практ. конф. / под ред. О. С. Ушаковой. — М., 2012. — С. 62—68.
137. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. — 5-е изд. — М.: КамКнига, 2006.
138. Караулов Ю. Н. Языковая личность // Русский язык: энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Большая российская энциклопедия, 2008. — С. 671—672.
139. Карпинская Н. С. Развитие художественных способностей дошкольников в процессе игры-драматизации // Известия АПН РСФСР. — 1959. — Вып. 100. — С. 99—139.
140. Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление. — Л.: Наука, 1972.
141. Качанова И. А., Трифонова Е. В. Зачем нужна игра и как играют дошкольники // Современный детский сад. — 2011. — № 2. — С. 48—57.
142. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. — М.: Таланты-XXI век, 2004.
143. Клобуков Е. В. Фатические аспекты порождения диалогического текста // Деривация в речевой деятельности (Общие вопросы. Текст. Семантика). — Пермь, 1988. — С. 59—61.
144. Колидзе Э. А. Становление субъектности дошкольника в игровой деятельности. — Балашов, 1997.
145. Колшанский Г.В. О языковом механизме порождения текста // Вопросы языкознания. — 1983. — № 3. — С. 44—51.
146. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. — М.: Наука, 1984. — 174 с.
147. Комарова Т. С. (ред.) Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию. — М.: Просвещение, 1991.
148. Комарова Т. С. Детское художественное творчество. — URL: <http://www.books.ru/author/komarova-36080/>
149. Комарова Т. С., Савенков А. И. Коллективное творчество детей. — М.: Российское педагогическое агентство, 1998.
150. Кони́на М. М. Влияние народной сказки на творчество старшего дошкольника: дис. ... канд. пед. наук. — М., 1941.

151. Контаутене З.-Б. Ф. Народные детские игры и их педагогическое значение: дис. ... канд. пед. наук. — М., 1977.
152. Коренблит С. С. Галерея нотных портретов. Русская поэзия XVIII—XX веков в музыкальной интерпретации С. С. Коренблита: учеб.-метод. пособие для педагогов общеобразовательных школ, учреждений дополнительного образования. — М.: МосГУ, 2006.
153. Коренблит С. С. Веселый день дошкольника («ВеДеДо»): парциальная образовательная программа дошкольного образования (разраб. в соответствии с Федеральным гос. стандартом дошкольного образования РФ): учеб.-метод. пособие / под ред. Т. В. Волосовец и Е. А. Ямбурга. — М.: Обруч, 2015а.
154. Коренблит С. С. Экология русского языка. Синтез слова и музыки. Практико-ориентированная монография / под ред. Е. А. Ямбурга. — М., 2015б.
155. Коренблит С. С., Арушанова А. Г. Универсальная парциальная программа дошкольного образования «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») // Справочник старшего воспитателя. — 2015. — № 4. — С. 11—20.
156. Корнев А. Н., Люблинская В. В., Столярова Э. И. Сравнительный анализ экспериментальных процедур организации интерактивного диалога между детьми. — URL: <http://iling.spb.ru/grammatikon/child/kls.html>
157. Короткова Н. А. Формирование способов совместного построения сюжета игры у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук. — М., 1982.
158. Короткова Н. А. Игра как содержательное общение // Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста: сб. науч. тр. — М., 1983. — С. 122—131.
159. Короткова Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. — М., 2007.
160. Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Психология и педагогика обучения дошкольников. — М.: Мозаика-синтез, 2013.
161. Кравцова Е. Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. — 1996. — № 6. — С. 64—76.
162. Крупнов А. И. Психофизиологический анализ индивидуальных различий активности личности. — Свердловск, 1983.

163. Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 6. Дошкольное воспитание. Вопросы семейного воспитания и быта. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
164. Кубрякова Е. С. Модели порождения речи и главные отличительные особенности речепорождающего процесса // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / Е. С. Кубрякова, А. М. Шахнарович, Л. В. Сахарный. — М.: Наука, 1991а. — С. 21—81.
165. Кубрякова Е. С. Обеспечение речевой деятельности и проблемы внутреннего лексикона // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / Е. С. Кубрякова, А. М. Шахнарович, Л. В. Сахарный. — М.: Наука, 1991б. — С. 82—140.
166. Кубрякова Е. С. Проблемы онтогенеза речевой деятельности // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / Е. С. Кубрякова, А. М. Шахнарович, Л. В. Сахарный. — М.: Наука, 1991в. — С. 141—185.
167. Кудрявцев В. Т. Развитое детство и развивающее образование: Культурно-исторический подход. — Дубна, 1997. — Ч. II.
168. Кудрявцев В. Т. «Предшкольное образование»: необходимость или...? // Психологическая наука и образование. — 2005. — № 2 — С. 18—31.
169. Кузина Н. Формирование объяснительной речи старших дошкольников // Дошкольное воспитание. — 1973. — № 5. — С. 38—42.
170. Куприяновский П., Молчанова Н. Бальмонт. — М.: Молодая гвардия, 2014.
171. Левина Р. Е. Неосознаваемые процессы формирования чувства языка // Бессознательное: Природа. Функции. Методы исследования. Т. 3. — Тбилиси, 1978. — С. 249—254.
172. Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г., Иванова Е. А. Я не хочу молчать! Из опыта работы. — М.: Просвещение, 1990.
173. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. — М.: Наука, 1965.
174. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969. А
175. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. — М.: Наука, 1969. Б

176. Леонтьев А. А. Психология общения. — Тарту: Тартуский гос. ун-т, 1974.
177. Леонтьев А. А. Психология речевого общения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1975.
178. Леонтьев А. А. Деятельность и общение // Вопросы философии. — 1979. — № 1. — С. 121—132.
179. Леонтьев А. А. Психоллингвистика // Тенденции развития психологической науки / отв. ред. Б. Ф. Ломов, Л. И. Анцыферова. — М., 1989. — С. 144—155.
180. Леонтьев А. А. Речевая деятельность // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — М.: Академия, 1999. — С. 34—40.
181. Леонтьев А. А. Личность, деятельность, образование // Языковое сознание и образ мира. — М., 2000. — С. 7—12.
182. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры // Избранные психологические произведения. Т. 1. — М., 1983. — С. 281—303.
183. Леонтьев А. Н. Генез человеческой речи и мышления // Психологический журнал. — 1988. — Т. 9. № 4. — С. 139—149.
184. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения: сб. / под ред. Д. А. Леонтьева, А. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2009.
185. Лепская Н. И. Доречевая стадия развития ребенка и ее роль в становлении аспектов, форм и средств коммуникации // Детская речь: Лингвистический аспект. — СПб., 1992. — С. 39—49.
186. Лепская Н. И. Этапы формирования навыков создания текстов в онтогенезе // Язык как учебный предмет. Обучение языку и формирование личности дошкольника. — М., 1993. — С. 81—82.
187. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения / сост. И. Н. Решетень. — М., 1990.
188. Лесли А. Уайт. Возникновение и природа речи // Работы Л.А. Уайта по культурологии: сб. переводов. — М.: ИНИОН РАН, 1996а. — С. 58—68.
189. Лесли А. Уайт. Символ: исток и основа поведения человека // Работы Л.А.Уайта по культурологии: сб. переводов. — М.: ИНИОН РАН, 1996б. — С. 79—96.

190. Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольника // Ученые записки Лен. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. — 1941. — Т. XXV. — С. 22—71.
191. Леушина А. М. Развитие вопросов дидактики в советском детском саду // Дошкольная педагогика. — Л., 1972. — С. 116—133.
192. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А. Г. Рузской. — 2-е изд. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК. 2001.
193. Ломов Б. Ф. Личность в системе общественных отношений // Психологический журнал. — 1981. — Т. 2. — № 1. — С. 3—17.
194. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1999.
195. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. — М.: Политиздат, 1991.
196. Луков В., Луков Вл. Тезаурусы. Субъектная организация гуманитарного знания. — М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2008. — 775 с. — URL: <http://www.academia.edu/8305934>
197. Лурия А. Р. Развитие речи и формирование психических процессов // Психологическая наука в СССР. — Т. 1. — М., 1959. — С. 516—555.
198. Лурия А. Р., Юдович Ф. Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
199. Лыкова И. А. Изобразительная деятельность в детском саду. — М.: Мозаика — Синтез, 2007.
200. Лыкова И. А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2—7 лет «Цветные ладошки». — URL: https://docviewer.yandex.ru/?url=ya-serp%3A%2F%2Fsadikpalatka.my1.ru%2Fprogrammi%2Fcvetnye_ladoshki.doc&name=cvetnye_ladoshki.doc&c=55f947420c80
201. Лямина Г. М. Особенности грамматического строя речи у маленьких // Дошкольное воспитание, — 1968. — № 8. — С. 29—36.
202. Максаков А. И. Развитие правильной речи ребенка в семье. — М.: Педагогика, 1978.
203. Максаков А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок. — М.: Просвещение, 1982.
204. Максаков А. И. Воспитание звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста. — М., 1987.

205. Максаков А. И., Тумакова Г. А. Учите, играя. — М.: Просвещение, 1983.
206. Малетина Н. С. Обучение дошкольников культуре диалога // Проблемы дошкольного образования: мат-лы науч. конф. — М., 1994. — С. 13—16.
207. Маринина Н. Инсценирование литературных произведений в детском саду // Дошкольное воспитание. — 1979. — № 6.
208. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. — М.: Педагогика, 1974.
209. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. — М.: Композитор, 1993.
210. Менг К. Коммуникативно-речевая деятельность старших дошкольников в ситуативной обусловленности (компоненты и градации) // Психолингвистика. — М., 1984. — С. 241—259.
211. Менджерицкая Д. В. Сказки и рассказы в играх детей // Дошкольное воспитание. — 1940. — № 2—3. — С. 63—68.
212. Менджерицкая Д. В. Воспитание детей в игре // Дошкольное воспитание. — 1957. — № 4. — С. 4—19.
213. Менджерицкая Д. В. Воспитателю о детской игре. — М., 1982.
214. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию / Т. С. Комарова, Н. М. Сакулина, Н. Б. Халезова, Т. Н. Доронова, В. А. Езикеева, Е. В. Лебедева, А. А. Грибовская, Т. Г. Казакова, О. И. Нерсесова, Л. А. Парамонова. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 1991.
215. Мид М. Культура и мир детства: избранные произведения. — М.: Наука, 1988.
216. Михайленко Н., Короткова Н. Формирование сюжетной игры у детей пятого года жизни // Дошкольное воспитание. — 1989. — № 7. — С. 13—19.
217. Михайленко Н., Короткова Н. Формирование сюжетной игры у детей шестого года жизни // Дошкольное воспитание. — 1989. — № 8. — С. 9—17.
218. Михайленко Н., Короткова Н. Педагогические принципы организации сюжетной игры // Дошкольное воспитание. — 1989. — № 4. — С. 23—29.
219. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Игра с правилами в дошкольном возрасте. — М.: Онега, 1994.

220. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Модель организации образовательного процесса в старших группах детского сада // Дошкольное воспитание. — 1995. — № 9. — С. 59—65.
221. Мухина В. С. Психология дошкольника / под ред. Л. А. Венгера. — М.: Просвещение, 1975.
222. Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки. — М.: Музыка, 1988.
223. Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. — М.: Наука, 1976.
224. Небылицын В. Д. Жизнь и научное творчество / отв. ред. А. В. Брушлинский, Т. Н. Ушакова. — М.: Ладомир, 1996.
225. Небылицын В. Д. Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: АСТ: Астрель, 2008а. — С. 231—242.
226. Негневицкая Е. И. Система игр для обучения дошкольников русскому языку как иностранному. — Будапешт, 1986.
227. Нечаева О. Л. Функционально-смысловые типы речи. (Описание, повествование, рассуждение). — Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1974.
228. Нечаева В. Г., Маркова Т. А., Жуковская Р. И., Пеньевская Л. А. Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста. — М., 1968.
229. Нечаева В. Г., Маркова Т. А., Жуковская Р. И. и др. Нравственное воспитание в детском саду. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 1984.
230. Николайчук Г. И. Формирование способов глагольного формо- и словообразования в процессе развития речи младших дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1990.
231. Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1989.
232. Новоселова С. Л. и др. Педагогические требования и возрастная адресованность игрушек. — М., 1987.
233. Новоселова С. Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. — 1997. — № 3. — С. 84—87.
234. Норманн Б. Ю. Игра на гранях языка. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2006.
235. Основы дошкольной педагогики / под ред. А. В. Запорожца и Т. А. Марковой. — М.: Педагогика, 1980.

236. Обучение дошкольников грамоте: метод. пособие / Журова Л. Е., Варенцова Н. С., Дурова Н. В., Невская Л. Н.; под ред. Н. В. Дуровой. — М.: Школа-Пресс, 1998.
237. Организация театрально-игровой деятельности детей дошкольного возраста. — Минск, 1982.
238. Основы теории речевой деятельности. — М.: Наука, 1974.
239. Павлова Н. Д. Полилог как совместная деятельность по переработке речевой информации // Современные модели психологии речи и психолингвистики. — М., 1990. — С. 61—76.
240. Парамонова Л. А., Протасова Е. Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность. — М.: Академия, 2001.
241. Парамонова Л. А., Тарасова К.В., Алиева Т.И. Ребенок 5—6 лет в системе дошкольного образования // Психологическая наука и образование. — 2005. — № 2. — С. 12—17.
242. Петрушанская Р. И. Музыка и поэзия. — М.: Знание, 1984.
243. Печко П., Алексиева С. Детската театрализована игра. — София: Народна просвета, 1980.
244. Поддьяков Н. Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект. — Волгоград: Перемена, 1994.
245. Поддьяков Н. Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста. — М.: Ассоциация «Профессиональное образование» РАО, 1996.
246. Поддьяков Н. Н. Основное противоречие развивающейся психики. — М.: Учебный центр Перспектива, 1997.
247. Придумай слово: Речевые игры для дошкольников: Кн. для воспитателей дет. сада и родителей / под ред. О. С. Ушаковой; авт.: О. С. Ушакова, Е. М. Струнина, Т. М. Юртайкина, А. Г. Арушанова, Н. В. Гавриш, Е. А. Смирнова, А. А. Смага, Л. Г. Шадрина, Г. И. Николайчук. — М.: Просвещение, 1996.
248. Прима Г. В. Игры-драматизации в воспитании дошкольников // Дошкольное воспитание. — 1980. — № 5. — С. 37—39
249. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / под ред. Н. Н. Поддьякова и Н. Я. Михайленко. — М.: Педагогика, 1987.
250. Пропп В. Я. Морфология сказки. — 2-е изд. — М.: Наука, 1969.
251. Пропп В. Я. Русская сказка. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1984.

252. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Многоязычие в детском возрасте. — СПб.: Златоуст, 2005.
253. Развивающие занятия с детьми 2—7 лет / под ред. Л. А. Парамоновой. — М.: Олма Медиа Групп, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011.
254. Развивающие занятия с детьми 5—6 лет / под ред. Л. А. Парамоновой. — М.: ОЛМА Медиа Групп, 2006.
255. Рамишвили Г. В. К вопросу о неосознанной активности языка // Бессознательное: Природа. Функции. Методы исследования. Т. 3. — Тбилиси, 1978. — С. 199—201.
256. Ребенок в мире культуры / под общ. ред. Р. М. Чумичевой. — Ставрополь, 1998.
257. Романов А. А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — М., 1990.
258. Рояк А. А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности. — М.: Педагогика, 1988.
259. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. — М.: Изд-во АН СССР, 1957.
260. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. — М.: Педагогика, 1989.
261. Рузская А. Г., Ганошенко Н. И. Развитие потребности в общении со сверстниками в дошкольном возрасте // Развитие общения дошкольников со сверстниками. — М., 1989. — С. 74—98.
262. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. — М.: ПЕР СЭ; Логос, 2004.
263. Русалов В. М. Некоторые положения специальной теории индивидуальности человека // Принцип системности в психологических исследованиях. — М., 1990. — С. 165—172.
264. Сакулина Н. П., Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. — М.: Просвещение, 1973.
265. Самостоятельная художественная деятельность / под ред. Н. А. Ветлугиной. — М.: Педагогика, 1980.
266. Седов К. Ф. Становление синтаксического строя устных спонтанных монологов (на материале детской речи): автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Саратов, 1987.
267. Седов К. Ф. Структура устного дискурса и становление языковой личности: Грамматический и прагматический аспекты. — Саратов: Саратовский гос. пед. ин-т, 1998.

268. Семенова Г. Д. Музыкотерапия и восстановительная медицина в XXI веке // Академия Тринитаризма. — Эл № 77-6567, публ. 12943, 10.02.2006. — URL: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0202/010a/02020106.htm>
269. Сигал К. Я. Метаязыковая функция в свете экспериментально-психолингвистического исследования сочинительных отношений // Экспериментальные исследования языка и речи: сб. науч. тр. — М., 2003. — С. 25—68.
270. Сигал К. Я. А. М. Шахнарович и современная психолингвистика // Вопросы психолингвистики. — 2014. — № 4 (22). — С. 9—16.
271. Сигал К. Я., Бакалова З. Н., Пушина Н. И., Юрьева Н. М. Очерки по синтаксису связной речи / отв. ред. В. А. Виноградов. — М.: Ключ — С. 2013.
272. Слободчиков В. И. Творческий потенциал — собственно человеческое в человеке // Развитие языковых и творческих способностей в дошкольном детстве: мат-лы междунаро. науч.-практ. конф, посвященной 85-летию Ф. А. Сохина / под ред. О. С. Ушаковой и В. И. Яшиной. — М., 2013. — С. 39—43.
273. Смирнова Е. О. Детская психология. — 3-е изд., перераб. — СПб: Питер, 2009.
274. Смирнова Е. О. Почему дети разучились играть // Новая газета. — 2012. — № 26—27. — С. 26.
275. Смирнова Е. О. Право на игру // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2013. — № 1 (33). — С. 15—17.
276. Соловьева О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. — 3-е изд., испр. — М.: Просвещение, 1966.
277. Сорокин Ю. А. Книга о душе ребенка // Чуковский К. И. От двух до пяти: кн. для родителей. — М.: Педагогика, 1990. — С. 3—6.
278. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду. — М., 1982.
279. Сохин Ф. А. О формировании языковых обобщений в процессе речевого развития // Вопросы психологии. — 1959. — № 5. — С. 112—121.
280. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. — М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002.
281. Сохин Ф. А., Тамбовцева А. Г., Шахнарович А. М. К проблеме онтогенеза правил словообразования // Психолингвистические

- исследования (речевое развитие и теория обучения языку) / отв. ред. А. М. Шахнарович. — М., 1978. — С. 35—52.
282. Старжинская Н. С. Обучение дошкольников родному языку как базовому компоненту культуры: постановка проблемы // Развитие детской речи и творчества: Традиции и перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвященной 40-летию лаборатории развития речи / под ред. О. С. Ушаковой. — М.: НИИ школьных технологий, 2012. — С. 129—132.
283. Старжинская Н. С. Развитие воображения и словесного творчества у детей старшего дошкольного возраста: некоторые подходы // Речевое развитие дошкольников: Теоретические основы и новые технологии. Сб. статей / авт.-сост. Т. В. Волосовец, О. С. Ушакова; под ред. Т. В. Волосовец, И. Л. Кириллова. — М.: Русское слово, 2015. — С. 144—156.
284. Степанова М. А. Развитие форм и функций речи дошкольника в игровой деятельности: дис. ... канд. психол. наук. — М., 1986.
285. Стрельцова Л. Е. Литература и фантазия. — М.: Просвещение, 1992.
286. Тамбовцева А. Г. Генезис, структура и функции детского словотворчества // Тезисы УП Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. — М., 1982. — С. 116—117.
287. Тамбовцева А. Г. Взаимосвязь речетворчества и умственного развития // Умственное воспитание детей дошкольного возраста / под ред. Н. Н. Поддьякова и Ф. А. Сохина. — М., 1984. — С. 160—169.
288. Тихеева Е. И. Развитие речи детей / под ред. Ф. А. Сохина. — 5-е изд. — М.: Просвещение, 1981.
289. Трифонова Е. В. Режиссерские игры детей дошкольного возраста. — М.: Ирис Групп, 2011.
290. Трусова Е. Л. Методические рекомендации по планированию и организации театрализованных игр с детьми 4—7 лет. — М., 1985.
291. Трусова Е. Л., Комарова Т. С. Использование изобразительной деятельности для подготовки театрализованной игры // Дошкольное воспитание. — 1986. — № 4. — С. 14—17.
292. Тумакова Г. А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом. — М.: Просвещение, 1991.

293. Удальцова Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. — Минск, 1976. — URL: <http://www.detskiysad.ru/igra/didaktika.html>. 2015
294. Уланович О. И. Языковая личность в контексте моделирования речевого онтогенеза // Современные проблемы психологии личности: теория и практика: мат-лы междунаро-д. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию со дня рождения Лидии Ильи-ничны Божович. — М.; Воронеж, 2008. — С. 37—40.
295. Усова А. П. Воспитание общественных качеств у ребенка в игре // Психология и педагогика игры дошкольника. — М., 1966. — С. 38—48.
296. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей / под ред. А. В. Запо-рожца. — М.: Просвещение, 1976.
297. Усова А. П. Обучение в детском саду / под ред. А. В. Запорож-ца. — 3-е изд., испр. — М.: Просвещение, 1981.
298. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. — М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001.
299. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Влияние словарной работы на связность речи (старший дошкольный возраст) // Дошкольное воспитание. — 1981. — № 2. — С. 43—45.
300. Ушакова О. С., Шадрина Л. Г. Развитие предпосылок связной речи // Дошкольное воспитание. — 1997. — № 2. — С. 63—71.
301. Ушакова Т. Н. О причинах детского словотворчества // Вопросы психологии. — 1970. — № 6. — С. 115—125.
302. Ушакова Т. Н. Пути усвоения родного языка нормальным ре-бенком // Вопросы психологии. — 1974. — № 1. — С. 123—130.
303. Ушакова Т. Н. Речь как когнитивный процесс и как средство общения // Когнитивная психология. — М., 1986. — С. 131—143.
304. Ушакова Т. Н. Психология речи // Тенденции развития психоло-гической науки / отв. ред. Б. Ф. Ломов, Л. И. Анцыферова. — М., 1989. — С. 90—101.
305. Ушакова Т. Н. Принцип целостности в исследовании психоло-гических объектов (на материале психологии речи) // Принцип системности в психологических исследованиях. — М., 1990а. — С. 49—60.

306. Ушакова Т. Н. Текст как объект психологического анализа // Современные модели психологии речи и психолингвистики. — М., 1990б. — С. 29—45.
307. Федеравичене Э. А. Обучение старших дошкольников элементам словообразовательного анализа в контексте словарной работы // Проблемы совершенствования учебно-воспитательного процесса в современной школе. — М., 1979. — С. 94—98.
308. Флерица Е. А. Детское изобразительное творчество: в 2 т.: дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1946.
309. Флерица Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
310. Флерица Е. А. Игра и игрушка. — М., 1973.
311. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения. — М.: Просвещение, 1989.
312. Фурмина Л. С. Возможности творческих проявлений старших дошкольников в театрализованных играх // Художественное творчество и ребенок / под ред Н. А. Ветлугиной. — М., 1972. — С. 102—108.
313. Цейтлин С. Н. Элементарное лингвистическое образование дошкольников // Актуальные проблемы речевого развития дошкольников (в норме и при патологии). — Орел, 2000а. — С. 84—86.
314. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М.: ВЛАДОС, 2000б.
315. Цейтлин С. Н. Некоторые особенности диалога «взрослый — ребенок»: функции реплик-повторов // Ребенок как партнер в диалоге: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. — СПб, 2001. — Вып. 2. — С. 9—24.
316. Цырульников А. М. Пути и проблемы дошкольного воспитания // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1989. — С. 221—237.
317. Чернов Д. Н. Речевое развитие детей-близнецов. — М.: МГППУ, 2009.
318. Чуковский К. И. От двух до пяти: кн. для родителей. — М.: Педагогика, 1990.
319. Чумичева Р. М. Дошкольникам о живописи. — М.: Просвещение, 1992.

320. Чумичева Р. М. Взаимодействие искусств в формировании личности старшего дошкольника. — Ростов н/Д., 1995.
321. Чумичева Р. М. Взаимодействие искусств в развитии личности старшего дошкольника: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Ростов н/Д., 1995.
322. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательные политики. — М.: Логос, 1993.
323. Шахнарович А. М. Семантика детской речи. Психолингвистический анализ: дис. ... д-ра филол. наук. — М., 1985.
324. Шахнарович А. М. Проблемы формирования языковой способности // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / Е. С. Кубрякова, А. М. Шахнарович, Л. В. Сахарный. — М.: Наука, 1991. — С. 185—220.
325. Шахнарович А. М. Языковая личность и языковая способность // Язык — система. Язык — текст. Язык — способность. К 60-летию члена-корреспондента РАН Ю. Н. Караулова: сб. ст. / Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН. — М., 1995. — С. 213—223.
326. Шахнарович А. М. Мышление, коммуникация, речевая деятельность: онтогенез языкового значения // Вопросы психолингвистики. — 2006. — № 4. — С. 25—32.
327. Шахнарович А. М. Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе // Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф., Шахнарович А. М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. — 2-е изд. — М.: ЛИБРОКОМ, 2009. — С. 148—233.
328. Шелловинская А. Н. «Фейные сказки» К. Д. Бальмонта в контексте творчества писателя (Особенности поэтики). — URL: <http://cheloveknauka.com/feynye-skazki-k-d-balmonta-v-kontekste-tvorchestva-pisatelya.2008>
329. Шошина Ж. О музыкальной терапии // Психология процессов художественного творчества. — М.: Наука, 1984. — С. 215—219.
330. Шулешко Е. Е. Понимание грамотности: Обучение дошкольников чтению, письму и счету. — М.: Мозаика-Синтез, 2001.
331. Шушарджан С. В. Музыкотерапия: история и перспективы. — URL: <http://psysphera.narod.ru/Biblos/Raznoe/Musiktherapy.html.2015>
332. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — Л.: Наука, 1974.

333. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
334. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова и В. П. Зинченко. — М.: Педагогика, 1989.
335. Юдина Е. Г. Примерная образовательная программа дошкольного образования «Открытия» / Е. Г. Юдина, Л. С. Виноградова, Н. В. Карунова, Н. В. Мальцева, Е. В. Бодрова, С. С. Славин; под ред. Е. Г. Юдиной. — URL: http://vospitatelivsexgorodov.3bb.ru/click.php?http://www.firo.ru/?page_id=11684.2014
336. Юдина Е. Г., Галигузова Л. Н., Мещерякова С. Ю. Нужно ли стране дошкольное образование? // Психологическая наука и образование. — 2005. — № 2. — С. 51—61.
337. Юрьева Н. М. Культурно-историческая концепция развития и формирование диалогического взаимодействия // Язык как учебный предмет. Обучение языку и формирование личности дошкольника. — М., 1993а. — С. 101—112.
338. Юрьева Н. М. Проблема коммуникативного развития и диалог в контексте обучения дошкольников // Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников. — М., 1993б. — С. 86—98.
339. Юрьева Н. М. Экспериментальное исследование диалогического взаимодействия детей-сверстников в совместной деятельности // Ребенок как партнер в диалоге. — СПб., 2001а. — С. 121—154.
340. Юрьева Н. М. «Фактор ребенка» в концепции А. М. Шахнарвича и структура диалогов интерактивного типа в речи детей // Проблемы психолингвистики: Теория и эксперимент: сб. науч. тр. — М., 2001б. — С. 339—351.
341. Юрьева Н. М. Семантика производного слова в дефинициях детей дошкольного возраста // С любовью к языку: сб. науч. тр. — М.; Воронеж, 2002. — С. 467—478.
342. Юрьева Н. М. Проблемы речевого онтогенеза: производное слово, диалог: экспериментальные исследования. — М.: Академия гуманитарных исследований, 2006.
343. Юрьева Н. М. Механизмы онтогенеза связной речи: динамическая типология устного повествования на дошкольной ступени (по материалам эксперимента) // Сигал К. Я., Бакалова З. Н., Пу-

- шина Н. И., Юрьева Н. М. Очерки по синтаксису связной речи / отв. ред. В. А. Виноградов. — М.: Ключ-С, 2013. — С. 96—136.
344. Юрьева Н. М. Диалог в онтогенезе речи: на стыке теории и дошкольной лингводидактики // Жизнь языка в культуре и социуме-5: мат-лы междунаро. науч. конф. — М.: ИЯ РАН; РУДН, 2015. — С. 237—239.
345. Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». — М., 1975. — С. 193—230.
346. Якобсон Р. О. К языковедческой проблематике сознания и бессознательности // Бессознательное: Природа. Функции. Методы исследования. — Т. 3. — Тбилиси, 1978. — С. 156—167.
347. Якубинский Л. П. О диалогической речи // Якубинский Л. П. Язык и его функционирование: избр. работы. — М., 1986. — С. 17—59.
348. Ямбург Е. А. Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика. — М.: ПЕР СЭ, 2000.
349. Ямбург Е. А. Школа и ее окрестности. — М.: Центр книги Рудомино, 2011.
350. Ямбург Е. А. Гармонизация образовательных парадигм — стратегия развития образования // Официальный сайт Московского городского психолого-педагогического университета. — 2015. — URL: <http://www.mgppu.ru/ru/practice/conf/doc.php?d=159>
351. Ямбург Е. А., Забрамная С. Д. Управление службой сопровождения детей в условиях образовательной организации: практико-ориентированная монография. — М.: Бослен, 2013.
352. Яшина В. И. Развитие речи и обучение родному языку в современном дошкольном образовании // Речевое развитие дошкольников: Теоретические основы и новые технологии: сб. ст. / авт.-сост. Т. В. Волосовец, О. С. Ушакова; под ред. Т. В. Волосовец, И. Л. Кириллова. — М.: Русское слово, 2015. — С. 32—45.
353. Яшина В. И., Колосовская А. В. Обогащение мотивов речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения: монография. — М.: Прометей, 2004.
354. Bates E., Bretherton I and Snyder. From First Words to Grammar: individual differences and dissociable mechanisms. — Cambridge, 1988.
355. Bickerton D. Language and species. — Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

356. Bickerton D. Symbol and structure: A comprehensive framework for language evolution // Language evolution / Ed. by M. H. Christiansen, S. Kirby. — Oxford: Oxford Univ. Press, 2003. — P. 77—93.
357. Calvin W. H., Bickerton D. *Lingua ex machina: Reconciling Darwin and Chomsky with the human brain.* — Cambridge: MIT Press, 2000.
358. Greenfield P. M., Smith G. H. *The structure of communication in early language development.* — N.Y., 1976.
359. Keenan E., Schieffelin B. *Topic as a discourse notion // Subject and topic.* — N.Y., 1976.
360. Menyuk P. *Sentences children use.* — Cambridge, 1969.
361. Nelson K. *Structure and strategy in learning to talk: monograph of the Society of Research in Child Development 38.* — Chicago, 1973.
362. Pinker S. *Language as an adaptation to the cognitive niche // Language evolution / Ed. by M. H. Christiansen, S. Kirby.* — Oxford: Oxford Univ. Press, 2003. — P. 16—37

Оглавление

Предисловие	5
-------------------	---

Часть 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Современные представления о речевой деятельности	8
1.2. «Самонаучение» и обучение в становлении языковой личности.....	24
1.3. Синтез искусств в образовательном пространстве ДОО. Парциальная образовательная программа «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»).....	51

Часть 2

ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РЕЧЕВОГО ВОСПИТАНИЯ «ВЕСЕЛЫЙ ДЕНЬ ДОШКОЛЬНИКА» («ВеДеДо»)

2.1. Развитие речи как средства общения и культуры	63
2.2. Обогащение активного словаря	98
2.3. Развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи	114
2.4. Развитие речевого творчества.....	139
2.5. Развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха	172
2.6. Знакомство с книжной культурой, детской литературой.....	202
2.7. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.....	244
Заключение.....	285
Литература	290

Научное издание

Арушанова Алла Генриховна
Коренблит Станислав Соломонович
Рычагова Елена Сергеевна

**РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА
В АСПЕКТЕ ЛИНГВОДИДАКТИКИ**

**ПАРЦИАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДО
«ВЕСЕЛЫЙ ДЕНЬ ДОШКОЛЬНИКА»
(«ВЕДЕДО»)**

Практико-ориентированная монография

Подписано в печать 03.12.2015. Формат 60×88/16.

Усл.-печ. л. 16,6. Уч.-изд. л. 11,8.

Тираж 500 экз. Изд. № 3395. Заказ 102241.

ООО «ФЛИНТА», 117342, г. Москва, ул. Бутлерова, д. 17-Б, офис 324.

Тел./факс: (495)334-82-65; тел. (495)336-03-11.

E-mail: flinta@mail.ru; WebSite: www.flinta.ru

Отпечатано: ПАО «Т8 Издательские Технологии».
109316, г. Москва, Волгоградский проспект, дом 42, корп. 5.
Тел.: (495)221-89-80

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК