

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

**РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ
ДОШКОЛЬНИКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ.
ПРОГРАММА И ТЕХНОЛОГИЯ
«ВЕСЁЛЫЙ ДЕНЬ ДОШКОЛЬНИКА» («ВЕДЕДО»)**

Практико-ориентированная монография



Научный редактор
доктор педагогических наук, профессор,
академик Российской академии образования Е. А. Ямбург

Краснодар
Издательский дом «ХОРС»
2015

УДК 373.21
ББК 74.100.5
К663



Издание осуществлено при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда, проект № 15–06–10127.

Рецензенты:

В. Т. Кудрявцев, доктор психологических наук, профессор,
И. А. Лыкова, доктор педагогических наук, профессор,
В. А. Петьков, доктор педагогических наук, профессор

Коренблит, Станислав Соломонович.

К663 Развитие языковой личности дошкольника: теория, опыт. Программа и технология «Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо»): практико-ориентированная монография / С. С. Коренблит, А. Г. Арушанова, Е. С. Рычагова; науч. ред. Е. А. Ямбург. – Краснодар: Издательский дом «ХОРС», 2015. – 274 с.
ISBN 978-5-91084-053-3

Книга с девизом «Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо») посвящена поиску путей воспитания и обучения дошкольника в атмосфере радости, положительных эмоций, оптимизма и позитива.

Авторы представили парциальную программу и инновационные технологии воспитания дошкольника в процессе использования учебно-методических комплектов нового поколения, включающих песни о разных сторонах жизни ребенка (игры, занятия, прогулка, праздники, театр, сказка и др.); иллюстрации к песням; методические рекомендации, раскрывающие новые формы взаимодействия детей и взрослых в процессе приобщения к произведениям искусства. Программа соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования. Проект «ВеДеДо» входит в мегапроект «Экология русского языка».

Книга адресована педагогам дошкольного образования, родителям, преподавателям и студентам педагогических колледжей и институтов, бакалаврам, магистрантам, научным работникам – всем, кто интересуется вопросами развития речевого общения, языковой личности детей.

Информация об опубликованных материалах предоставляется в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) по договору № 2160-10/2014К на размещение неперiodических изданий.

Электронная версия монографии находится в свободном доступе на сайте <http://www.id-hors.ru>.

УДК 373.21
ББК 74.100.5

ISBN 978-5-91084-053-3

© Издательский дом «ХОРС», 2015
© Коренблит С.С., Арушанова А.Г.,
Рычагова Е.С., 2015

Содержание

Введение.....	4
ЧАСТЬ 1	
Культурно-деятельностный подход к развитию языковой личности дошкольника	19
1.1 Становление языковой личности как цель образования	19
1.2 Языковая личность как индивидуальность.....	60
1.3 Дошкольник как субъект образовательного процесса.....	80
ЧАСТЬ 2	
Инновационные подходы к развитию языковой личности дошкольника в проекте «Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо»)	111
2.1 Парциальная программа «Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо»)	111
2.2 Планируемые результаты освоения программы «ВеДеДо» ...	199
2.3 Учебно-методические комплекты «ВеДеДо».....	204
Заключение	246
Библиография.....	251

Введение

Название книги начинается с девиза «Весёлый день дошкольника». Тем самым обозначен главный ее посыл – изучение путей воспитания и обучения дошкольника в атмосфере радости, положительных эмоций, оптимизма и позитива.

Проект «Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо») входит в мегапроект «Экология русского языка», который направлен на сохранение чистоты и богатства русского языка, культуры слова прежде всего в молодежной среде. «ВеДеДо» – исток мегапроекта [1].

Проблема сохранения русской культуры, подарившей миру выдающихся писателей, поэтов, философов, художников, музыкантов, сейчас стоит весьма остро. Язык нации является важной частью культуры любой страны. Насколько развит, богат, тонок в передаче мыслей, чувств язык, настолько развито мышление народа, его представление о мире, развита его духовная жизнь. Уровень языка свидетельствует об уровне культуры страны.

О. Мандельштам в работе «О природе слова» (1922) [2], полемизируя с Чаадаевым, утверждавшим, «что у России нет истории, то есть что Россия принадлежит к неорганизованному, неисторическому кругу культурных явлений», – говорил следующее: мыслитель «упустил одно обстоятельство, а именно: язык. Столь высоко организованный, столь органический язык не только дверь в историю, но и сама история». Для России «отпадение от языка» равносильно «отпадению от истории, отлучению от царства исторической необходимости и преемственности, от свободы. «Онемение» двух, трех поколений могло бы привести Россию к исторической смерти» [3].

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 [4]. Путь к языку через синтез слова и музыки – такова центральная идея «Экологии русского языка» [5].

Она начиналась с воплощения идеи композитора: сделать процесс освоения навыков самообслуживания младшим дошкольником приятным и веселым, а расставание с родными, когда отправляешься в сад, легким и безболезненным; дорогу из детского сада домой интересной и увлекательной и весь день – от пробуждения до засыпания – радостным и запоминающимся. Композитором было найдено средство, способное решить эту задачу: учебно-методический комплекс нового поколения, включающий песни о разных сторонах жизни ребенка (игры, занятия, прогулка, праздники, театр, сказка и др.); иллюстрации к песням; методические рекомендации, раскрывающие новые формы взаимодействия детей и взрослых в процессе приобщения к произведениям искусства.

Экспериментальная сетевая площадка ФГАО ФИРО под управлением научных руководителей доктора педагогических наук А. Ю. Уварова, доктора технических наук С. А. Алексахина, доктора педагогических наук А. К. Шогенова с мая 2008 г. успешно провела апробацию Программы в нескольких десятках детских садов московского региона. В разработке пособий УМК принимали участие кандидат педагогических наук, профессор Т. Н. Доронова, кандидат педагогических наук, доцент Е. В. Соловьева, кандидат педагогических наук, доцент М. А. Рунова, старший научный сотрудник Г. В. Кузнецова и др.

Параллельно с апробацией Программы велась теоретическая проработка ее научных основ и основополагающих принципов. В результате оказалось, что Проект «ВеДеДо» способен принять вызов дошкольной науке и практике со стороны Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО).

Сформулированные Федеральным образовательным стандартом дошкольного образования принципы выдвигают сущностно новые требования к образовательному процессу. В центр внимания педагоги ставится ребенок, его личность (субъект), индивидуальность. Апробированные более чем за столетия формы работы с детьми не в состоянии эффективно решать эти задачи. Авторская программа «Весёлый день дошкольника» намечает один из возможных путей решения задачи обеспечить личностное, речевое, эстетическое развитие дошкольника через инновационные формы организации обучения в детском саду; обращается к семье как субъекту образовательного процесса; задает вектор индивидуализации образовательного процесса в ДОО (дошкольная образовательная организация) и семье; обеспечивает дошкольнику позицию субъекта в образовательном процессе.

Своеобразным ключом проекта является песня, вокруг которой строится деятельность детей, – песня как синтетический вид искусства, в котором находятся в неразрывном единстве поэтическое слово и музыка. Ставка делается на развитие творчества и других личностных характеристик детей – компетентности, самостоятельности, свободы эмоциональных проявлений и др. Образовательные задачи подчиняются логике личностного развития, имеют обобщающий характер. Это задачи социально-нравственного развития, воспитания общительности, эстетического отношения к окружающему. И, конечно, задачи воспитания языковой личности дошкольника, развития поэтического слуха – восприятия средств образной выразительности речи, обогащения словаря и др.

В ряду образовательных областей Госстандарт выделяет речевое развитие как особую область, имеющую самостоятельные задачи, методы, организационные формы и вместе с тем пронизывающую все остальные области образования – познание, социализацию, литературное, эстетическое развитие. Решение последней задачи предполагает разработку синтетических видов образовательной деятельности, новых форм интеграции содержания образования, развития речи как средства общения, компетенции языковой личности дошкольника. Синтез искусств – поэтического, музыкального, изобразительного – и взаимосвязанных с восприятием искусства активных форм творческого освоения дошкольником окружающего мира обеспечивает решение приоритетных для Проекта задач эстетического и речевого воспитания детей.

Госстандартом поставлена задача обеспечить позицию дошкольника как субъекта образовательного процесса и таким образом реализовать его право на свободу проявления индивидуальности.

Индивидуализация – фундаментальный феномен общественного развития человека. Один из его признаков (и показателей) состоит в том, что у каждой личности формируется ее собственный (и уникальный) образ жизни и собственный внутренний мир – отмечал Б. Ф. Ломов [6, с. 232]. Субъект – это не бестелесное начало, а живой телесный индивид, включенный во всеобщую взаимосвязь явлений материального мира, подчиняющийся объективным законам бытия, который нуждается в материальных условиях и средствах жизни, а также в общении, познании, деятельности и отдыхе. Эти потребности диктуются объективными законами жизни индивида в обществе и его развития как личности [7, с. 110; 8].

Истинная индивидуальность не дана человеку, а задана как возможность, открывающаяся на пути личностного развития. Развитие личности есть движение к собственной индивидуальности, а направление этого движения совпадает с расширением способности сознательного управления своей психикой и поведением, т. е. становлением произвольности. Положительное определение свободы означает не отсутствие внешних ограничений и препятствий, а возможность действия в согласии с собственной сущностью (Г. Г. Кравцов) [9, с. 32]. Свобода это не свобода выбора из наличных альтернатив и не свобода от каких-либо ограничений, но возможность действия в согласии с собственной сущностью, в согласии с собственной внутренней индивидуальностью. «Движение к раскрытию и обретению собственной индивидуальности составляет движущую силу развития психики и личности ребенка» [10, с. 33].

Идея индивидуального подхода к детям всегда присутствовала в работах педагогов. Но часто, к сожалению, только на словах. Реализовать этот принцип в условиях тотального обучения во фронтальных формах было почти невозможно. Поэтому на новой волне модернизации дошкольного образования речь идет о вариативном образовании как условии индивидуализации образовательного процесса. Предлагается также выстраивать индивидуальные траектории развития дошкольников. При этом ребенок все равно попадает в конкретную систему дошкольного образования, в рамки определенной программы, и опыта реализации его права быть индивидуальностью и субъектом этой системы, как правило, не имеют. Выстраивание же индивидуальной траектории развития для каждого ребенка – трудновыполнимая задача.

Работа с пособиями Проекта «ВеДеДо», с одной стороны, обогащает социальную среду (Л. С. Выготский) и предоставляет всем детям возможность наслаждаться песнями, дает в распоряжение ребенка все необходимые материалы для творчества (костюмы, краски, конструкторы и т. п.), а с другой – предоставляет полную свободу в проявлении самостоятельности, творчества. Обеспечивается многообразие форм организации образовательного процесса – индивидуальных, небольшими подгруппами, коллективных. Фактически ребенок сам выбирает, какое содержание он осваивает: кто-то танцует, кто-то играет на музыкальных инструментах, кто-то поет, рисует, наряжается и воображает себя сказочным героем (образная игра), кто-то показывает спектакль. Дети самостоятельно занимают себя деятельностью,

и эта деятельность многообразна. Дети свободны в проявлениях индивидуальности, реализуют право быть субъектом образовательного процесса. И вместе с тем песня задает общий содержательный и, главное, эмоциональный контекст. Дети составляют цельный коллектив, объединенный процессом искреннего диалогического общения (Л. С. Выготский) [11, с. 340] – личностно значимого для партнеров диалога.

Фактически идет разработка новой педагогической технологии, новых форм организации индивидуализированного образовательного процесса. Эта технология апробирована в ходе разработки пособий «Двенадцать месяцев», «Загадки о зверях», «Фейные сказки» и др. С 2014 г. эксперимент проводится в рамках исследований ФГНУ ИППД РАО, научный руководитель – Т. В. Волосовец, кандидат педагогических наук, профессор, директор института.

В 2014 г. Проект «ВеДеДо» получил статус опытно-экспериментальной площадки ФГНУ ИППД РАО. В нее входят 8 дошкольных учреждений г. Москвы, г. Великие Луки Псковской области, с. Шевырялово Сарапульского района Удмуртской Республики.

На основе авторской разработана Парциальная образовательная программа «Весёлый день дошкольника». Научный руководитель – композитор С. С. Коренблит. Научные редакторы – кандидат педагогических наук, профессор Т. В. Волосовец и доктор педагогических наук, академик РАО Е. А. Ямбург [12].

Парциальная программа дошкольного образования разработана в соответствии с нормативными документами в сфере дошкольного образования, соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155).

Данная парциальная программа определяет ту часть образовательной программы дошкольного образования, которая самостоятельно формируется участниками образовательного процесса ДОО, задавая основные требования в сфере образования дошкольников от 3 до 8 лет. Программа универсальная, может быть использована образовательной организацией в качестве рабочего документа при работе по любой примерной общеобразовательной программе («Радуга», «Истоки», «Из детства – в отрочество» и др.) [13].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования фиксирует совокупность **обязательных требований** к дошкольному образованию. В его основе лежат принципы:

- 1) поддержки разнообразия детства;
- 2) сохранения уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека;
- 3) личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (как педагогов, так и иных сотрудников образовательной организации, а также родителей) и детей;
- 4) уважения личности ребенка;
- 5) реализации образования в формах, специфических для детей дошкольного возраста;
- б) обеспечение для детей дошкольного возраста баланса:
 - познавательного и эмоционального компонента образования;
 - исполнительских и творческих форм деятельности;
 - вербальных и образных форм подачи содержания;
 - информационной и художественно-эстетической составляющих.

Программа охватывает все образовательные области – социально-коммуникативного, познавательного, речевого, эстетически-художественного, физического развития ребенка в возрасте от 6 месяцев до 8 лет в условиях детского сада. Она разрабатывается в два этапа: 1-й этап – от 3 лет до 8 лет, 2-й этап – от 6 месяцев до 3 лет.

Программа может использоваться также в качестве основы организации деятельности семейных детских садов, работы нянь и гувернеров, домашнего образования ребенка; прекрасно зарекомендовала себя как основа деятельности групп кратковременного пребывания.

Несмотря на то что стержнем программы являются музыкальные произведения – детские песни, она рассчитана на реализацию педагогами, имеющими обычное педагогическое образование, то есть воспитателями. Она не требует создания каких-либо специальных условий в образовательной организации.

В основе программы лежит представление о специфике периода дошкольного детства как периода жизни человека, в который формируется основа его *личности*. Это предполагает акцент на *ценностных* компонентах образования ребенка. Принцип единства аффекта и интеллекта, сформулированный Л. С. Выготским [14, с. 22], особенно важен в образовании дошкольника. Вместе с тем в сложившейся системе работы в детских садах педагоги больше ориентированы на передачу знаний, а точнее – познавательной информации, которая не связана с живой непосредственной эмоциональной реакцией. Обеднение эмоциональности ребенка-дошкольника чревато тем, что у него не будет

сформирована способность к эмпатии – сопереживанию чувствам другого, что является основой собственно человеческого отношения к окружающему, природе и людям. Но как вызвать эмоциональный отклик ребенка? Ответ и прост, и сложен одновременно: это возможно сделать только средствами искусства – художественной литературы, изобразительного искусства и, конечно, музыки – искусства как общественной техники чувства, по Л. С. Выготскому [15, с. 8].

Важнейшим обстоятельством жизни маленького человека должна быть наполненность его дня не только событиями и впечатлениями (когнитивный компонент), но и радостью и удовольствием, которое ребенок учится получать от познания, созерцания и общения. Это особенно актуально в свете вызовов настоящего времени в виде растущего процента зависимостей разного рода среди подростков и взрослых.

Таким образом, Парциальная образовательная программа «Весёлый день дошкольника» создана как **эстетически ориентированная и ориентирующая на творчество** программа. Приоритетными направлениями являются эстетически-художественное направление и развитие речи.

Парциальная программа развития детей «ВеДеДо» затрагивает широкий спектр как фундаментальных, так и прикладных проблем. Как подчеркивает Е. А. Ямбург, к фундаментальным проблемам относятся выявление ценностных оснований образования, определяющих миссию ДОО в современных условиях, и отвечающее этой миссии целеполагание, задающее магистральное направление деятельности педагогического коллектива. Их прояснение невозможно в рамках собственно педагогической теории и практики, требует опоры на современную культурологию и философскую аксиологию [16].

Парциальная программа «ВеДеДо» основывается на теоретическом анализе проблемы вариативного образования Е. А. Ямбурга. На конкретном материале решает проблему гармонизации педагогических парадигм в работе ДОО («Парадигма – ведущая концептуальная идея, определяющая направление и характер грядущих преобразований», Е. А. Ямбург).

Концепция гармонизации образовательных парадигм, представленность как непосредственно образовательной деятельности, так и самодеятельной детской активности придает программе универсальный характер [17].

Разработка нового поколения учебно-методических пособий, построенных по принципу синтеза искусств, осуществляется нами в контексте культурно-исторической педагогики и психологии. Назовем основные теоретические положения, на которые опирались разработчики.

Это прежде всего концепция культурного опосредования высших психических функций (Л. С. Выготский [18]), становления психики в процессе совместной с взрослыми и сверстниками деятельности и общения (А. В. Запорожец [19], Д. Б. Эльконин [20], Н. Н. Поддьяков [21], М. И. Лисина [22]). Принцип спонтанности психического развития, предполагающий взаимопереходы организованной взрослым деятельности и самостоятельной детской активности, диалектическое разрешение возникающих при этом противоречий (А. В. Запорожец [23]). Это широкое понимание обучения как процесса взаимодействия ребенка с идеальной формой, процесса саморазвития в результате поисковой активности и творчества ребенка (Д. Б. Эльконин [24], В. Т. Кудрявцев [25], О. М. Дьяченко [26], В. И. Слободчиков [27], Е. О. Смирнова [28]). Концепция амплификации (обогащения) детского развития (А. В. Запорожец [29]). Это установление статуса игры как ведущей деятельности дошкольника и как основной формы организации обучения (Л. С. Выготский [30], А. Н. Леонтьев [31]), прежде всего самостоятельной, спонтанной игры (С. Л. Новоселова [32], Е. В. Трифонова [33], Е. Е. Кравцова [34]). И, наконец, установка на диалогический характер отношений внутри обучающегося сообщества (М. М. Бахтин [35]).

В сфере написания песен осуществляется опора на теорию музыкальности Б. М. Теплова [36] и положение о единстве аффекта и интеллекта Л. С. Выготского [37, с. 22]. Это также основополагающие идеи о детской эмоциональности А. В. Запорожца [38], его данные об особенностях восприятия литературы детьми.

При определении структуры, содержания и организационных форм образовательного процесса мы опираемся на теорию языковой личности (Ю. Н. Караулов [39], А. М. Шахнарович [40], И. Н. Горелов, К. Ф. Седов [41]), а также на описанные в литературе закономерности становления личности, развития индивидуальности (Л. И. Божович [42], В. Д. Небылицын [43], В. П. Зинченко [44]) и реализуем концепцию гармонизации образовательных парадигм Е. А. Ямбурга [45].

Современное состояние российского образования характеризуется столкновением четырех педагогических парадигм: когнитивно-информационной; личностной; культурологической; компетентностной.

Центральной проблемой образования является поиск путей кооперации между всеми педагогическими парадигмами. Гармонизация образовательных парадигм может и должна стать основой стратегии развития.

Даже на самом начальном этапе развития ребенка, в дошкольном учреждении, ни одна из обозначенных педагогических парадигм полностью не устраняется из образовательного процесса: возрастная специфика лишь диктует удельный вес каждой из них, выстраивает их взаимную конфигурацию, определяет систему взаимоотношений.

Поскольку в основе борьбы педагогических парадигм лежат разные культурные ценности, то идея их взаимодействия опирается на концепцию «диалога культур» (С. И. Гессен, 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) [46].

В нашей работе мы исходили из следующих предположений. Использование специально созданных детских песен, которые отражают большинство событий в жизни ребенка дома и в ДОО, в сочетании с другими современными элементами образовательной среды, применение новых форм взаимодействия взрослых и детей, детей друг с другом позволяет сформировать субъектную позицию ребенка в образовательном процессе, поддерживает его индивидуализацию и способствует развитию эмоциональной сферы, креативности дошкольника, творческого начала в речевом общении, игре, изобразительной деятельности.

Ссылки:

1. Коренблит С.С. Галерея нотных портретов. Русская поэзия XVIII–XX веков в музыкальной интерпретации С.С. Коренблита : учеб.-метод. пособие для педагогов общеобразов. школ, учреждений дополнит. образования. М., 2006.

2. Мандельштам О.Э. О природе слова. М., 1922 [Электронный ресурс]. URL: <http://silverage.ru/manslov/> (дата обращения: 22.09.2015).

3. Там же.

4. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М., 2004.

5. Коренблит С.С.: 1) Синтез слова и музыки как средство эстетического воспитания школьников и анализ существующих инновационных методик и технологий преподавания лирики в школах и вузах [Электронный ресурс]. URL: <http://klauzura.ru/2012/08/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-kak-sredstvo-e-steticheskogo-voospitaniya-shkolnikov-i-analiz-sushhestvuyushhih-innovatsionnyh-metodik-i-tehnologii-prepodavaniya-liriki-v-shkolah-i-vuzah/> (дата обращения: 27.03.2015) ; 2) Синтез слова и музыки: поэты-акмеисты о мелодике стиха и самой музыки [Электронный ресурс]. URL: <http://klauzura.ru/2012/09/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-akmeisty-ob-obraze-antichnosti-v-muzyke-stiha/> (дата обращения: 22.09.2015) ; 3) Поэты-акмеисты о поэтах-символистах и наоборот [Электронный ресурс]. URL: <http://klauzura.ru/2012/10/stanislav-korenblit-poe-ty-akmeisty-o-poe-tah-simvolistah-i-naoborot/> (дата обращения: 22.09.2015) ; 4) Синтез слова и музыки: акмеисты об образе античности в музыке стиха [Электронный ресурс]. URL: <http://klauzura.ru/2012/11/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-akmeisty-ob-obraze-antichnosti-muzyki-stiha/> (дата обращения: 22.09.2015) ; 5) Синтез слова и музыки – способ запоминания и разновидность (педагогической) мнемоники. Ч. 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://klauzura.ru/2013/01/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-sposob-zapominaniya-i-raznovidnost-pedagogicheskoi-mnemoniki-chast-1/> (дата обращения: 22.09.2015) ; 6) Синтез слова и музыки – способ запоминания и разновидность (педагогической) мнемоники. Ч. 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://klauzura.ru/2013/01/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-sposob-zapominaniya-i-raznovidnost-pedagogicheskoi-mnemoniki-chast-2/> (дата обращения: 30.03.2015) ; 7) Синтез слова и музыки – способ запоминания и разновидность (педагогической) мнемоники. Ч. 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://klauzura.ru/2013/03/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-sposob-zapominaniya-i-raznovidnost-pedagogicheskoi-mnemoniki-chast-3/> (дата обращения: 22.09.2015) ; 8) Синтез слова и музыки: рекомендации к музыкальной интерпретации, песенному оформлению поэтических произведений для школьников (из личного опыта [Электронный ресурс]. URL: <http://klauzura.ru/2013/03/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-rekomendatsii-k-muzykalnoi-interpretatsii-pesennomu-oformleniyu-poe-ticheskikh-proizvedenii-dlya-shkolnikov-iz-lichnogo-opyta/> (дата обращения: 30.03.2015) ; 9) Античность – родоначальник синтеза слова и музыки. Для авторского проекта «Весёлый день до-

школьника, или Просто добавь песню!» Из личного опыта [Электронный ресурс]. URL: <http://klauzura.ru/2013/04/stanislav-korenblit-antichnost-rodonachalnik-sinteza-slova-i-muzyki-dlya-avtorskogo-proekta-vesyolyi-den-doshkolnika-ili-prosto-dobavte-pesnyu-iz-lichnogo-opyta/> (дата обращения: 22.09.2015) ; 10) Синтез слова и музыки: основа для создания методики преподавания гуманитарных дисциплин (литературы, МХК, ИЗО, истории) в школе на основе использования песен [Электронный ресурс]. URL: <http://klauzura.ru/2013/05/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-osnova-dlya-sozdaniya-metodiki-prepodavaniya-gumanitarnyh-distiplin-literatury-mhk-izo-istorii-v-shkole-na-osnove-ispolzovaniya-pesen/> (дата обращения: 01.04.2015) ; 11) Синтез слова и музыки: психологические аспекты этого взаимодействия [Электронный ресурс]. URL: <http://klauzura.ru/2013/06/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-psihologicheskie-aspekty-e-togo-vzaimodeistviya/> (дата обращения: 01.04.2015) ; 12) Синтез слова и музыки (стихотворение и песня) – тезаурус человеческой памяти. Ч. 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://klauzura.ru/2013/07/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-stihotvorenie-i-pesnya-tezaurus-chelovecheskoj-pamyati-chast-1/> (дата обращения: 22.09.2015) ; 13) Синтез слова и музыки (стихотворение и песня) – тезаурус человеческой памяти. Ч. 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://klauzura.ru/2013/08/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-stihotvorenie-i-pesnya-tezaurus-chelovecheskoj-pamyati-chast-2/> (дата обращения: 22.09.2015) ; 14) Синтез слова и музыки: Гласные звуки – буквы – основные носители музыки стиха. Ч. 1. Нотный портрет [Электронный ресурс]. URL: <http://klauzura.ru/2013/09/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-glasnye-zvuki-bukvy-osnovnye-nositeli-muzyki-stiha-chast-1-notnyi-portret/> (дата обращения: 01.04.2015) ; 15) Синтез слова и музыки: Гласные звуки – буквы – основные носители музыки стиха. Ч. 2. Нотный портрет [Электронный ресурс]. URL: <http://klauzura.ru/2013/10/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-glasnye-zvuki-bukvy-osnovnye-nositeli-muzyki-stiha-chast-2-notnyi-portret/> (дата обращения: 01.04.2015) ; 16) Синтез слова и музыки – основа создания авторской образовательной программы «Весёлый день дошкольника» – «ВеДеДо» (из личного опыта). Ч. 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://klauzura.ru/2013/12/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-osnova-sozdaniya-avtorskoj-obrazovatelnoi-programmy-vesyolyi-den-doshkolnika-vededo-iz-lichnogo-opyta-chast-1/> (дата обращения: 22.09.2015) ; 17) Синтез слова и музыки – основа создания авторской образовательной программы «Весёлый день дошкольника» – «ВеДеДо» (из

личного опыта). Ч. 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://klauzura.ru/2013/12/stanislaw-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-osnova-sozdaniya-avtorskoi-obrazovatelnoi-programmy-vesyolyi-den-doshkolnika-vededo-iz-lichnogo-opyta-chast-2/> (дата обращения: 22.09.2015).

6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1999.

7. Там же.

8. Хомская Е.Д. Роль Л.С. Выготского в творчестве А.Р. Лурия // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 72–83.

9. Кравцов Г.Г. Индивидуализация как путь личностного роста // Индивидуальные различия и проблема индивидуальности : материалы междунар. конф. М., 2003. С. 31–33.

10. Там же.

11. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. М., 1982.

12. Коренблит С.С. Веселый день дошкольника («ВеДеДо»): парциальная образовательная программа дошкольного образования (разраб. в соответствии с Федер. гос. стандартом дошкольного образования РФ) : учеб.-метод. пособие / под ред. Т.В. Волосовец, Е.А. Ямбурга. М., 2015.

13. Теоретические и прикладные аспекты Парциальной программы «Весёлый день дошкольника» / А.Г. Арушанова, Т.В. Волосовец, С.С. Коренблит, Е.А. Ямбург // Теоретические и прикладные аспекты современной науки : сб. науч. трудов по материалам V Междунар. научно-практич. конф., г. Белгород, 30 ноября 2014 г. Ч. VI. Белгород, 2014. С. 22–28 ; Постулаты прошлого и инновационные идеи в Парциальной программе «Весёлый день дошкольника» / А.Г. Арушанова, Т.В. Волосовец, С.С. Коренблит, Е.С. Рычагова [Электронный ресурс] // Национальная ассоциация ученых (НАУ). 2014. № 5. Екатеринбург, 2014. С. 68–70. URL: http://national-science.ru/files/Arhiv/5-6.12.2014/National_5_p4.pdf#page=69 (дата обращения: 22.09.2015) ; Принципы-основания Парциальной образовательной программы «Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо») / А.Г. Арушанова, Т.В. Волосовец, С.С. Коренблит, Е.С. Рычагова // Теоретические и прикладные аспекты современной науки : сб. науч. тр. по материалам практ. конф., г. Белгород, 31 марта 2015 г. : в 6 ч. / под общ. ред. М.Г. Петровой. Белгород, 2015. Ч. IV. С. 125–130 ; Коренблит С.С., Арушанова А.Г., Волосовец Т.В. УМК «Весёлый день дошкольника» в рамках Российского образовательного стандарта» [Электронный ресурс] // Управление образованием: Теория и практика : электронный журнал. 2015.

№ 1. URL: http://www.iuorao.ru/images/jurnal/15_1/korenblit.pdf (дата обращения: 22.09.2015).

14. Выготский Л.С. Указ соч.

15. Выготский Л. С. Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского. М., 1987.

16. Ямбург Е.А.: 1) Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика. М., 2000 ; 2) Школа и ее окрестности. М., 2011.

17. Коренблит С.С. Веселый день дошкольника («ВеДеДо») ... ; Коренблит С.С., Арушанова А.Г. Парциальная образовательная программа «Весёлый день дошкольника»: История с продолжением // Справочник музыкального руководителя. 2014. № 12. С. 8–11.

18. Выготский Л.С.: 1) Проблемы общей психологии // Собрание сочинений : в 6 т. Т. 1. / под ред. А.Р. Лурия и М.Г. Ярошевского. М., 1982 ; 2) Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2.

19. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. Т. 1. Психическое развитие ребенка / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М., 1986.

20. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М., 1989.

21. Поддьяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: Концептуальный аспект. Волгоград, 1994. 48 с. ; Его же. Проблемы речевого и умственного развития детей дошкольного возраста // Проблемы изучения речи дошкольника / под ред. О.С. Ушаковой. М., 1994. С. 119–126 ; Его же. Особенности психического развития детей дошкольного возраста. М., 1996 ; Его же. Основное противоречие развивающейся психики ребенка. М., 1997 ; Поддьяков Н.Н., Поддьяков А.Н. Проблемы обучения и развития творчества дошкольников. Н. Новгород, 1999.

22. Лисина М.И. 1) Проблема онтогенеза общения. М., 1986 ; 2) Общение, личность и психика ребенка / под ред. А.Г. Рузской. 2-е изд. М. ; Воронеж, 2001.

23. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 1978 ; Запорожец А.В. Избранные психологические труды. Т. 1.

24. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды.

25. Кудрявцев В.Т. Проблема саморазвития детской речи: теоретико-методологический аспект // Проблемы изучения речи дошкольника / под ред. О.С. Ушаковой. М., 1994. С. 109–118.

26. Дьяченко О.М. Проблема развития способностей: до и после Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 98–109.

27. Слободчиков В.И. Творческий потенциал – собственно человеческое в человеке // Развитие языковых и творческих способностей в дошкольном детстве : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию Ф.А. Сохина / под ред. О.С. Ушаковой, В.И. Яшиной. М., 2013. С. 39–43 ; Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М., 2000.
28. Смирнова Е.О. Детская психология. 3-е изд., перераб. СПб., 2009.
29. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. Т. 1.
30. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
31. Леонтьев А.Н.: 1) Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975 ; Психологические основы дошкольной игры // Избранные психологические произведения. Т. 1. М., 1983. С. 281–303 ; 2) Психологические основы развития ребенка и обучения: [сборник] / под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. М., 2009.
32. Новоселова С.Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. С. 84–87.
33. Трифонова Е.В. Режиссерские игры детей дошкольного возраста. М., 2011.
34. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников. М., 2013.
35. Бахтин М.М.: 1) Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М., 1986. С. 9–192 ; 2) Проблема речевых жанров // Там же. С. 250–296 ; 3) Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Там же. С. 297–325.
36. Теплов Б.М. Избранные труды : в 2 т. Т. II. М., 1985.
37. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2.
38. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. Т. 1.
39. Караулов Ю.Н.: 1) Русский язык и языковая личность. 5-е изд. М., 2006. 264 с. ; 2) Языковая личность // Русский язык : энциклопедия / глав. ред. Ю.Н. Караулов. 5-е изд. М., 2006.
40. Шахнарович А.М.: 1) Общая психолингвистика. М., 1995 ; 2) Языковая личность и языковая способность // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность : к 60-летию члена-корреспондента РАН Ю.Н. Караулова : сб. статей. М., 1995. С. 213–223.
41. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. М., 1997.

42. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1976. № 6. С. 45–53.

43. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976.

44. Зинченко В.П. Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление : сб. статей / под ред. А.В. Петровского. М., 1989. С. 90–102.

45. Ямбург Е.А.: 1) Школа на пути к свободе ... ; 2) Школа и ее окрестности ... ; 3) Гармонизация образовательных парадигм – стратегия развития образования [Электронный ресурс] // Учительская газета. 2004. № 13. 6 апр. URL: <http://www.ug.ru/archive/3527> (дата обращения: 22.09.2015) ; 4) Гармонизация образовательных парадигм – стратегия развития образования [Электронный ресурс] // Московский городской психолого-педагогический университет. URL: <http://www.mgppu.ru/ru/practice/conf/doc.php?d=159> (дата обращения: 22.09.2015).

46. Библер В.С. Культура. Диалог культур. (Опыт определения) // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31–42 ; Его же. От наукоучения – к логике культуры. М., 1991 ; Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе ... ; Его же. Школа и ее окрестности ...

ЧАСТЬ 1

Культурно-деятельностный подход к развитию языковой личности дошкольника

1.1 Становление языковой личности как цель образования

Современный этап развития отечественной системы дошкольного образования может быть охарактеризован двумя основными тенденциями: реализацией вариативности на уровне проектирования (многообразием образовательных программ) и слабой технологической проработанностью новых для системы принципов индивидуализации образования, для обеспечения ребенку возможности быть субъектом образовательного процесса – возможности самому выбирать, чему и как учиться.

На протяжении XX в. неоднократно менялись представления о сути обучения в дошкольном возрасте: упование на творчество в художественной деятельности на заре советской власти, разумные формы обучения в разнообразных видах деятельности и в быту в системе Е. И. Тихеевой [1], разные типы занятий – обязательных и по выбору детей, коллективных, подгрупповых, индивидуальных – в детских садах Е. А. Флериной [2], многообразные формы организованной и самостоятельной художественной деятельности в системе Н. А. Ветлугиной [3]. Преобладающей на практике оказалась наиболее «дидактизированной» система, в основу которой были положены идеи А. П. Усовой об учебной деятельности в дошкольном возрасте [4]. Эта система оказалась жизнеспособной и эффективной. Частично представлена она и в существующих вариативных программах.

Такой результат не случаен. Как отмечала А. М. Леушина [5], введение прямого обучения на фронтальных занятиях позволяло избавиться от тотального обучения в течение всего дня пребывания ребенка в детском саду, отвести место для других форм обучения: через автодидактические материалы и дидактические игры, в которых роль взрослого ограничена, а роль ребенка более самостоятельна.

Эффективность прямого обучения в плане формирования знаний, умений и навыков отмечают даже самые ярые сторонники личностно

ориентированного образования. Вместе с тем тотального обучения избежать не удалось. Дидактические игры организовывались фронтально, чтобы охватить всех детей. А материалов, построенных по принципу автодидактизма, крайне мало. В условиях рыночной экономики появились дополнительные платные услуги, которые педагог обязан был оказывать в форме фронтального занятия. Школа внесла свою лепту в дело обучения дошкольников школьным премудростям. Система зашла в тупик.

Сыграло свою роль неоднозначное понимание самого термина *обучение* психологами и методистами. До конца прошлого столетия эксплуатировалась идея Л. С. Выготского об обучении, которое ведет за собой развитие. При этом обучение 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 [6].) 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. Это работы Е. А. Флериной [7], М. М. Кониной [8], Н. А. Ветлугиной [9], Н. П. Сакулиной [10], молодых ученых, работавших под руководством А. В. Запорожца, Н. Н. Поддьякова, Л. Е. Журовой, Л. А. Венгера, Ф. А. Сохина.

Многочисленные исследования неизменно подтверждали эффективность обучения на фронтальных занятиях. Почему? Вопрос в том, что мерить. В чем состоит эффективность?

В последней четверти прошлого века началась нелюбимая критика системы, построенной на прямом обучении. Прежде всего в плане ее идеологизированности, авторитарного характера и как следствие – урона целостности картины мира, ущерба личностному развитию ребенка. Таким образом, видно, что оценка системы ее адептами и ее оппонентами шла по разным основаниям. Встает вопрос о целеполагании: ради чего учить?

Система прямого обучения боролась с идеей свободы, саморазвития, индивидуальности. Настаивала на систематичности и организованности образования дошкольника [11]. И у нее были убедительные аргументы. Предоставленный себе, ребенок становится Робинзоном,

заново открывающим культуру. Кумулятивный эффект культуры возможен только в условиях обучения, 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 [12], на уровне неясных знаний [13].

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, войдут в золотой фонд зрелой личности взрослого человека (А. В. Запорожец [14]).

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 движениями, предметными действиями – и все это знания, умения, навыки.

Последователями Л. С. Выготского идея о фундаментальном значении обучения в становлении психики и личности ребенка осмыслена как взаимодействие с идеальной формой. Согласно Д. Б. Эльконину, высшие и конечные формы психики вовсе не даны изначально, а только заданы, существуют объективно в идеальной форме как общественные образцы (достигнутый обществом уровень развития культуры). Процесс психического развития происходит как бы сверху путем взаимодействия личности с идеальной формой, что предполагает наличие особого процесса – усвоения. В ходе усвоения ребенок постепенно овладевает содержанием, присущим идеальной форме; усвоение выступает как всеобщая форма психического развития человека. Она все время скачкообразно развивается, качественно меняется. Поэтому люди разных эпох качественно отличаются друг от друга [15, с. 29–32].

Существующее противоречие между стремлением к индивидуализации образования и большим значением процесса формирования знаний, умений, навыков по-разному решается в теории и на практике.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, который прошел широкое обсуждение и одобрен общественностью, выдвинул принципы, показатели развития

дошкольника. Обозначены образовательные области, в которых представлены цели и психического, и личностного развития ребенка в единстве всех составляющих образования [16].

Существенная роль в Стандарте отводится предметной развивающей среде. В связи с этим вспомним слова Л. С. Выготского о том, что человека, по существу, ничему невозможно научить, ребенок воспитывается сам: в его организме, а не где-нибудь в другом месте происходит та решительная схватка различных воздействий, которая определяет на долгие годы его поведение. Пассивность ученика как недооценивание его личного опыта – величайший грех, так как берет за основу ложное правило, что учитель – это все, а ученик – ничто. Напротив, в воспитательном процессе личный опыт ученика представляет собой все. «В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность. <...> И если учитель бессилён в непосредственном воздействии на ученика, то он всемогущ при непосредственном влиянии на него через социальную среду. Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом» [17, с. 60–61].

Построенная на идеях культурно-деятельностного подхода, педагогика выдвигает цель образования – передать следующим поколениям ценности культуры и научить их жить в быстро меняющемся мире [18, с. 35]. Не оспаривая необходимости вооружения детей положительными знаниями и умениями, помогающими выжить в быстро меняющемся мире, культурно-историческая педагогика обращается к главной, сокровенной задаче: формированию личности ребенка [19, с. 6]. Применительно к речевому развитию мы говорим о цели формирования языковой личности дошкольника [20].

Термин *языковая личность* введен в научный оборот Ю. Н. Карауловым во второй половине прошлого века. Языковая личность человека – это совокупность его способностей и характеристик, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов) [21]. 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»; это также «наименование комплексного способа описания языковой способности индивида, соединяющего системное представление языка с функциональным анализом

текстов. Сам термин «языковая личность» впервые употреблен В. В. Виноградовым в 1930 г. в книге «О художественной прозе» [22, с. 671].

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 [23, с. 3]. «За каждым текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка» [24, с. 27].

Как утверждает Ю. Н. Караулов, языковая личность начинается по ту сторону обыденного языка, когда в игру вступают интеллектуальные силы, и первый уровень (после нулевого) ее изучения – выявление, установление иерархии смыслов и ценностей в ее картине мира, в ее тезаурусе [25, с. 36]. (Тезаурус – это структурированное представление и общий образ той части мировой культуры, которую может освоить субъект [26].)

Трехуровневое представление модели языковой личности включает: нулевой – лингвокогнитивный уровень, отражающий степень владения обыденным языком; второй, более высокий по отношению к лингвокогнитивному уровню анализа языковой личности, включает выявление и характеристику мотивов и целей, движущих ее развитием, поведением, управляющих ее текстопроизводством и в итоге определяющих иерархию смыслов и целей в языковой модели мира; на высшем – мотивационном – уровне наблюдаемыми и анализируемыми оказываются не цели и мотивы, а порожденные ими устойчивые коммуникативные потребности и коммуникативные черты или готовности, способные удовлетворять эти потребности, типологизирующие специфику речевого поведения и в конечном счете – информирующие о внутренних установках, целях и мотивах личности [27, с. 37, 39].

Языковая личность – это человек, рассматриваемый с точки зрения его способности совершать речевые действия – порождения и понимания высказываний; проявляет себя в речевом поведении [28, с. 111].

По мысли А. М. Шахнаровича, языковую личность составляет коммуникативная компетенция вместе с языковой способностью. Языковая способность представляет собой динамическое образование, механизм, обеспечивающий использование «психологических орудий» (знаков языка). Психофизиологический по природе, организованный по принципам иерархии, функциональный, он действует по определенным правилам. Система этих правил обеспечивает то использование элементов системы языка в коммуникативных целях, которое характеризует коммуникативную компетенцию [29, с. 186–187; 30]. Процесс исполь-

зования психологических орудий, культурные правила их выбора и ситуативная организация находятся вне собственно языковой способности, принадлежат коммуникативной компетенции [31, с. 223].

Коммуникативная компетенция – это способность, обеспечивающая успешное взаимодействие партнеров и решение задач общения, «способность использовать язык в прагматических целях общения»; охватывает процессы «оперирования значениями языковых знаков – их сочетанием по определенным правилам и использованием в общении» [32, с. 198] и предполагает наличие языковой и прагматической составляющих [33].

С точки зрения Л. С. Выготского [34], А. А. Леонтьева [35], А. Р. Лурия [36], А. М. Шахнаровича [37], языковая способность – социальное по природе образование, формируется под влиянием социальных факторов, главным образом, потребности в общении и реализации коммуникативных интенций в различных ситуациях совместной деятельности людей. Это некая функциональная система, являющаяся следствием отражения (и генерализации) элементов системы родного языка.

А. М. Шахнарович выделяет в языковой способности человека ряд компонентов: фонетический, лексический, морфологический (включающий словообразовательный субкомпонент), синтаксический и семантический. Компоненты, равно как и составляющие их единицы, связаны между собой правилами. 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. При этом А. М. Шахнарович опирается на проведенное под его руководством исследование В. Н. Овчинникова, которое показало, что развитие функций высказываний детей происходит в связи с развитием практических (игровых) действий. 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 интересубъективных ситуаций. Овладение оперативными правилами порождения речи производно от овладения оперативными правилами практической деятельности. Ребенку удастся 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 [38, с. 202].

По мнению А. М. Шахнаровича, в развивающейся языковой способности ребенка формируется несколько систем эталонов: система эталонов на восприятие ритмико-мелодической структуры, корней полнозначных слов, словообразовательных аффиксов, флексий, предлогов, служебных слов и пр. А. М. Шахнарович 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 [39, с. 17–18], которые не являются речевыми. Речевое восприятие имеет место только в ситуации единства звучания и значения. Рассматривать этот процесс начинающимся с распознавания отдельных незначимых звуков значило бы представлять его протекающим как анализ по элементам. Как подчеркивал в свое время Л.С. Выготский, анализ по элементам не может привести к постижению конкретных и специфических свойств целого [40, с. 14]. Языковыми эталонами могут быть только эталоны, направленные на восприятие языковых единиц, соединяющих в себе неразрывно звучание и значение [41, с. 212].

Языковая личность характеризуется через способность к порождению текстов: «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» [42, с. 110]. И структура дискурса теперь более всего отражает уровень и характер развития его речевой компетенции» [43, с. 10]. На протяжении старшего дошкольного и всего младшего школьного периода развития языковой личности человека происходит преодоление ситуативности его дискурсивного поведения [44, с. 97].

Коммуникативная организация речи детей 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 тем, что в некоторых предложениях текста рема занимает инициальную позицию [45, с. 12]. (Рема – новая часть высказывания, то, что было неизвестно получателю.)

Спонтанность понимается 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 позволяет рассматривать монологические речевые построения как целостные связные тексты [46, с. 5].

В недавнем исследовании Н. М. Юрьевой [47] устных повествовательных текстов дошкольников более младшего возраста 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 творчестве Л. С. Выготского проблема становления языковой личности занимала центральное место, хотя сам термин им использован не был. В понимании Л. С. Выготского, проблема языковой личности – это проблема культурного развития человека, развития высших психических функций как опосредствованных знаками языка. «История культурного развития ребенка приводит нас к истории развития личности» [48, с. 41].

В процессе исторического развития поведения изменяются и модифицируются отношения, связи функций между собой, возникают новые группировки, которые были неизвестны на предыдущей ступени [49, с. 110]. Анализ культурного развития психических функций прочерчивает путь развития личности ребенка. В этом проявляется тенденция к созданию психологии человека, которая движет всем исследованием Л. С. Выготского [50, с. 84]. Образование психологических систем совпадает с развитием личности [51, с. 131].

Средством соединения, средством связи психических функций социального характера является знак; без этого знака мозг и первоначальные связи не могут стать в те сложные отношения, в которые они становятся благодаря речи [52, с. 116]. Знак понимается Л. С. Выготским как искусственное стимул-средство, вводимое человеком в психологическую ситуацию и выполняющее функцию автостимуляции [53, с. 78].

Знак погружен в систему личностных отношений. «Знак ничего не изменяет в объекте психологической операции, он есть средство психологического воздействия на поведение – чужое или свое, средство внутренней деятельности, направленной на овладение самим человеком;

знак направлен внутрь» [54, с. 90]. Поскольку знак первоначально является средством общения и лишь затем становится средством поведения личности, то совершенно ясно: культурное развитие основано на употреблении знаков, и включение их в общую систему поведения протекало первоначально в социальной внешней форме [55, с. 142].

По мысли Выготского, культурные приемы речевого поведения не возникают просто, как внешний навык, они становятся неотъемлемой частью самой личности, вкореняя в нее новые отношения и создавая совершенно новый их строй [56, с. 128]. «Не природа, но общество должно в первую очередь рассматриваться как детерминирующий фактор поведения человека. В этом заключается вся идея культурного развития ребенка» [57, с. 85]. Отношения между высшими психическими функциями были некогда реальными отношениями между людьми. «Я отношусь к себе так, как люди относятся ко мне» [58, с. 142].

В работе «Мышление и речь» Л. С. Выготский вплотную подходит к понятию языковой личности, утверждая, что мысль – еще не последняя инстанция в структуре внутренних планов речевого мышления. «Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция. Только она и может дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления» [59, с. 357]. В живой драме речевого мышления движение идет – от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредованию ее во внутреннем слове, затем – в значениях внешних слов и, наконец, словах. При этом возможны самые разнообразные, едва ли исчислимые при настоящем состоянии знаний в этом вопросе прямые и обратные движения, прямые и обратные переходы от одних планов к другим [60, с. 358].

Речь – мотивированная целенаправленная деятельность, опосредованная знаками языка, мотив которой, как правило, лежит вне нее, – является высшей психической функцией, овладение которой подчиняется общим закономерностям становления высших психических функций [61].

В исследованиях Л. С. Выготского показано, «что высшие психологические функции суть интеллектуализированные и волевые функции... что осознание и овладение идут рука об руку. <...> Осознать – значит в известной мере овладеть» [62, с. 251]. «В теории Л. С. Выготского понятия опосредствования, овладения и осознания являются ключевыми» [63, с. 20]. Проблема сознания взаимосвязана с проблемой обучения, развития и саморазвития: «в основе осознания лежит

обобщение собственных психических процессов, приводящее к овладению ими (курсив Л. Выготского. – С. К.). В этом процессе сказывается прежде всего решающая роль обучения» [64, с. 220]. «Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» [65, с. 16]. Л. С. Выготский называл антидиалектическими и дуалистическими концепции периодизации детского развития, рассматривающие его вне контекста саморазвития: «...развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях» [66, с. 117].

Характер обучения детей дошкольного возраста и школьного разный. Обучение в школе разворачивается как формирование основ наук через систему научных понятий: *«только в системе понятие может приобрести осознанность и произвольность»* (курсив Л. Выготского. – С. К.) [67, с. 221]. Механизмом формирования высших психических функций в обучении является совместная деятельность ребенка с окружающими людьми, создающая «зону ближайшего развития». Обучение вызывает к жизни, пробуждает и приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые поначалу являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но которые, проделывая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка [68, с. 16].

Выготский полагал, что школьное обучение, освоение грамоты преобразует сознание человека, ведет к формированию логического мышления и других опосредствованных языком высших психических функций. Им совместно с А. Р. Лурия были задуманы и осуществлены две экспедиции в Среднюю Азию в отдаленные горные области Узбекистана и Киргизии (А. Р. Лурия вместе с Ф. Н. Шемякиным и группой помощников в 1930 и в 1931 гг.). Познавательные процессы изучались у лиц, уже овладевших грамотой и имеющих определенный социальный опыт, и неграмотных. Была выявлена существенная разница между этими группами, и тем самым была подтверждена справедливость основного замысла экспедиций относительно общественно-исторического происхождения и опосредствованного характера высших психических функций человека [69].

Обращаясь к проблеме обучения в дошкольном возрасте, Л. С. Выготский отмечал, что обучение ребенка начинается задолго до школь-

ного обучения. Школа (где ребенок имеет дело с усвоением основ научных знаний) никогда не начинается на пустом месте, обучение всегда имеет свою предысторию [70, с. 409]. Функции у ребенка вызревают раньше как произвольные и только затем становятся произвольными [71, с. 456].

До трех лет ребенок учится по своей собственной программе, что автор показывает на примере речи: последовательность стадий, длительность каждого этапа речевого развития определяются не программой матери, а в основном тем, что ребенок сам берет из окружающей среды. Конечно, развитие речи зависит от окружающей ребенка языковой среды, но программу обучения речи он определяет сам [72, с. 21]. Ход обучения, изменения, имеющие место на протяжении дошкольного возраста, характеризуются переходом от спонтанного к реактивному типу обучения. «Ребенок раннего возраста учится по своей программе; ребенок школьного возраста учится по программе учителя, а дошкольник способен учиться в меру того, в меру чего программа учителя становится его программой» [73, с. 22].

В развитии сознания дошкольника первостепенное значение имеет общение. Самым замечательным фактом является следующее положение: в меру того как развивается общение ребенка со взрослым, расширяется и детское обобщение и наоборот. Ступени обобщения ребенка строго соответствуют ступеням, по которым развивается его общение, и всякая новая ступень в обобщении означает и новую ступень в возможности общения [74, с. 27].

В дошкольном возрасте совершенно перестраивается характер интересов и потребностей ребенка: его интересы начинают определяться смыслом, который представляет данная ситуация, то значение, которое ребенок вкладывает в нее. Возникает первое аффективное обобщение, замещение и переключение интересов [75, с. 27]. Формируется совершенно новый тип деятельности – творческая деятельность. Возникают совершенно своеобразные отношения мысли к действию, а именно возможность воплощения замысла, возможность идти от мысли к ситуации, а не от ситуации к мысли. «Возьмете ли вы игры, возьмете ли вы рисунки, возьмете ли вы труд, – везде и во всем вы будете иметь дело с совершенно новыми отношениями, которые возникают между мышлением и действиями ребенка» [76, с. 27].

В игре дошкольника возникновение смыслового поля определяет создание мнимой ситуации, что видоизменяет все поведение ребенка [77,

с. 287]. Деятельность в мнимой ситуации освобождает ребенка от ситуационной связанности, в ней он научается действовать в познаваемой, а не видимой ситуации [78, с. 68]. Для дошкольника отрывать мысль (значение слова) от вещи – страшно трудная задача, и игра является переходной формой к этому. Выготский вскрывает парадокс: ребенок оперирует отвлеченными от вещей и действий их значениями, но оперирует ими неотрывно от какого-то реального действия и какой-то другой реальной вещи. В этом и заключается переходный характер игры, который делает ее промежуточным звеном между чисто ситуационной связанностью раннего возраста и мышлением, оторванным от реальной ситуации [79, с. 70–71]. «В игре ребенок оперирует вещами как вещами, имеющими смысл, оперирует значениями слов, замещающими вещь, поэтому в игре происходит эмансипация слова от вещи...» [80, с. 71].

Анализ детской игры приводит Л. С. Выготского к заключению, что в дошкольном возрасте зона ближайшего развития ребенка задается игрой, поскольку в ней вызревают новообразования возраста. Отношение игры к развитию следует сравнить с отношением обучения к развитию: за игрой стоят изменения потребностей и сознания общего характера. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов – все это возникает в игре. Игра выступает как источник развития [81, с. 74–75].

С развитием игровой деятельности связывал Л. С. Выготский и истоки письменной речи, которая, в свою очередь, вносит вклад в развитие языкового сознания дошкольника. Свое начало письмо, по мысли Л. С. Выготского, берет в использовании жеста. «Именно жест и является тем первоначальным зрительным знаком, в котором заключается уже, как в семени будущий дуб, будущее письмо ребенка. Жест, по правильному выражению, является письмом в воздухе, а письменный знак является очень часто просто закрепленным жестом» [82, с. 76]. В игре для ребенка одни предметы очень легко означают другие, заменяют их, становятся их знаками, и при этом неважно сходство, существующее между игрушкой и предметом, который она обозначает. Наиболее важным является ее функциональное употребление, возможность выполнить с нею изображающий жест [83, с. 77]. Такую же функцию жеста выполняет и детское рисование («каракули»). По своей психологической функции рисование ребенка является своеобразной графической речью, графическим рассказом [84, с. 82].

Детская символическая игра с этой точки зрения может быть понята как очень сложная система речи при помощи жестов, сообщающих и указывающих значение отдельных игрушек. Только на основе этих указующих жестов игрушка сама постепенно приобретает свое значение, как и рисование, поддержанное сначала жестом, становится самостоятельным знаком [85, с. 78]. Символическое изображение в игре и на более ранней ступени выступает как своеобразная форма речи, непосредственно приводящая к письменной речи [86 с. 81].

Анализ Л. С. Выготским письма как особой формы речи выявил его принципиальное отличие от устной речи по строению и способу функционирования: высокая степень абстракции письменной речи; отсутствие звучащей стороны, материального звука; максимальная развернутость письменной речи и связанная с этим произвольность построения смысловой ткани, произвольность и сознательность использования знаков речи [87, с. 240].

Речь (устная и письменная) составляет важнейшую компетенцию языковой личности. Анализ речевого поведения как характеристики языковой личности возможно осуществить лишь при понимании психологической, собственно личностной природы человека. Емко и кратко представление о том, что такое личность, сформулировано в небольшой статье А. А. Леонтьева [88, с. 7–12]. Это динамическая смысловая система, включающая мотивационные, волевые, эмоциональные процессы, динамику действия и динамику мысли, при этом все компоненты могут быть в различных отношениях друг другу, могут образовывать различные «сплавы» [89, с. 7]. Как показано Л. С. Выготским, в процессе общественной жизни возникают новые системы, новые сплавы психических функций, единства высшего порядка, внутри которых господствуют особые закономерности, взаимозависимости [90, с. 328].

Личность есть процесс постоянного самоопределения человека в реальном мире, процесс, регулирующий познавательные процессы, поступки, переживания; она первична по отношению к деятельности и сознанию. И жизненный путь – это путь самостроительства, самоопределения в системе жизненных (социальных) отношений человека, путь самоактуализации в процессе его деятельностного взаимодействия с миром [91, с. 11].

Б. Ф. Ломов в работе «Методологические и теоретические проблемы психологии» так характеризует общественную природу личности человека. Психические свойства личности не могут быть раскрыты ни как функциональные, ни тем более как материально-структурные; они принадлежат к той категории свойств, которые определяются как

системные. Для раскрытия их объективного основания нужно выйти в исследовании за пределы индивида и рассмотреть его как элемент системы, которой является общество. Личностные свойства индивида можно понять лишь при изучении его жизни в обществе. Только анализ отношения «индивид – общество» позволяет раскрыть основания свойств личности [92, с. 221]. При этом Б. Ф. Ломов подчеркивает, что детерминированность личности общественными отношениями вовсе не означает, что она является их пассивным слепком: включение личности в систему общественных отношений может осуществляться только как активный процесс. Именно здесь происходит превращение психических процессов в психические свойства личности (об этом превращении говорили также С. Л. Рубинштейн и Б. Г. Ананьев). Формируясь и развиваясь в процессе жизнедеятельности индивида в обществе, психологические свойства его личности в свою очередь влияют на его поведение, что проявляется прежде всего в стиле деятельности и общения с другими людьми [93, с. 231–232].

В развитии личности диалектически сочетаются два процесса. С одной стороны, личность все более полно включается в систему общественных отношений; ее связи с людьми и различными сферами жизни общества расширяются и углубляются. Благодаря этому она овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим достоянием. Эта сторона развития личности – ее социализация. С другой стороны, приобщаясь к различным сферам жизни общества, личность приобретает и все большую самостоятельность, относительную автономность, т. е. ее развитие в обществе включает процесс индивидуализации. Индивидуализация – это фундаментальный феномен общественного развития человека; один из его признаков (и показателей) состоит в том, что у каждой личности формируется ее собственный уникальный образ жизни и собственный внутренний мир [94, с. 232–233].

Личность начинает произвольно регулировать свое поведение. В процессе развития на определенной его стадии она начинает сама сознательно организовывать свою собственную жизнь и определять в той или иной мере свое собственное развитие, в том числе психическое. Общие предпосылки самодетерминации складываются, по мнению Б. Ф. Ломова, на той стадии развития, на которой «происходит переход ребенка от существа, уже ставшего субъектом (т. е. сделавшего первый шаг на пути формирования личности), к существу, сознающему себя как субъект» [95, с. 31]. Первые моменты самодетерминации проявляются в знаменитом требовании ребенка «Я сам» [96, с. 233].

В работе Л. И. Божович, на которую ссылается Б. Ф. Ломов, обосновывается положение о том, что личность – это человек, который достиг определенного, достаточно высокого уровня своего психического развития. Самая существенная характеристика его, когда он действительно становится личностью, заключается в том, что он способен господствовать над случайностями и изменять обстоятельства жизни в соответствии со своими целями и задачами; он способен также сознательно управлять и самим собой. Эта характеристика относится к развитой личности взрослого человека (да и то не всякого!), но формирование личности начинается очень рано и продолжается всю жизнь.

По мнению Л. И. Божович, когда маленький ребенок впервые начинает стремиться к тому, что лежит за пределами ситуации, в которой он находится (иначе говоря, за пределами поля его восприятия), и когда он, преодолевая сопротивление взрослых, начинает действовать под влиянием образов воображения – он уже стал на путь формирования личности. В этот момент он уже эмансипировался от непосредственных влияний окружающей среды, от влияний, случайных по отношению к цели, к которой он стремится, и тем самым проявил известную независимость. В дальнейшем ребенок должен научиться действовать не только вопреки внешним, но и вопреки внутренним препятствиям, научиться преодолевать свои непосредственные желания во имя ценностей, достижение которых он сделал своей целью. Всего этого человек достигает в процессе онтогенетического развития на основе усвоения социального опыта, накопленного человечеством и представленного в культуре общества.

Социализация ребенка, весь процесс превращения его из организма в психологически зрелого и морально полноценного члена общества, утверждает Л. И. Божович, должен осуществляться под контролем воспитания. Именно оно и есть активное и целенаправленное руководство формированием человеческой личности. При этом воспитание не есть сумма каких-то специальных мер воздействий (хотя эти меры также входят в состав воспитания), а прежде всего соответствующая организация жизни и деятельности ребенка, его взаимоотношений с окружающими людьми, всей системы его отношений к действительности [97, с. 46].

При этом ребенок не является пассивным существом, впитывающим в себя различные влияния. С момента рождения он, со всеми присущими ему особенностями организма, попадает в условия определенной среды, и, чтобы жить в этой среде, он должен усвоить достижения

ее культуры. Последнее осуществляется в процессе общения с людьми и под их руководством, т. е. посредством воспитания и обучения. Однако психическое развитие не сводится лишь к усвоению социального опыта, усвоение последнего входит в развитие, но не исчерпывает его. В процессе развития происходит качественное преобразование самой личности ребенка на основе его собственной активной деятельности и его собственного активного отношения к среде [98, с. 49].

В психологии личности есть много нерешенных вопросов. Например, как заключает В. П. Зинченко, психологи так и не смогли договориться о главном, что собой представляет ядро личности. Авторами предлагались: иерархия мотивов (А. Н. Леонтьев), переживания и аффекты (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец), жизненная позиция, мотивирующие представления (Л. И. Божович), творчество (В. В. Давыдов) и т. д.; в том же ряду свободный ум (А. С. Пушкин) или самостоянье человека (он же). Может быть, сама личность является ядром всего перечисленного и многого не перечисленного? – задает вопрос В. П. Зинченко и отвечает: если принять это положение, то, простите за тавтологию, ядром такого ядра будет свобода личности, позволяющая ей становиться над своей «мультисубъектностью», «своим Я», преодолевать свои индивидуальные черты и свойства, быть «мужем желаний», и такая свобода требует способности видеть себя со стороны, преодолевать себя, чтобы становиться самим собой [99, с. 20].

В другой своей работе В. П. Зинченко заостряет проблему свободы личности: существенной особенностью технократического мышления является взгляд на человека как на обучаемый, программируемый компонент системы, как объект самых разнообразных манипуляций, а не как личность, для которой характерна не только самостоятельность, но и свобода по отношению к возможному пространству деятельности [100, с. 90–91].

В. П. Зинченко приводит положение П. А. Флоренского о том, что средой, растящей и питающей личность, является культура. Последняя, ориентируясь на культурные – они же общечеловеческие – ценности, может подняться и над пространством деятельности, и над коллективом, и над самой собой, в том числе, конечно, подняться до уровня коллектива или поднять коллектив до своего уровня [101, с. 94].

Автор отмечает, что подлинными детерминантами становления и развития человека и социума являются человеческое сознание, человеческая воля и человеческая практика, предметная и социальная (сово-

купная) деятельность [102, с. 95]. Без них нет места саморазвитию, самодетельности, самоосуществлению, самостроительству, самодисциплине человека, нет места человеческим решениям и свободным действиям – поступкам [103, с. 96].

С названными выше принципами культурно-исторической психологии созвучны требования к педагогическому процессу, выдвинутые Г. Г. Кравцовым: 1) изменение позиции педагога в воспитательно-образовательном процессе (центральной фигурой в нем должен стать сам ребенок); 2) полноценное общение, являющееся самым главным условием развития психики и личности ребенка [104, с. 62].

Авторами концепции базисной программы развития ребенка-дошкольника «Истоки» дана характеристика личности дошкольника, которая согласуется с обозначенными выше принципами.

Базисные характеристики личности многомерны и взаимосвязаны в сложной и подвижной системе, составляя неповторимую индивидуальность того или иного человека. К ним относятся: компетентность, вбирающая в себя результаты развития всех остальных базисных характеристик личности; креативность и неразрывно связанная с ней способность к инициативности; произвольность и самостоятельность, неотделимая от ответственности, безопасности и свободы поведения, а также самосознание личности и способность к самооценке.

Эти характеристики личности складываются не одновременно и находятся в постоянном изменении и развитии. При отсутствии условий, благоприятствующих своевременному становлению базисных характеристик личности, в дальнейшем могут возникнуть ее серьезные деформации, в связи с чем формирование этих характеристик является одной из главных задач образовательного процесса в дошкольном учреждении.

Авторы концепции придают существенное значение общению с взрослым в развитии личности ребенка; воздействия взрослого, его опережающая инициатива постоянно «подтягивают» ребенка на более высокий уровень развития. Они также отмечают, что на определенном этапе становления личности существенное значение приобретает детское экспериментирование, которое может осуществляться детьми мысленно. В результате ребенок часто получает совершенно неожиданные новые знания, у него формируются новые способы познавательной деятельности. Происходит своеобразный процесс самодвижения, саморазвития детского мышления как важнейшей составляющей компетентности [105, с. 12–15].

В некоторых психологических исследованиях противопоставляются деятельностный и личностный подходы к воспитанию детей [106, с. 55] и соответственно на центральное место ставится либо деятельность, либо общение. Как отмечает Б. Ф. Ломов, эти области могут находиться в конкурентных отношениях у взрослого человека. Субъективные отношения личности в первую очередь формируются как отношения к людям, и отношения ко всем другим сферам действительности опосредствуются ими [107, с. 254]. Процессы общения в значительно большей мере, чем любая предметная деятельность, детерминируют развитие и изменение модальности, интенсивности, широты, устойчивости и всех других измерений субъективных отношений личности. Противоречия, возникающие в процессе развития личности, не исчерпываются только теми, которые относятся к мотивационно-потребностной 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 (также в связи с другими его сферами и формами) [108, с. 254–255].

Областью пересечения личности, языковой личности, речевого общения, языковой и коммуникативной компетенции в диалоге является диалогическое общение.

Диалог как форма социальной связи всегда предполагает знание собеседниками сути дела, которое, позволяет целый ряд сокращений в устной речи и создает в определенных ситуациях чисто предикативные суждения (состоящие из сказуемых). Диалог предполагает всегда зрительное восприятие собеседника, его мимики и жестов и акустическое восприятие всей интонационной стороны речи. То и другое, вместе взятое, допускает понимание с полуслова, общение с помощью намеков [109, с. 338]. Говоря о диалоге, Л. С. Выготский использует термин *диалогическое общение*, который лишь в конце века изредка употребляется в литературе и означает личностно значимое для субъектов речевое общение [110, с. 340; 111, с. 136–162; 112, с. 187, 193]. Автор отмечает, что быстрота темпа устной речи не благоприятствует протеканию речевой деятельности в порядке сложного волевого действия, т. е. с обдумыванием, борьбой мотивов, выбором и пр., наоборот, быстрота темпа речи скорее предполагает протекание ее в порядке простого волевого действия, и притом с привычными элементами [113, с. 340]. В спонтанном диалоге рождается высказывание в форме текста-монолога.

Современные работы по культурологии [114] рассматривают текст широко: это и живописная картина, и кинофильм, и костюм, и текст-диалог и т. п. В этом ключе становление языковой личности ребенка нуждается в рассмотрении ее не только в плане порождения текста-монолога, но и более широко, в контексте диалогического общения.

Приведенный выше обзор работ Л. С. Выготского позволяет сделать заключение, что намеченная в них теория личности, теория речевого мышления существенно обогащает представления о механизмах становления языковой личности на этапе дошкольного детства, поскольку обращается к диалогическому общению, к диалогу, позволяет проследить истоки текстовой деятельности, в связи с которой изучается языковая личность в теории Ю. Н. Караулова и его последователей (Г. И. Богин [115], К. Ф. Седов [116], О. И. Уланович [117] и др.) [118].

Понимание термина *диалогическое общение* как личностно значимого, субъект-субъектного взаимодействия партнеров вытекает и из исследований Б. Ф. Ломова: общение – самостоятельная и специфическая форма активности субъекта; ее результат – это не преобразованный предмет (материальный или идеальный), а отношения с другим человеком, с другими людьми [119, с. 187]. Это одна из сторон образа жизни человека, не менее существенная, чем деятельность [120, с. 193].

Связь общения с диалогом в его широком понимании анализируется в работах М. М. Бахтина [121]. Именно Бахтину принадлежит заслуга анализа диалога не просто как композиционной формы речи, простого обмена репликами, но как вида речевого общения в его многоголосии.

Выполненный нами ранее обзор исследований диалога [122] позволяет заключить следующее. Диалог представляет собой вид речевого общения. Общение выступает как особый род активности людей, их взаимодействия, направленного на установление связей и взаимоотношений между ними. Процесс общения в принципе асимметричен. Асимметричность выступает как источник противоречий, как движущая сила развития общения» [123, с. 197]. Общение не представляет собой некоторый чисто «духовный контакт», «сферу взаимодействия сознаний», независимую от практического отношения индивида к окружающему миру; оно вплетено в практическую деятельность людей (более широко: жизнедеятельность), и только в этих условиях могут реализоваться его функции. Межличностные отношения являются существенным измерением общения [124, с. 217].

Это многоаспектный полифункциональный процесс, охватываю-

щей область обмена информацией, налаживания кооперативной деятельности, межличностных отношений, познание человека человеком [125]. Общение использует многообразные средства, основным из которых является язык. Использование языка для целей общения составляет сферу речевого общения. Язык как система знаков в конкретных актах коммуникации воплощается в речи как мотивированном процессе, имеющем сложное иерархическое строение.

Функции языка, речи и речевой коммуникации в значительной мере совпадают. Основной функцией речи является коммуникативная функция – ее назначение быть средством общения. 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) [126]. 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.

Основной, наиболее естественной формой речевого общения является диалог, который выступает не просто как композиционная форма речи, но как область проявления особых субъективных, диалогических отношений. В развитых формах диалог представляет собой содержательное взаимодействие смысловых позиций партнеров, их установку на активное вопрошание, предвосхищение ответного отношения и активное понимание, ответ. Отсутствие предвосхищения ответа и активного понимающего отношения, бессодержательность разговора приводят к его вырождению, псевдообщению.

Сферой функционирования диалога является разговорная речь, основными характеристиками которой являются естественность, непринужденность, непосредственное восприятие собеседника и ситуации, использование наряду со словесными невербальных средств общения, быстрая смена субъектов разговора, взаимообусловленность реплик общающихся, одновременное действие тенденции к речетворчеству и к использованию готовых шаблонов. Диалогу как форме манифестации устной речи противостоит монолог (устный или письменный) как асимметричный вид общения, не рассчитанного на активную ответную реакцию партнера [127].

Диалог представляет собой континуум переходных форм от простого реплицирования, фатической беседы до мировоззренческого диалога, от воинской команды до интимного личностного разговора [128].

Основными структурными единицами диалога являются: высказывание, диалогический цикл (диалогическое единство) и сопряженные циклы. Высказывание является единицей диалога, поскольку предполагает наличие диалогических отношений между общающимися: активного вопрошающего предвосхищающего отношения инициатора общения и активного ответного понимающего отношения партнера [129]. Реплики диалогического цикла (сопряженных циклов) составляют единство в силу их семантической и формальной связанности, скоординированности до такой степени, что они уже не могут выступать как самостоятельные высказывания [130]. «Единицами» общения являются своего рода циклы, в которых выражаются взаимоотношения позиций, установок, точек зрения каждого из партнеров, весьма своеобразно переплетаются прямые и обратные связи в потоке циркулирующей информации» [131, с. 188].

Развитие диалога происходит в направлении от простого реплицирования к содержательному контекстному диалогическому общению.

В детском возрасте становление диалогического общения происходит поэтапно, от эмоционального «дуэта» младенца с матерью, в котором одновременно представлены и диалогические, и монологические характеристики общения при полном отсутствии языковых средств в «партии» малыша, до интимного личностного внеситуативного речевого общения с близким взрослым, до скоординированного развернутого диалога со сверстником в совместной творческой игре. 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) [132]. 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 [133]. Особую роль в коммуникативном развитии детей играет их общение со сверстниками, которое представляет собой сферу подлинной 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 [134].

Основной сферой становления диалогического общения со сверстником является деятельность кооперативного типа, прежде всего совместная творческая игра. Особое значение в плане освоения языковых средств и преодоления эгоцентрической позиции имеет игра по мотивам сказки, игра-драматизация, театр.

На основе понимания личностной природы человека разрабатываются основы личностно ориентированного образования.

Свобода волеизъявления подрастающего человека; стимулирование самодеятельности, самоорганизации, интереса; сотворчество воспитателей и воспитанников; организация совместной деятельности детей и взрослых в целях развития тех и других – как взаимно открытый процесс, где все участники согласно определяют свои позиции, вырабатывают цели развития и открыто обмениваются методами своей активности, направленной друг на друга, – те принципы, на которых должна строиться педагогика личностного развития [135, с. 234].

По отношению к детям дошкольного возраста требования, вытекающие из личностного подхода к образованию, сформулированы А. М. Цырульниковым [136, с. 245–267]. Они следующие.

– Эмоциональная насыщенность процессов обучения. Эмоциональность – характерная черта возраста, и обучение должно обеспечивать эмоциональный комфорт дошкольника, быть привлекательным и эмоционально значимым для ребенка. Эмоциональное благополучие обеспечивается занимательностью содержания и используемых средств обучения, игровых сюжетов, сочетанием игровых и неигровых моментов; диалогическим характером общения взрослого с детьми, позицией ребенка как полноправного партнера в условиях сотрудничества, отрицанием манипулятивного подхода к детям; возможностью для ребенка быть субъектом, проявлять свою уникальность, самостоятельность поведения, делать «по-своему» и быть значимым для других людей, эмоционально созвучным с ними, участвовать в жизни, быть признанным ими.

– Взаимопереход позиций ребенка и взрослого: ребенок учится не ради чужих и не всегда понятных ему интересов взрослого и не потому, что «так надо», а потому, что тем самым он удовлетворяет свои собственные побуждения, действует в силу внутренней необходимости действовать, которая либо была у него прежде, либо возникла

только сейчас, будучи стимулируемой взрослым. Условием этого является обеспечение ситуативной мотивации к овладению новыми средствами деятельности, создание «проблемных ситуаций» в обучении [137, с. 253].

– Опора на развитие речи. Развитие речи детей на родном языке, овладение его богатствами составляет один из фундаментальных, базисных элементов формирования личности; тесно связано с умственным, нравственным, эстетическим воспитанием, является приоритетным, ведущим в языковом воспитании и обучении дошкольников.

Формирование возможностей речевого общения дошкольников предполагает включение в жизнь ребенка в детском саду специально спроектированных ситуаций общения (индивидуальных и коллективных). В этих ситуациях воспитатель ставит определенные задачи развития речи, а ребенок участвует в свободном общении. При этом расширяется словарь, накапливаются способы выражения замысла, создаются условия для совершенствования понимания речи, развивается способность выражать собственные мысли, намерения и эмоции в постоянно меняющихся ситуациях общения.

– «Свободный выбор». Если взрослый стремится внушить ребенку те или иные взгляды, ориентации, вкусы, это должно иметь прямое отношение к формированию базиса личностной культуры; за пределами этой задачи ребенку ничего не вменяют в обязанность, ничего не внушают. Он располагает правом самоопределения: что, как и с кем он будет делать.

«При формировании базиса личностной культуры рождаются и развиваются такие главные образующие личности, как воображение и основанное на нем творчество, произвольность в виде способности к самостоятельным поступкам, потребность ребенка активно действовать в мире» [138, с. 255]. Являясь стержневыми образующими личности, они составляют совершенно особую систему. Воображение, творчество и произвольность самоценны и в то же время не могут существовать друг без друга; они несводимы к прямым результатам педагогических воздействий и в то же время обусловлены ими; они выражают своеобразие, неповторимость растущего человека и в то же время основаны на его общности с другими людьми.

А. М. Цырульников подчеркивает, что складывающиеся собственно межличностные отношения между детьми и взрослыми несводимы к реализации каких-либо специальных «воспитательных задач» или «дидактических целей». Это сфера отношений полноценного об-

щения и сотрудничества, она требует существенного обновления характера организации жизни ребенка в детском саду, построения условий для свободного не стесненного инструкцией общения, для раскрепощения личности ребенка и личности взрослого.

Проведенный анализ исследований позволяет выделить проблему *воспитания* языковой личности. Именно для проблемы воспитания важно понимание не только языковой (текстовой) характеристики личности, но ее мотивационно-потребностной стороны, эмоциональной сферы, направленности, произвольности поведения, активности, инициативности, самостоятельности, креативности, компетентности. Понимание жизнедеятельности, взаимоотношений с окружающими людьми, совместной с ними и самостоятельной деятельности. В зависимости от этого понимания только и возможно проектирование образовательного процесса, направленного на развитие и языковой способности дошкольника, и способов налаживания диалогического общения с партнерами – взрослыми и сверстниками – и, шире, компетентной языковой личности, способной к саморазвитию.

В отечественной дошкольной лингводидактике речевое развитие ребенка рассматривается в контексте общения и деятельности [139]. От проблемы обучения родному языку исследователи обратились к вопросу обучения общению на родном языке. Пришло понимание важной роли общения со сверстниками в формировании языковой способности, роли совместной деятельности детей в этом процессе [140]. Однако работ этого направления по-прежнему мало. Недостаточно изучена роль личностных факторов в становлении языковой способности, роль собственной активности ребенка в процессе овладения языком и связной речью в повседневном общении во взаимосвязи с целенаправленным обучением в условиях дошкольного учреждения.

Актуальность исследований данного направления определяется: существенным значением речи на родном языке для психического и личностного развития ребенка, его социализации, благополучного вхождения в детское играющее сообщество; недостаточной разработанностью вопросов воспитания языковой личности дошкольника, а также имеющимися противоречиями в актуальной социальной ситуации (противоречие между обилием речевой информации, ее источников и дефицитом общения – и, как следствие, проблемами в освоении родного языка; противоречие между пониманием значения собственной активности ребенка, его субъективности, индивидуальности и стремлением к стандартизации, программированию, регламентации образовательного процесса и др.).

Проведенный анализ феномена языковой личности позволяет сформулировать некоторые вытекающие из него принципы и условия воспитания языковой личности в системе дошкольного образования:

– Воспитание компетентной, способной к саморазвитию языковой личности является целью и приоритетом дошкольного образования. Включает формирование структурно-семантического, лингвокогнитивного (картины мира) и мотивационного компонентов; становление духовности и эмоциональной сферы дошкольника; развитие личностных качеств: активности, инициативности, самостоятельности, свободы поведения, творчества и др.

– Содержанием лингвистического образования дошкольника является обучение речевому общению на родном языке. При этом обучение понимается широко как взаимодействие с идеальной формой, что предполагает передачу подрастающему поколению культуры в процессе всей жизнедеятельности (быту, праздниках и развлечениях, досуговой деятельности), 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.

– Ведущим методом воспитания языковой личности является диалог, понимаемый не просто как композиционная форма речи (обмен репликами), но как вид речевого общения, личностно значимого субъект-субъектного взаимодействия, который предполагает установление между субъектами образования диалогических отношений, признание за ребенком права быть равноправным партнером, индивидуальностью, востребованность личностных проявлений ребенка – свободы, творчества, инициативности, эмоциональности. Диалог охватывает сферу общения ребенка и со взрослыми, и, что особенно важно, – со сверстниками, другими детьми.

– Основной формой организации в ДОО обучения родному языку и развития речи как средства общения выступают специально сконструированные коммуникативные ситуации, моделирующие реальные

процессы общения детей и взрослых в разнообразных видах деятельности. Важная роль здесь принадлежит организации разнообразных игр: сюжетно-дидактических, речевых, театрализованных, а также дружеских бесед как особого речевого жанра.

– Необходима такая организация жизни детей, при которой в режиме дня выделяется время и место для самостоятельных игр, составляющих сферу саморазвития языковой личности. Поиск путей обогащения нерегламентированной свободной спонтанной игры дошкольника является перспективной исследовательской, научно-методической задачей и предполагает построение двухфазной модели образовательного процесса в ДОО, обеспечивающей взаимосвязь непосредственно образовательной деятельности и самостоятельной детской активности.

В качестве примера организации образовательного процесса на данных принципах приведем запись из дневника наблюдений (ГБОУ СОШ № 1049, дошкольное отделение комбинированного вида – детский сад № 1365 «Аистенок» (г. Москва), старшая группа, сентябрь 2014 г.).

Педагог входит в группу: Здравствуйте, мои дорогие. Рада встрече с вами. За лето вы все выросли. Стали взрослыми.

Дети: Здравствуйте.

Соня М. (5;3): Конечно, мы вон какие.

Соня П. (4;9) показывает рукой: Выросли.

Илья Б. (5;5): Все (выросли). Вас так долго не было. Мы забыли, а теперь вспомнили.

Мейхана Д. (6;2) показывает на себя: Какая вот.

Педагог: Большая, красивая, загорелая.

Девочка улыбается, довольна. Педагог присаживается на диванчик в игровом уголке. Дети обступают его плотной стайкой.

Соня М.: А у меня вот что!

Педагог: Что это?

Соня М.: Это такой брелок. Посмотрите.

Педагог: Разноцветный, украшен камешками.

Соня М.: Прозрачными.

Педагог: Похоже на горный хрусталь.

Кристина К. (5;6): А у меня розовый друг щенок.

Настя Е. (5;11): А у меня вот кто!

Педагог: Морская черепаха?

Настя Е. кивает головой.

Настя П. (4;8): А у меня два котенка (показывает).

Илья Б.: А у меня две машины, посмотрите.

Педагог: Одна желтая, а другая красная. Гоночные машины.

Соня П.: А я вас мороженым угощу. (Подает два стаканчика).

Педагог: Спасибо.

Мейхана Д. подходит с шприцем: А мне вот что делали (показывает на руку). Я не боялась, не плакала.

Педагог: Прививку делали.

Мейхана Д.: И тебе.

Педагог: Мне уже делали, но витамины не помешают.

Мейхана: Да, витамины. (Делает укол в две руки.)

Подходят с подносом Илья Б. и Денис Ф (4;10): Это вам. Угощайтесь (выкладывает муляжи разных продуктов, подает чашку). Это чай. Пейте, пожалуйста.

Денис Ф. предлагает фрукты: И это вам.

Педагог: Спасибо большое. Все так вкусно, но всего так много. Давайте угостим всех.

Илья Б.: Давай.

Педагог: Угощайтесь, друзья. И ребеночка угостим. Кушай, маленькая. (Кормит куклу клубникой.)

Настя Е.: Это Маша.

Педагог: Машенька, тебе нравится клубника?

Все дети улыбаются, настроение приподнятое.

Соня М.: А мы вам голову помоем, бигуди сделаем и расчешем.

Соня П.: И покрасим, и побрызгаем духами, и бусы.

Илья Б.: Наденьте на руки (протягивает несколько браслетов). И туфли почистим.

Перед педагогом появляется целый арсенал всяческих коробочек, пузырьков, украшений, расчесок и щеток. Дети воодушевлены, пребывают в разных образах: парикмахеры, стилисты, визажисты и т. п.

Педагог: Всем большое спасибо. Накормили, напоили, нарядили.

Илья Б. несет небольшую книжку: Это про моего друга. Посмотрите. (Летом родители и дети подготовили совместно книги-альбомы про летние каникулы.)

Илья Б., Настя П. и педагог рассматривают книгу про отдых Глеба М. Илья Б. комментирует отдельные фотографии: *Это мой друг. Вот тут написано Глеб Мурашкин. Это на Красной площади. Я там был. Это в ГУМе. Я там тоже был. А здесь не был, не видел.*

(Курсивом выделены связные тексты-монологи внутри диалога.)

Педагог: Это фонтаны в Александровском саду.

Илья Б.: *Такого не видел. Это он на батуте прыгает. Это в Коломенском. Я тоже туда ездил. Слушал колокольный звон.* (Некоторые

подписи под фотографиями Илья читает довольно бегло.)

Педагог: Илья, у тебя есть свой альбом. Покажи.

Илья Б.: Сейчас посмотрю. Я домой его отнес. (Приносит небольшой чемоданчик, ищет.) Вот. Смотрите. Эти рисунки делала моя мама.

Педагог: Необыкновенные рисунки. Она художница?

Илья: Нет.

Воспитатель: Мама когда-то училась на художника.

Илья Б. показывает на фотографию мамы: *Это она сама себе украшение сделала. На кожу приклеила рисунок. Сзади кнопка. Очень красивое. Это я у бабушки. Грядки поливаю.*

Педагог: А на грядках что растет?

Илья Б.: *Салаты разные, огурцы. У нас с папой одна грядка, а у мамы – две. Кирпичи возжу. Вот пленку ими давлю, чтобы не улетела. Пленка, чтобы не съели там всякие. 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. Это я тоже в ГУМе. Там выставка машин. Я у одной машины. Мы ходили в Оружейную палату. Я видел вот что (показывает на рисунок). Как называется?*

Педагог: Шапка Мономаха.

Илья Б.: *Правильно. А вот я в Коломенском. Это домик Петра. Здесь мы слушали колокольный звон. (Показывает на храм Вознесения.) Мы там мед покупали. Мы были во дворце. Его недавно построили. Я там на лестнице упал. Чуть-чуть. Мне понравились два льва с горящими глазами (показывает). И вот видишь, китайский рисунок.*

Я сейчас Никин покажу. Она была на даче и в Турции. (Приносит альбом, начинает комментировать.) Вот она на аттракционах. Вот на лодке катается. Это она в Турции. Дельфинов видела.

Появляется Ника М. (4;11), слегка удивляется, затем включается в общение.

Ника М. *Мой (альбом). В Турции. Этого видела (показывает). Верблюда. Моя подруга (показывает). Она меня провожала. Я на роликах.*

(Эта часть сценария демонстрирует непринужденное, спонтанное общение воспитателя с детьми по их инициативе. Это дружеская беседа, нерегламентированный диалог. Далее идет переход к деятельности детей, организованной взрослым. Участие сугубо добровольное. Используются недисциплинарные средства привлечения и удержания внимания.)

Педагог: Замечательные книги. Очень интересные. И я вам что-то рассказать и показать хочу. Подходите поближе. (Дети приближаются к педагогу.) Приносите стулья, чтобы всем было удобно. (Дети

рассаживаются небольшим полукругом.)

Педагог: Илья рассказал мне, как они с папой ходили на речку, ловили рыбу. Они поймали щуренка и окунька, сфотографировали и отпустили.

(Воспитатель дает правильную форму слова: щуренок, но мальчик ее сразу не замечает. В эмоциональном общении его не поправляют. Эта работа будет проведена в другое время.)

Илья Б.: Сфотографировали только щучонка. А вот Ника видела дельфинов.

Педагог: Да, Ника видела дельфинов в море. (Педагог выставляет тазик с водой, в котором плавают игрушечные рыбки.) Это у нас как будто море. В море плавают разные рыбы. Рыбкам хорошо в воде. Вот только говорить рыбы не умеют. Открывает рыба рот, но не слышно, что поет. Сейчас мы с вами поиграем. Вы будете как будто рыбки. Рыбки спрятались в водорослях. (Дети садятся на стулья.)

Рыбки открывают рот, как будто хотят сказать: ааа. Покажите, как рыбы беззвучно говорят ааа и широко открывают рот. Поплыли рыбы, поем беззвучно песенку: ааа, широко открываем рот. (Дети выполняют условные действия.)

Спрятались рыбы в водорослях, приплыли в свои домики. Теперь они беззвучно удивленно говорят: ооо. Покажите, как рыбы беззвучно говорят ооо. Посмотрите вокруг, удивитесь, поплыли. Удивленно открывайте рот. (Дети выполняют условные действия.) Рыбкам пора спрятаться в водорослях.

Маша Д. (5;2): А поближе посмотреть можно?

Педагог: Можно.

Дети располагаются около тазика, кто лежит на животе, кто присел на ковер.

Маша Д.: А водичку потрогать можно?

Педагог: Можно, но только осторожно.

Дети с радостью опускают руки в тазик, плескаются, запускают рыбок, улыбаются. Педагог дает возможность насладиться игровой ситуацией.

Маша Д.: Плывет акула. Давайте вы будете акула.

Педагог: Я ваша мама-рыба. Мама-рыба что-то хочет сказать своим деткам-малькам. Улыбнитесь друг другу, как будто хотите сказать: хии. (Дети выполняют условные действия.)

Рыбки вернулись в домики. Мама-рыба что-то хочет сказать. Смотрите на рот. Что я сказала: ааа? (беззвучно), ооо, иии, ооо, ааа, иии. (Дети дружно произносят звуки с голосом.)

Поплавайте, пообщайтесь друг с другом шепотом. (Дети выполняют выразительные движения, раскрывают рты, тихо произносят звуки.)

(В этой части сценария дети упражнялись в различении артикуляции и четком произнесении гласных звуков. Далее следует переход к самостоятельным играм детей, при этом просматривается взаимосвязь организованной и самостоятельной деятельности.)

Маша Д.: А акула у нас будет?

Педагог: Будет. Притаилась где-то.

Маша Д.: Где? Кто же будет акулой? (Поворачивается в сторону воспитателя, с любопытством смотрит.) Вот!

Педагог: Нет. Акула подплывает издалека. Рыбкам надо спрятаться на дне. Устроиться среди морских камешков и водорослей. Притаитесь, чтобы акула вас не заметила. (Дети устраиваются на ковре, затихают, поджидают появления акулы. Звучит песня «Что рассказали рыбы», музыка С. Коренблита, стихи М. Слуцкого (УМК «Игры со звучащим словом»)).)

Что рассказали рыбы

Одинокая акула

*Подлетела над волной,
В глубину опять нырнула –
Рыбки нету ни одной!*

*Пасть акула раскрывала
В жаркий солнечный денёк:
«Я бы окуня поймала,
Ах, как вкусен окунёк!»*

*Окунь спрятался в корягах,
А акула уплыла.
«Ох-ох-ох! – вздохнул бедняга, –
Жизнь морская тяжела...»*

*Рядышком дельфин плескался,
Всё 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 чём-то думают немножко
И большие рыбы, и рыбёшки.*

Маша Д.: Ну когда же акула приплывет?

Илья Б.: Где акула?

Воспитатель демонстрирует картинку, дети ее рассматривают.

Дети начинают разворачивать игры по своей инициативе. Маша Д., Илья Б. и Соня П. окружают тазик с водой, манипулируют рыбками, тихо переговариваются.

Илья Б.: Прыгают.

Маша Д.: Плескаются.

Соня П.: Плавают.

Илья Б.: Пьют.

Маша Д.: Разговаривают.

В другом уголке Кристина К. и Ника М. прячутся под столом.

Кристина К.: Спрятались от акулы. Наш домик. (Тихо сидят некоторое время.) Будем жить в домике. Надо устроить.

Играющих девочек замечает Маша Д.: И я с вами. Спрячусь. (Прячется за кресло.)

Кристина К.: Наш домик будет среди камней.

Педагог: Ваш домик аквариум?

Кристина К.: Да.

Девочки соединяют в несколько рядов стулья. К ним подходит Илья Б., накрывает постройку одеяльцем, раскладывает подушки.

Илья Б.: Домики. Буду здесь жить.

Кристина К.: А я буду мама-рыба. Это мои детки мальки. (Показывает на Машу Д. и Нику М.)

Маша Д.: Мы маленькие.

Кристина К. укладывает «мальков спать»: У меня два малька.

Педагог: А какие вы рыбки?

Кристина К.: Не знаю.

Педагог: Как будто золотые рыбки.

Кристина К.: Да, золотая рыбка.

Илья Б.: А я папа буду.

Кристина К.: Хорошо.

Илья Б.: Пойду пищу добывать малькам. (Приносит в домик поднос с муляжами овощей и фруктов.) Вот сколько.

Кристина К.: Довольно, всего хватает.

Дети-рыбки мирно живут в домике: что-то готовят, делают пере-
планировку, прячутся в укромных уголках.

Кристина К. обращается к педагогу: А акула к нам приплывет?

Педагог: Я думаю, что вы с ней обязательно встретитесь.

Маша Д.: А давайте вы будете акулой.

Педагог: Я акула, правым глазом подмигнула. (Дети смеются.)

Илья Б.: Вы к нам приходите в следующую пятницу. Если не смо-
жете, то в другой день. Только обязательно, мы вас ждать будем.

Как видно из записи, мальчики и девочки проявляют большую
потребность в общении с взрослым. В старшем возрасте расширяется
кругозор детей, общение становится контекстным, не опирается на
наглядно представленную ситуацию. Но наглядный контекст (фото)
существенно обогащает рассказы из личного опыта. Тему разговора
предлагают сами дети. Так же самостоятельно они вовлекают взрос-
лого в свои игры. Взрослый находится в позиции ведомого, играет ту
роль, которую ему поручают дети.

Самостоятельные игры сменяются деятельностью, организо-
ванной взрослым. В данном случае это сюжетно-дидактическая речевая
игра на развитие артикуляционного аппарата. Сюжет игры и песни
поддерживают друг друга. Под влиянием игр, организованных взрос-
лым, развиваются самодеятельные игры детей.

Организованная взрослым деятельность и песня оказывают влия-
ние на эмоции и фантазию детей, служат обогащению содержания их
игр. Игры и общение происходят по инициативе детей, и этим опреде-
ляется позиция ребенка как субъекта в образовательном процессе. Ре-
бенок сам выбирает, чем и с кем ему интересно заниматься. При этом
развиваются такие положительные личностные качества, как актив-
ность, инициативность, самостоятельность, свобода эмоциональных
проявлений, спонтанность, искренность, индивидуальность.

Ссылки:

1. Тихеева Е.И. Развитие речи детей / под ред. Ф. А. Сохина. 5-е изд. М., 1981.
2. Дошкольная педагогика / под ред. Е.А. Флериной. М., 1946.
3. Ветлугина Н.А. Общие вопросы художественного творчества ребенка // Художественное творчество и ребенок. М., 1972. С. 7–50.

4. Усова А.П. Обучение в детском саду. 3-е изд., испр. / под ред. А.В. Запорожца. М., 1981.
5. Леушина А.М. Развитие вопросов дидактики в советском детском саду // Дошкольная педагогика. Л., 1972. С. 116–133.
6. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников. М., 2013.
7. Дошкольная педагогика ...
8. Кони́на М.М. Влияние народной сказки на творчество старшего дошкольника : дис. ... канд. пед. наук. М., 1941.
9. Ветлугина Н.А. Общие вопросы художественного творчества ребенка // Художественное творчество и ребенок. М., 1972. С. 7–50.
10. Самостоятельная художественная деятельность / под ред. Н.А. Ветлугиной. М., 1980.
11. Леушина А. М. Указ. соч.
12. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 1978.
13. Поддьяков Н.Н.: 1) Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: Концептуальный аспект. Волгоград, 1994. 48 с. ; 2) Особенности психического развития детей дошкольного возраста. М., 1996 ; 3) Основное противоречие развивающейся психики ребенка. М., 1997.
14. Запорожец А. В. Научная концепция исследований НИИ дошкольного воспитания АПН СССР [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tovievich.ru/book/19/205/1.htm> (дата обращения: 22.06.2013) ; Основы дошкольной педагогики / под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. М., 1980.
15. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / под ред. В.В. Давыдова, В. П. Зинченко. М., 1989.
16. Арушанова А.Г., Коренблит С.С., Рычагова Е.С. Проблема целеполагания в современном дошкольном образовании // Мышление и речь: подходы, проблемы, решения : материалы XV Междунар. чтений памяти Л.С. Выготского, г. Москва, 17–21 ноября 2014 г. / под ред. В.Т. Кудрявцева : в 2 т. Т. 1. М., 2014. С. 382–386.
17. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 2005.
18. Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика. М., 2000.
19. Там же.

20. Проблемы развития речи в психолингвистическом и лингводидактическом освещении / А.Г. Арушанова, Е.С. Рычагова, К.Я. Сигал, Н.М. Юрьева. М., 2014.

21. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 5-е изд. М., 2006. 264 с.

22. Караулов Ю.Н. Языковая личность // Русский язык : энциклопедия / глав. ред. Ю.Н. Караулов. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2008. С. 671–672.

23. Караулов Ю.Н. Языковая личность // Русский язык : энциклопедия / глав. ред. Ю.Н. Караулов. 5-е изд. М., 2006.

24. Там же.

25. Там же.

26. Луков Вал., Луков Вл. Тезаурусы. Субъектная организация гуманитарного знания. М., 2008. 775 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.academia.edu/8305934> (дата обращения: 22.09.2015).

27. Караулов Ю.Н. Языковая личность ...

28. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. М., 1997.

29. 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., 1991. С. 185–220.

30. Шахнарович А.М. Семантика в онтогенезе речи // Вопросы психолингвистики. 2014. № 4 (22). С. 16–23.

31. Шахнарович А.М. Общая психолингвистика. М., 1995.

32. Шахнарович А.М. Проблемы формирования языковой способности ...

33. Кабардов М.К. О диагностике языковых способностей // Психологические и психолого-физиологические исследования речи / отв. ред. Т.Н. Ушакова. М., 1985. С. 176–201 ; Его же. Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности // Способности и склонности: Комплексные исследования / под ред. Э.А. Голубевой. М., 1989. С. 103–128 ; Казаковская В.В. Вопросно-ответные единства в диалоге «взрослый – ребенок». СПб., 2006 ; Овчинников В.Н. Психолингвистический анализ функциональных типов высказываний (на материале детской речи) : дис. ... канд. филол. наук. М., 1982 ; Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. М., 2004.

34. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. М., 1982.

35. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. М., 1965.

36. Лурия А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. М., 1979.
37. Шахнарович А.М. Семантика в онтогенезе речи // Вопросы психолингвистики. 2014. № 4 (22). С. 16–23.
38. Шахнарович А. М. Проблемы формирования языковой способности ...
39. Зимняя И А. К вопросу о восприятии речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1961.
40. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2.
41. Шахнарович А.М. Проблемы формирования языковой способности ...
42. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982.
43. Седов К Ф. Структура устного дискурса и становление языковой личности: Грамматический и прагматический аспекты. Саратов, 1998.
44. Там же.
45. Седов К.Ф. Становление синтаксического строя устных спонтанных монологов (на материале детской речи) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1987.
46. Там же.
47. Юрьева Н.М. Механизмы онтогенеза связной речи: динамическая типология устного повествования на дошкольной ступени (по материалам эксперимента) // Очерки по синтаксису связной речи / К.Я. Сигал, З.Н. Бакалова, Н.И. Пушина, Н.М. Юрьева ; отв. ред. В.А. Виноградов. М., 2013. С. 96–136.
48. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч. Т. 3. М., 1983.
49. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии // Собрание сочинений : в 6 т. Т. 1. / под ред. А. Р. Лурия и М. Г. Ярошевского. М., 1982.
50. Выготский Л.С. История развития высших психических функций.
51. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии.
52. Там же.
53. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2.
54. Выготский Л.С. История развития высших психических функций.
55. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2.
56. Выготский Л.С. История развития высших психических функций.

57. Там же.
58. Там же.
59. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2.
60. Там же.
61. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.,1969 ; Шахнарович А. М. Языковая личность и языковая способность // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность : к 60-летию члена-корреспондента РАН Ю.Н. Караулова : сб. статей. М., 1995. С. 213–223.
62. Выготский Л.С. Основы дефектологии // Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5 / под ред. Т.А. Власовой. М., 1983.
63. Зинченко В.П. От классической к органической психологии // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 6– 5.
64. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2.
65. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М. ; Л., 1935.
66. Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. 1972. № 2. С. 114–123.
67. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2.
68. Выготский Л.С. Умственное развитие детей ...
69. Хомская Е.Д. Роль Л.С. Выготского в творчестве А.Р. Лурия // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 72–83.
70. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 2005.
71. Там же.
72. Выготский Л.С. Умственное развитие детей ...
73. Там же.
74. Там же.
75. Там же.
76. Там же.
77. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии.
78. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
79. Там же.
80. Там же.
81. Там же.
82. Выготский Л.С. Умственное развитие детей ...
83. Там же.
84. Там же.
85. Там же.

86. Вербенец А. М., Базиколо С. В., Игнатенко Е. Е. Проблемы и возможности индивидуально-дифференцированного подхода к художественно-эстетическому развитию дошкольников // Детский сад: Теория и практика. 2015. № 2. С. 28–41.
87. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2..
88. Леонтьев А. А. Личность, деятельность, образование // Языковое сознание и образ мира. М., 2000. С. 7–12.
89. Там же.
90. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 6. Научное наследство / под ред. М. Г. Ярошевского. М., 1984. 397 с.
91. Леонтьев А. А. Личность, деятельность, образование ...
92. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1999.
93. Там же.
94. Там же.
95. Божович Л. И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1976. № 6. С. 45–53.
96. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1999.
97. Божович Л. И. Психологические закономерности ...
98. Там же.
99. Зинченко В. П. Блуждание в трех соснах, или Тоска по личности // Человек. 2011. № 4. С. 5–20.
100. Зинченко В. П. Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление : сб. статей / под ред. А. В. Петровского. – М., 1989. С. 90–102.
101. Там же.
102. Там же.
103. «Истоки». Базисная программа развития ребенка-дошкольника. Концепция / под ред. С. Л. Новоселова, Л. Ф. Обухова, Л. А. Парамонова, К. В. Тарасова. М., 1995.
104. Зинченко В. П. От классической к органической психологии // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 6– 5.
105. «Истоки». Базисная программа ...
106. Кравцов Г. Г. Принцип единства аффекта и интеллекта как основа личностного подхода в обучении детей // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 53–64.
107. Ломов Б. Ф. Указ. соч.
108. Там же.

109. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2.

110. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2.

111. Флоренская Т.А. Диалогическое общение как путь духовного преобразования личности // Гуманистические проблемы психологической теории. М., 1995. С. 136–162.

112. Ломов Б.Ф. Указ соч.

113. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2.

114. Иванов Вяч.Вс. Три лекции по психологии творчества // Вестник Литературного института им. А.М. Горького. М., 1997 ; Лотман Ю.М. Символ в системе культуры // Труды по знаковым системам XXI : ученые записки Тартуского гос. ун-та. Вып. 754. Тарту, 1987. С. 10–21 ; Его же. Семиосфера. СПб., 2010 ; Его же. Внутри мыслящих миров. СПб., 2014 ; Седов К.Ф. Принципы построения современной отечественной психолингвистики // Вопросы психолингвистики. 2007. № 5. С. 105–111 ; Шерозия А.Е. Сознание, бессознательное психическое и система фундаментальных отношений личности: предпосылки общей теории // Бессознательное: Природа. Функции. Методы исследования. Т. 3. Тбилиси, 1978. С. 351–389.

115. Богин Г.И.: 1) Современная лингводидактика. Калинин, 1980 ; 2) Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1984.

116. Седов К.Ф.: 1) Становление синтаксического строя устных спонтанных монологов (на материале детской речи) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1987 ; 2) Структура устного дискурса и становление языковой личности: Грамматический и прагматический аспекты. Саратов, 1998.

117. Уланович О.И. Языковая личность в контексте моделирования речевого онтогенеза // Современные проблемы психологии личности: теория и практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию со дня рождения Л.И. Божович. М. ; Воронеж, 2008. С. 37–40.

118. Арушанова А.Г. Языковая личность в контексте культурно-исторической теории // Личность как предмет классической и неклассической психологии : материалы XIII Междунар. чтений памяти Л. С. Выготского. Т. 2. М., 2012. С. 399–404.

119. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии.

120. Там же.

121. Бахтин М.М.: 1) Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве // Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. М., 1975. С. 6–72 ; 2) Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М., 1986. С. 9–182 ; 3) Проблема речевых жанров // Там же. С. 250–325.

122. Арушанова А.Г. Диалогическое общение детей дошкольного возраста // Общение и двуязычие: подходы и данные : предварит. публ.-я. М., 1998. С. 1–36.

123. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии.

124. Там же.

125. Выготский Л.С.: 1) Проблема возрастной периодизации детского развития ... ; Его же. Проблемы общей психологии ... ; Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике (Избранные труды). М., 1998 ; Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. М., 1984 ; Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии ; Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Вопросы философии. 1989. № 4. С. 89–95 ; Его же. Основы общей психологии : в 2 т. М., 1989. Т. 1. 488 с.

126. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. Т. 1. Психическое развитие ребенка / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М., 1986.

127. Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности ... ; Его же. Проблема речевых жанров ... ; Его же. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986. С. 297–325 ; Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974 ; Якубинский Л.П. О диалогической речи // Якубинский Л.П. Язык и его функционирование : избр. работы. М., 1986. С. 17–59.

128. Бахтин М.М.: 1) Автор и герой в эстетической деятельности ... ; Проблема речевых жанров ... ; Его же. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках ...

129. Там же.

130. Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. М., 1960.

131. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии.

132. Базжина Т.В. Диалог на начальном этапе языкового развития // *Детская речь: Лингвистич. аспект*. СПб., 1992. С. 57–66 ; Исенина Е.И. Психологические основы речевого онтогенеза в начальном периоде : дис. ... д-ра психол. наук. Иваново, 1985 ; 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 ; Ее же. Этапы формирования навыков создания текстов в онтогенезе // *Язык как учебный предмет. Обучение языку и формирование личности дошкольника*. М., 1993. С. 81–82 ; Юрьева Н.М. Культурно-историческая концепция развития и формирование диалогического взаимодействия // *Язык как учебный предмет. Обучение языку и формирование личности дошкольника*. М., 1993. С. 101–112 ; Ее же. Проблема коммуникативного развития и диалог в контексте обучения дошкольников // *Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников*. М., 1993. С. 86–98 ; Ее же. Экспериментальное исследование диалогического взаимодействия детей-сверстников в совместной деятельности // *Ребенок как партнер в диалоге*. СПб., 2001. С. 121–154 ; Ее же. «Фактор ребенка» в концепции А.М. Шахнарвича и структура диалогов интерактивного типа в речи детей // *Проблемы психолингвистики: Теория и эксперимент : сб. науч. трудов*. М., 2001. С. 339–351.

133. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М. ; Воронеж, 2002 ; Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. М., 2001 ; Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика // *Структурализм: «за» и «против»*. М., 1975. С. 193–230 ; Его же. К языковедческой проблематике сознания и бессознательности // *Бессознательное: Природа. Функции. Методы исследования*. Т. 3. Тбилиси, 1978. С. 156–167.

134. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А.Г. Рузской. 2-е изд. М. ; Воронеж, 2001 ; Рузская А.Г., Ганюшенко Н.И. Развитие потребности в общении со сверстниками в дошкольном возрасте // *Развитие общения дошкольников со сверстниками*. М., 1989. С. 74–98 ; Юрьева Н.М. Культурно-историческая концепция развития ... ; Ее же. Проблема коммуникативного развития ...

135. Газман О.С. Воспитание: цели, средства и перспективы // *Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского*. М., 1989. С. 221–237.

136. Цырульников А.М. Пути и проблемы дошкольного воспитания // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. М., 1989. С. 221–237.

137. Там же.

138. Там же.

139. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. М., 1965 ; Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. М., 1979.

140. Сохин Ф.А. Указ. соч. ; Ушакова О.С. Указ. соч. ; Яшина В.И., Колосовская А.В. Обогащение мотивов речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения : монография. М., 2004.

1.2 Языковая личность как индивидуальность

Индивидуализация – фундаментальный феномен общественного развития человека – состоит прежде всего в том, что у каждой личности формируется ее собственный (и уникальный) образ жизни и собственный внутренний мир [1, с. 232]. Истинная индивидуальность не дана человеку, а задана как возможность, открывающаяся на пути личностного развития [2, с. 32].

Важным доменом личностной организации, характеризующим индивидуальное поведение с его динамической стороны, является темперамент. В. Д. Небылицыным в структуре темперамента выделены два главнейших параметра: общая активность и эмоциональность. Понятие общей активности объединяет группу личностных качеств, обуславливающих внутреннюю потребность, тенденцию индивида к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению относительно внешнего мира. Такая потребность может реализоваться либо в умственном, либо в двигательном (в том числе речедвигательном), либо в социальном (общение) плане. В соответствии с этим может быть выделено несколько видов общей активности. Эмоциональность же – это фактически целый конгломерат качеств, описывающих динамику возникновения, протекания и прекращения различных эмоциональных состояний [3, с. 238–239].

Характеристика индивида со стороны динамических особенностей его психической деятельности – это характеристика темпа, быстроты, ритма, интенсивности, составляющих деятельность психических процессов и состояний [4, с. 243]. Основные характеристики «эмоциональности» – впечатлительность, импульсивность и эмоциональная лабильность. Впечатлительность выражает восприимчивость субъекта, чуткость его к эмоциогенным воздействиям, способность его найти почву для эмоциональной реакции там, где для других такой почвы не существует. Термином «импульсивность» обозначается быстрота, с которой эмоция становится побудительной силой поступков и действий без их предварительного обдумывания и сознательного решения выполнить их; под эмоциональной лабильностью понимается скорость, с которой прекращается данное эмоциональное состояние или происходит смена одного переживания другим. Эти основные компоненты образуют в актах человеческого поведения своеобразное единство побужде-

ния, действия и переживания, которое позволяет говорить о целостности проявлений темперамента и дает возможность относительно четко отграничить темперамент от других психических образований личности, ее направленности, характера, способностей и др. [5, с. 244].

Темперамент не характеризует содержательную сторону личности (мировоззрение, взгляды, убеждения, интересы и т. п.), не определяет ценность личности или предел возможных для данного человека достижений. Он имеет отношение лишь к динамической стороне деятельности. Характер же неразрывно связан с содержательной стороной личности [6, с. 247]. Особенности целостной индивидуальности почти во всех случаях могут быть описаны достаточно полно ссылками на место, занимаемое субъектом в континуумах активности и саморегуляции [7, с. 59].

Анализ многочисленных исследований, проведенных лабораториями Б. Г. Ананьева, В. С. Мерлина, Е. А. Климова, позволил В. Д. Небылицыну заключить, что свойства нервной системы играют подчас весьма существенную роль в целом ряде важных психологических характеристик, в частности относящихся к психологическим состояниям, психическим процессам и к психологическим качествам индивида [8, с. 124]. А его собственные исследования показали, что сила нервной системы, влияя на динамику психических состояний индивида, способна оказывать существенное положительное или, напротив, ограничивающее влияние на динамические показатели деятельности и на ее конечную продуктивность [9, с. 126–127]. Взаимодействуя с многообразными влияниями окружающей среды, природные свойства человека создают в конечном счете то, что не перестает озадачивать и поражать – человеческую индивидуальность [10, с. 136].

Исследования отечественных и зарубежных психофизиологов (Frischeizen-Kohler, Newmann, Kallman, Василец, Пантелеева и Шляхта, von Brachen, Козлова и др. [11]) говорят о том, что темповые характеристики в деятельности человека имеют явную генетическую обусловленность. Этот факт значим не только для анализа темпа самого по себе, но и для реинтерпретации (толкования) некоторых результатов, полученных в психогенетике при помощи тестов интеллекта [12, с. 130]. И. В. Равич-Щербо отмечает, что хотя эти данные надо рассматривать как предварительные, они позволяют предположить, что влияние контролируемых генотипом нейрофизиологических особенностей целесообразно ожидать прежде всего в тех поведенческих признаках, в которых наиболее явно отражается индивидуальный уровень неспецифической активности [13, с. 132].

В. Д. Небылицын полагал, что вопрос о степени генетичности качественных эмоциональных особенностей не имеет на сегодня однозначного ответа. Однако можно констатировать сам факт существования качественных индивидуальных особенностей, дифференцирующих людей по их склонности к переживаниям определенной или определенных модальностей. Что эти особенности проявляются на ранних этапах онтогенеза и выступают в роли существенной характеристики индивидуальности уже с первых дней и месяцев жизни. И, наконец, качественное своеобразие эмоциональной сферы является устойчивой характеристикой личности. Качественные особенности эмоций, их отношение к отражаемым явлениям имеют закономерную связь с различными энергетико-динамическими характеристиками, отражающими особенности «активной» стороны темперамента. В совокупности качественные и динамические особенности, являясь первичными, базальными свойствами эмоциональности, выступают в роли фундамента для формирования личностно-смысловых, содержательных свойств человека [14, с. 257].

Выделены два основных класса эмоциональных проявлений: первый охватывает те параметры, которые характеризуют модальность эмоционального переживания; вторая группа, или класс, явлений эмоциональности относится к формально-динамическим параметрам, характеризующим конкретную форму возникновения и протекания того или иного переживания и его выражения вовне. В формально-динамических характеристиках, в свою очередь, выделяются две относительно самостоятельных группы. Первая из них характеризует динамику эмоционального переживания: индивидуальный порог или сензитивность, глубину, длительность, устойчивость, частоту эмоций. Вторая группа формально-динамических параметров характеризует динамику проявления эмоций вовне: характерный для индивида набор выразительных средств, степень насыщенности поведения эмоциональными проявлениями [15, с. 65].

Изучение психологических портретов представителей различных типов эмоциональности (исследования С. А. Изюмовой [16], А. И. Крупнова [17], В. М. Русалова [18], А. Е. Ольшанниковой и Л. А. Рабинович [19]) показало существование закономерных сочетаний индивидуально-типических характеристик эмоциональности с комплексами разнообразных особенностей саморегуляции деятельности, со стилевыми характеристиками, связанными с операциональным составом когнитивных актов (аналитичностью – синтетичностью), а также динамическими особенностями общительности [20, с. 255].

На основании полученных в исследованиях на животных фактов различия физиологических параметров, свойственных различным анализаторным системам, был установлен «принцип ведущей афферентации» [21], который проявляется как индивидуальная особенность людей, основная жизненная деятельность которых способствует развитию относительного преобладания первой сигнальной системы: музыкантов, живописцев, спортсменов и др. [22, с. 121].

С. А. Изюмовой были выделены две группы учащихся с разной ведущей афферентацией, условно названные «математиками» и «литераторами». Обобщая портреты этих групп, автор отмечает, что комплекс черт типичного «математика» связан с фактором контроля и регуляции поведения, проявляющегося как в когнитивных процессах, так и высоком уровне организации поведения в целом, что сопрягается с выраженными характеристиками регуляционной системы (преимущественно левого полушария) мозга, входящими в этот комплекс. Вторая их природная особенность – принадлежность к мыслительному типу. Основной же чертой типичных «литераторов» является большая непосредственность, также имеющая свои проявления как в когнитивных процессах, так и в поведении. Этот комплекс связан с художественным типом и преобладанием специфически зрительной системы (преимущественно правого полушария) мозга. Автор констатирует, что современное обучение, плохо реализуя потенциальные возможности таких школьников, ведет не только к утрате у них художественных способностей, представляющих большую ценность для общества, но и к эмоционально-нравственной ущербности личности [23, с. 312–313].

Э. А. Голубева связывает успешность обучения ребенка в начальной школе с его скоростными возможностями: насыщенность программ, множество новых навыков, которыми в короткий срок требуется овладеть ребенку на начальных этапах обучения, предъявляют повышенные требования к его скоростным возможностям. В ситуации дефицита времени наибольшие затруднения испытывают инертные дети. При достаточно частом повторении, как это бывает в школе, недовольство окружающих медлительным ребенком и чувство постоянной неудачи у него самого закрепляются. Это самым неблагоприятным образом сказывается на дальнейшем развитии [24, с. 154].

В исследованиях психогенетиков выявлено, что показатели предельного темпа деятельности в значительной степени обусловлены наследственными факторами [25, с. 115]. Функциональные состояния

нервной системы развиваются, протекают у различных людей неодинаково и в каждом конкретном случае представляют собой функцию индивидуальности [26, с. 187].

В современных исследованиях теоретической нейро- и психофизиологии организм человека рассматривается как сложнейшая саморегулирующаяся система, поведение которой определяется совокупностью афферентных синтезов, формирующих программу действий на основе кольцевой их организации. Важнейшими компонентами этой программы и всего поведения в целом являются непрерывный анализ эффектов совершаемых действий, обнаружение «рассогласований» и текущая коррекция ошибок; взаимодействие со средой представляет собой активное вероятностное моделирование в мозге порождаемых средой изменчивых динамических ситуаций, приводящее к целенаправленному и целесообразному поведению [27, с. 24–25].

На основе представлений об организме человека как саморегулирующейся системе В. М. Русаловым разработана специальная теория индивидуальности, которая нацелена на конкретную расшифровку того, каким образом происходит формирование и развитие тех или иных индивидуально-психологических свойств в результате действия индивидуально-устойчивых биологических факторов развития человека.

Некоторые основные положения этой теории. Первое. Признание пусковой роли врожденных программ поведения человека. Под биологическими факторами понимаются не только телесная, морфофункциональная организация человека (т. е. хромосомные, биохимические, физиологические, нейрофизиологические, в том числе и общие свойства, нервной системы), но и вся совокупность врожденных (в том числе и социально-групповых) программ поведения, создавшихся в процессе эволюции всего животного мира, включая человека. Мозг человека, по данным современной генетики, во всех деталях, вплоть до тончайших биохимических, молекулярных процессов, приспособлен к речевым и мыслительным процессам. Человек уже при рождении потенциально обладает всеми необходимыми специфически человеческими формами поведения. Развитие человеческого поведения представляется не как простое «развертывание» врожденных форм, а как диалектический процесс – дифференциации и интеграции, снова дифференциации и интеграции и т. д., т. е. как порождение каждый раз новой органической реальности [28, с. 7–9].

Согласно второму положению, существуют два типа действующих одновременно законов. В результате действия одних формируются предметно-содержательные характеристики психики (мотивы,

интеллект, направленность и т. д.), в результате действия других – формальные, или формально-динамические, особенности индивидуального поведения. В основе образования содержательных характеристик психики и соответственно личности лежат механизмы обобщения, действующие по логике предметной деятельности, познания и общения в конкретных культурно-исторических условиях. Формально-динамические свойства имеют совершенно другой источник происхождения: они – результат обобщения врожденных биологических программ, действующих по логике «тела», т. е. общей биологической конституции человека. Их наиболее отличительной чертой является надситуативная, «надкультурная» устойчивость, которая позволяет человеку оставаться самим собой, а не «растворяться» в многообразии содержательного мира. Предметно-содержательные характеристики психики не абиологические, не «висят в воздухе», не «бестелесные». Они так же, как и формальные характеристики индивидуальности, обеспечиваются нейрональными и всеми другими необходимыми биологическими механизмами [29, с. 9–10].

Третье положение теории индивидуальности В. М. Русалова связано с допущением о том, что обобщение врожденных программ происходит, по крайней мере, по трем направлениям, порождая тем самым не менее трех различных классов формальных свойств индивидуальности человека: 1) обобщенные динамико-энергетические характеристики биологических компонентов функциональных систем поведения – класс формально-динамических, психодинамических, активностных или просто динамических свойств – выносливость, пластичность, скорость и др.; 2) обобщенные биологические механизмы, определяющие устойчивые способы эмоционального реагирования – эмоциональная чувствительность, лабильность, доминирующее настроение и др.; 3) предпочтение стимульной среды, когнитивный стиль и т. д. – «промежуточный» уровень между формальными и содержательными свойствами психики.

Четвертое положение. Формальные свойства не существуют сами по себе изолированно, а включаются в более «высокоорганизованные» структуры личности, в частности включаются в интеллект и характер как необходимые компоненты динамических свойств этих структур [30, с. 11].

Существенной психодинамической характеристикой индивидуальности является общительность. В рамках многомерно-функционального подхода общительность понимается как система устойчивых

мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих состояние готовности и стремление субъекта к межличностному взаимодействию [31, с. 110].

Если у одних индивидов стремление, потребность в общении реализуется в легкости, широте круга общения и инициативности, то у других – в устойчивости общения, длительности поддержания контактов с одними и теми же людьми. При этом склонность к интеллектуальному напряжению не способствует легкости в общении и в целом общительности [32, с. 68].

Продуктивные характеристики общительности фиксируются по характеру ее использования в предметно-деятельностной сфере и в субъектно-личностном аспекте (самовыражение, самореализация и самосовершенствование). Динамическая сторона общительности оценивается по силе стремлений к общению, инициативности в завязывании знакомств, широте контактов в общении и т. д. (энергичность), а также по узости круга общения, отсутствию желания контактировать с людьми, намеренно заняться своими делами, побыть одному и т. д. (аэнергичность). Эмоциональная составляющая диагностируется через доминирование стенических эмоций и переживаний в ходе общения (радость, восхищение, оптимизм и т. д.) или астенических эмоций (страх, тревога, волнение, стеснение и т. д.) [33, с. 11]. Связующим звеном во взаимоотношениях мотивационно-когнитивного и регуляторно-динамического комплексов выступают характеристики продуктивности общительности [34, с. 110].

Анализ связей различных переменных общительности как системного образования со свойствами темперамента выявил в исследовании А. И. Крупнова статистически значимые связи регуляторно-динамических признаков общительности с такими свойствами темперамента, как психический темп, энергичность, пластичность и эмоциональность. Что же касается мотивационно-смысловых характеристик общительности, то они обнаружили значимые связи только с показателями эргичности темперамента в коммуникативной сфере [35, с. 113–114].

Мотивационно-смысловая и регуляторно-динамическая подструктуры общительности имеют, с одной стороны, свое психологическое содержание и специфические функции, с другой – особую природу и механизмы саморегуляции. Благодаря тесному взаимодействию этих разных по своей природе подструктур внутри общительности и достигается

ее оптимальная регуляция в соответствии с психодинамической природой индивида, его жизненными устремлениями и мотивами [36, с. 131].

Индивидуальный стиль общения был предметом исследования В. С. Мерлина. Им показано, что индивидуальный стиль деятельности характеризуется своеобразием действий, применяемых для осуществления цели. Функциональные особенности и формально-динамические свойства играют существенную роль в индивидуальном своеобразии действий, но они не соотносятся с определенной целью деятельности и потому недостаточны для характеристики индивидуального стиля деятельности [37, с. 27].

В середине прошлого столетия активно дискутировалась проблема врожденности языка, обсуждение которой было инициировано Н. Хомским, высказавшим гипотезу о наличии у человека врожденных глубинных синтаксических структур, позволяющих ребенку осваивать грамматику родного языка за очень короткий срок. Эта гипотеза нашла многочисленных приверженцев в США и активно критиковалась отечественными специалистами по психолингвистике. С критикой гипотезы выступил и Ж. Пиаже, по убеждению которого наследуются не грамматические структуры, а способность к их построению на основе сенсомоторного интеллекта. Как отмечает Т. Н. Ушакова, в главном же – признании значения наследственного фактора в развитии речезыковой способности ребенка – Хомский и Пиаже фактически единодушны [38, с. 12].

В классической и современной литературе, отмечает Ж. И. Резникова, накоплено множество данных о том, что представители многих видов, включая человека, демонстрируют врожденную предрасположенность к распознаванию и запоминанию определенных стимулов и формированию определенных ассоциаций. Индивидуальный опыт, особенно ранний, может оказывать настолько существенное влияние на общую картину поведения, что «впечатанные» стереотипы оказываются столь же прочными, как и врожденные [39, с. 147]. Обучение в контексте врожденной предрасположенности происходит часто после единственного сочетания стимулов [40, с. 140].

Вместе с тем такое явление, как креолизация пиджина, рассматривается некоторыми исследователями как доказательство 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 [41, с. 56]. Автор здесь ссылается на данные Д. Бикертонна [42].

На основе психолингвистических экспериментов Стивен Пинкер высказывает предположение о том, что существует некий врожденный универсальный, независимый от конкретного языка, ментальный словарь – «мыслекод». Как пишет С. Бурлак, идея существования такого словаря высказывалась ранее отечественным исследователем Н. И. 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 [43].

Современный взгляд на биологическую природу способности человека к речевому общению представлен в работе И. М. Румянцевой. Говоря о биологической и генетической природе языковой способности, она не имеет в виду теорию Н. Хомского и его последователей, предполагавших наличие определенных врожденных языковых схем в мозгу ребенка, впоследствии подстраивающихся под ту или иную языковую систему. Разговор идет об особом анатомо-физиологическом и нейрофизиологическом устройстве человека, отличном от других, скажем, приматов, позволяющем ему в потенциале овладеть языком, или шире – речью. Оно является необходимой базой и составным компонентом внутренних речевых механизмов, обеспечивает возможность психике человека отражать и обобщать внешние языковые коды, «переводя» их в коды внутренние. Только на такой биологической и генетической основе языковая способность как психологическая и психофизиологическая функция может существовать и функционировать.

И. М. Румянцева подчеркивает: необходимо учитывать как историческое развитие (филогенез), так и генетику (наследственность), придающую языковой способности индивидуальные различия. Несмотря на общий путь и принципы развития языковой способности, разные дети и разные люди овладевают языками с разной степенью легкости и разными темпами, не говоря о других личностных особенностях. Однако совершенно неоспоримо, что формируется и развивается языковая способность социальным путем – в процессе общения и обучения [44, с. 170].

Последние исследования в области генетики человека существенно проясняют механизмы генетической обусловленности языко-

вой способности. Так, проведенный Ю. И. Александровым и О. Е. Сварник анализ понятия «геном» убеждает, что устоявшееся представление о гене как о последовательности нуклеотидов в цепи ДНК на самом деле слишком упрощено: одна и та же последовательность может считываться по-разному и приводить к созданию разных белков, а одни и те же белки могут быть созданы посредством считывания разных последовательностей. Последнее может быть осуществлено и через описание его структуры, и через описание его функции. Образно выражаясь, гены – это «клавиатура», а «мелодия» – их участие в формировании фенотипа – зависит от механизмов регуляции экспрессии (активности) генов. Именно тем, как развернутся эти зависимые от среды процессы в раннем онтогенезе, определяется формирование тех или иных свойств созревающих нейронов (их переспециализация). В свою очередь, это свойство – важнейший фактор, определяющий возможности индивида на всем протяжении его индивидуального развития. В пределах данного генома возможны разные паттерны генной экспрессии [45, с. 87].

Накапливающиеся свидетельства из многих источников свидетельствуют о том, что на уровне механизмов регуляции экспрессии генов обучение составляет с развитием мозга единый континуум. Сходство это, особенно на границе между завершающимися 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 [46, с. 110].

У. Диксон приводит данные ряда авторов о существовании у детей индивидуальных черт личности и о том, что индивидуальность ребенка является следствием запутанной истории циклического взаимодействия этих характерных черт и отклика на них окружающей среды [47, с. 306]. Развитие речи протекает наиболее стремительно, когда у детей есть с кем общаться. Если ребенок обладает «трудным характером», он может оказаться не самым приятным партнером по общению и у таких детей просто может не быть большого количества возможностей участвовать в длительных, пространственных беседах с другими людьми. Напротив, дети с «легким характером» представляют собой замечательных партнеров по общению [48, с. 321].

Многие специалисты отмечают неравномерность возрастного развития детей. По данным В. К. Загвоздкина, к возрасту семи лет разница в уровне психофизиологического развития детей, обусловленная

индивидуальной скоростью развития, т. е. не вызванная качеством образовательной среды, может достигать трех лет [49, с. 9]. Существеннейшие условия становления индивидуальных различий по способностям – неодинаковость, неравномерность возрастного развития [50, с. 107]. 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 [51]. 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.

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.

Стратегии овладения языком различаются у левшей и правшей.

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.

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 взрослый слишком понятлив, не дает ребенку проявить свои потребности в форме речи. Аналогичная картина задержек речи при «сверхпонятливости» в близнецовой ситуации [52].

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 показывают, что дети матерей второго типа лучше развиваются в речевом отношении.

Неблагоприятно сказывается на освоении языка эмоциональный дискомфорт, агрессивный социум. Наряду с неблагоприятными условиями зачатия и вынашивания плода, характера вскармливания это наиболее значимый фактор, проявляющийся в индивидуальных и гендерных различиях речевого развития дошкольников [53].

Д. К. Кирнарской обобщены многочисленные материалы о влиянии музыки на развитие речи детей. Так, по ее данным, Р. Шутер-Дайсон и К. Гэбриэл (R. Shuter-Dyson, C. Gabriel), 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 младенцы подошли к этому этапу лишь через несколько месяцев. М. Кальмар (M. Kalmar) 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 (I. Hurwitz) 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. Дети-дислексии подошли к уровню нормальных детей, не страдающих никакими речевыми расстройствами. Музыка «вылечила» детей, вернула развитие их речи в нормальное русло [54].

В статье «Нужно ли стране дошкольное образование?» Е. Г. Юдина, Л. Н. Галигузова и С. Ю. Мещерякова анализируют проблемы индивидуализации образования. Они пишут следующее.

Факт существования индивидуальных различий – не то, с чем надо бороться; это факт человеческой природы, которую необходимо учитывать, развивать и поддерживать. К сожалению, профессиональные установки многих педагогов, те образовательные технологии, которыми они владеют, сориентированы не столько на индивидуаль-

ность ребенка, сколько на общую «массу» детей. В дошкольном возрасте развитие базиса личностной культуры ребенка, его эмоциональное благополучие, развитие индивидуальных способностей и склонностей имеют первостепенное значение. Личностно ориентированное образование предполагает создание адекватных возрасту психолого-педагогических условий: индивидуальный подход к ребенку, предоставление широкого выбора видов деятельности, отсутствие жесткой предметности [55, с. 55–56].

Разнообразие интересов, индивидуальных особенностей и склонностей детей должно соответствовать такое же разнообразие содержания, форм и методов, которые педагогу следует выбирать в зависимости от индивидуальной ситуации развития каждого ребенка. Вариативность должна присутствовать в дошкольном образовании хотя бы в виде возможности выбирать содержание, формы и методы для тех педагогов, которые действительно хотят развивать детей. Не менее важным является право детей и их родителей выбирать тот тип образования, который кажется им лучшим. Это право также обеспечивается вариативностью [56, с. 60].

С индивидуально-ориентированным образовательным процессом, вариативностью в образовании связывает проблему личности и индивидуальности В. Д. Шадриков [57]. Эта идея в последнее время стала чрезвычайно популярна. Но у нее имеются и критики. Так, М. Е. Бершадский называет личностно ориентированное образование гуманистическими педагогическими фантазиями [58, с. 183]. М. В. Рыжаков – клубом по интересам [59, с. 17]. Список можно продолжить...

Наша система образования почти не имеет опыта индивидуализации образования, и это ее существенное противоречие: отсутствие опыта и технологических идей при всем понимании остроты проблемы.

Наш анализ языковой личности в контексте проблемы личностного подхода в педагогике приводит нас к предположению, что, если найти механизмы реализации ребенком своей личности (активности, самостоятельности, инициативности, креативности) и индивидуальности (в единстве с ее природными и социальными источниками), – возможно обеспечить оптимальное развитие языковой и коммуникативной компетенции каждого ребенка, наиболее полную реализацию его потенциальных способностей. Необходимо построить модель образовательного процесса на принципах уважения личности ребенка как

партнера по общению и совместной деятельности, как самостоятельного свободного творца своей жизнедеятельности в пространстве социальных связей и конкретной психологической ситуации развития.

Для решения данной задачи недостаточно наработанных более чем за полвека средств речевого воспитания, поскольку никогда не ставился в практическом ключе вопрос о воспитании личности ребенка как субъекта образовательного процесса, об индивидуализации образования. Необходима разработка новых учебно-методических комплексов (УМК), построенных на принципе индивидуализации. Такими УМК обладает Парциальная программа «Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо») с приоритетом художественно-эстетического и речевого развития [60].

Принцип индивидуализации образования предполагает умение педагога наблюдать индивидуальные особенности детей и учитывать их в педагогическом процессе. Поскольку каждый дошкольник уникален по-своему, подбирать для каждого индивидуальную стратегию, индивидуальный маршрут развития и реализовывать их в реальном педагогическом процессе – задача практически невыполнимая.

Педагогическая наука и практика активно ищут пути индивидуализации образовательного процесса при организации труда, музыкальной деятельности, художественной практики, дидактических игр детей [61].

На основе ранее проведенных нами исследований [62] можно наметить стратегию индивидуализации речевого воспитания: предоставление детям возможности свободно участвовать в организуемых взрослыми играх и занятиях, проявлять свои интересы, желания, чувства и эмоции, с одной стороны, и создание условий для самостоятельной деятельности, спонтанных игр, занятий по интересам – с другой (выделение места, времени в режиме дня, обогащение предметно-развивающей среды, принятие взрослым партнерской позиции в общении с детьми; установление взаимосвязи между непосредственно образовательной и детской самостоятельной деятельностью).

Как пример технологии, создающей условия для свободного проявления дошкольниками индивидуальности, интересов и склонностей, приводим сценарий общения с детьми из УМК «Игры со звучащим словом».

Сценарии общения в этом пособии предусматривают широкую палитру творческих заданий и игр детей в связи с песней. Это спонтан-

ная самодеятельная игра, самостоятельное музицирование, конструирование, изобразительная деятельность и др. Самостоятельно выбирая вид деятельности, ребенок становится подлинным субъектом образовательного процесса, реализует свое право на индивидуальность.

Вот, например, прелестная история на балу: Золушка утомилась, танцуя, вышла в сад и встретила соловья. Как прекрасен певец! И как скромн его наряд.

Золушка и Соловушка

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 ярк,
 Но когда начнешь ты петь – всем подарок!*

*Ты счастливые нам даришь мгновения,
 Ты слывешь не зря волшебником пения!»*
 (Музыка С. Коренблита, стихи М. Слуцкого.)

Миниатюра посвящена звуку [ш], и этот звук шуршит во всех переливах мелодии и текста. Дети слышат его. Произносят, подпевая припев. 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 детей в уголке отдыха около себя и приглашает послушать песню. При повторном восприятии все вместе подпевают припев.

Дети 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? (Отвечая на вопрос, дети называют слова со звуком [ш], закрепляют правильное звукопроизношение).

– Шумный бал шуршал шелками. Заметили, какой звук шуршал? (Развитие фонематического восприятия).

– А наряд соловушки неярк. И все-таки его Золушка называет Волшебником. Почему? (Рассуждения детей. Развитие связной речи.)

Далее ребятишкам предоставляется возможность нарядиться на бал, потанцевать и повеселиться. (Сфера саморазвития языковой личности.)

Желающие рассматривают картинку. Переговариваются. Взрослый комментирует. (Текстовая деятельность).

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.

Ссылки:

1. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1999.
2. Короткова Н.А. Формирование способов совместного построения сюжета игры у детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук. М., 1982.
3. 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., 2008. С. 231–242.
4. Там же.
5. Небылицын В.Д. Темперамент // Психология индивидуальных различий. С. 243–248.
6. Там же.
7. Небылицын В.Д. Жизнь и научное творчество / отв. ред. А.В. Брушлинский, Т.Н. Ушакова. М., 1996.
8. Там же.
9. Там же.
10. Там же.
11. Равич-Щербо И.В. Исследование природы индивидуальных различий методом близнецов // Психология индивидуальных различий. С. 118–134.
12. Там же.
13. Там же.
14. Небылицын В.Д. Жизнь и научное творчество.
15. Ольшанникова А.Е., Рабинович Л.А. Опыт исследования некоторых индивидуальных характеристик эмоциональности // Вопросы психологии. 1974. № 3. С. 65–73.
16. Изюмова С.А. Проблема общих свойств нервной системы человека // Небылицын В.Д. Жизнь и научное творчество. С. 304–315.
17. Крупнов А.И. Подходы к целостной индивидуальности // Небылицын В.Д. Жизнь и научное творчество. С. 281–291.

18. Русалов В.М. Некоторые положения специальной теории индивидуальности человека // Принцип системности в психологических исследованиях. М., 1990. С. 165–172.
19. Ольшанникова А. Е., Рабинович Л. А. Указ. соч.
20. Небылицын В.Д. Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии ...
21. Вацуро Э.Г. Исследование высшей нервной деятельности антропоида (шимпанзе). М., 1948 ; Штодин М.П. Материалы к вопросу о высшей нервной деятельности человекообразных обезьян (шимпанзе) // Тр. Ин-та эволюц. физиол. и патологии ВНД им. И.П. Павлова. Л., 1947. Т. 11. С. 171–183.
22. Теплов Б.М. Избранные труды : в 2 т. Т. II. М., 1985.
23. Изюмова С. А. Проблема общих свойств нервной системы человека // Небылицын В.Д. Жизнь и научное творчество. С. 304–315.
24. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. М., 1993.
25. Дурова Н.В. Формирование фонематического слуха. М., 1996.
26. Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976.
27. Там же.
28. Русалов В. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: некоторые итоги и ближайшие задачи системных исследований // Психологический журнал. 1991. Т. 12. № 5. С. 3–16.
29. Там же.
30. Там же.
31. Крупнов А.И. Системная диагностика и коррекция общительности. М., 2007.
32. Крупнов А.И. Психофизиологический анализ индивидуальных различий активности личности. Свердловск, 1983.
33. Крупнов А. И. Системная диагностика ...
34. Там же.
35. Там же.
36. Там же.
37. Мерлин В.С. Индивидуальный стиль общения // Психологический журнал. 1982. Т. 3, № 4. С. 26–36.
38. Ушакова Т.Н. Двойственность природы речезыковой способности человека // Психологический журнал. 2004. Т. 25, № 2. С. 5–16.
39. Резникова Ж.И. Истоки когнитивного поведения животных // Когнитивные исследования. Проблемы развития : сб. науч. трудов. Вып. 3. М., 2009. С. 115–152.

40. Там же.

41. Бурлак С. Происхождение языка: Факты, исследования, гипотезы. М., 2011.

42. Bickerton D. Language and species. Chicago, 1990 ; Idem. Symbol and structure: A comprehensive framework for language evolution // Language evolution / ed. by M.H. Christiansen, S. Kirby. Oxford, 2003. P. 77–93. (Цит. по: Бурлак С. Происхождение языка ...) ; Calvin W.H., Bickerton D. Lingua ex machina: Reconciling Darwin and Chomsky with the human brain. Cambridge, 2000.

43. Бурлак С. Указ. соч. С. 123; Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике (Избранные труды). М, 1998 ; Pinker S. Language as an adaptation to the cognitive niche // Language evolution ... P. 16–37. (Цит. по: Бурлак С. Указ. соч.).

44. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. М., 2004.

45. Александров Ю.И., Сварник О.Е. Принцип отбора в развитии индивида // Когнитивные исследования. Проблемы развития : сб. науч. трудов. Вып. 3. М., 2009. С. 77–100.

46. Анохин К.В. Молекулярные основы обучения и развития мозга: на пути к синтезу // Когнитивные исследования ... С. 101–114.

47. Диксон У. Двадцать великих открытий в детской психологии. СПб., 2007.

48. Там же.

49. Загвоздкин В.К. Готовность к школе как объект образовательной политики // Практика управления ДОУ. 2011. № 0. (Пилотный номер.) С. 8–10.

50. Лейтес Н.С. Одаренные дети // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2008. С. 105–111.

51. Bates E., Bretherton I., Snyder. From First Words to Grammar: individual differences and dissociable mechanisms. Cambridge, 1988 ; Nelson K. Structure and strategy in learning to talk. Monograph of the Society of Research in Child Development 38. Chicago, 1973.

52. Горелов И. Н. О вербальных и невербальных составляющих речевого поведения // Вопросы психолингвистики. 2003. № 1. С. 13–19 ; Лурия А.Р., Юдович Ф.Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. М., 1956 ; Чернов Д.Н. Речевое развитие детей-близнецов. М., 2009.

53. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.
54. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М., 2004.
55. Юдина Е.Г., Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Нужно ли стране дошкольное образование? // Психологическая наука и образование. 2005. № 2. С. 51–61.
56. Там же.
57. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. М., 1993.
58. Бершадский М.Е. Личностно ориентированное образование в информационном обществе // Народное образование. 2011. № 6. С. 182–190.
59. Рыжаков М.В. Страна «стандартизованных» невежд? // Народное образование. 2011. № 4. С. 11–18.
60. Коренблит С.С. Веселый день дошкольника («ВеДеДо»): парциальная образовательная программа дошк. образования (разраб. в соответствии с Федеральным гос. стандартом дошк. образования РФ) : учеб.-метод. пособие / под ред. Т.В. Волосовец, Е. А. Ямбурга. М., 2015.
61. Вербенец А.М., Базиколо С.В., Игнатенко Е.Е. Проблемы и возможности индивидуально-дифференцированного подхода к художественно-эстетическому развитию дошкольников // Детский сад: Теория и практика. 2015. № 2. С. 28–41 ; Езопова С.А., Солнцева О.В. Проектирование педагогической диагностики индивидуального развития детей // Там же. С. 54–67 ; Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2006 ; Давидчук А.Н. Индивидуально-ориентированное образование детей. М., 2000 ; Крулехт М.В. Педагогический потенциал детского досуга в воспитании Человека Культуры // Знание, понимание, умение. 2012. № 4. С. 289–294 ; Солнцева О.В. Развитие субъектной позиции ребенка в режиссерских играх // Методические советы к программе «Детство». СПб., 2007 ; Удова О.В., Верзакова Г.И., Кудряшова Н.А. День выбора в детском саду // Детский сад: Теория и практика. 2015. № 2. С. 98–105.
62. Проблемы развития речи в психолингвистическом и лингводидактическом освещении / А.Г. Арушанова, Е.С. Рычагова, К.Я. Сигал, Н.М. Юрьева. М., 2014.

1.3 Дошкольник как субъект образовательного процесса

Принцип индивидуализации образования, создания условий для проявления дошкольником самостоятельности в выборе содержания и форм деятельности, проявления субъектной позиции в образовательном процессе является одним из центральных, заданных Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

Реализация этого принципа самым тесным образом связана с той образовательной парадигмой, которая принимается образовательной программой дошкольного учреждения. («Парадигма – ведущая концептуальная идея, определяющая направление и характер грядущих преобразований, или теория, отражающая важные, существенные черты действительности» [1].)

В модели образовательного процесса в дошкольном учреждении, принятой нами, рассматриваются четыре педагогических парадигмы: когнитивно-информационная, личностная, культурологическая и компетентностная [2].

Когнитивно-информационная парадигма исходит из представлений о необходимости передачи ребенку максимального количества из всех накопленных человечеством знаний, умений и навыков. Желания, потребности личности ребенка здесь часто не учитываются.

В личностной парадигме центр тяжести переносится с интеллектуального на эмоциональное и социальное развитие ребенка. Воспитанник рассматривается как личность, которая сама может выбирать свой путь обучения, который поможет достичь лучших результатов. Практикуется проективное и тематическое обучение, обучение по интересам. Нормы и требования, предъявляемые к детям, как правило, не жестко фиксированы.

Главная задача культурологической парадигмы – в передаче ценностей культуры следующим поколениям, которые в силу разных причин могут и не осознавать необходимости в этом; в осуществлении ценностного взгляда на качество образования, в решении проблемы воспитания человека духовного.

Компетентностная парадигма вырастает из когнитивно-информационной парадигмы образования. В отличие от нее, осознает невозможность и бессмысленность бесконечного расширения передаваемой следующим поколениям информации, которая, нарастая лавинообразно, устаревает каждые 3–4 года. Настаивает на том, что ожидаемым

результатом образовательного процесса является набор заявленных государством ключевых компетенций.

Как отмечает Е. А. Ямбург, каждая из вышеперечисленных парадигм может задать свой вектор в модернизации содержания образования, определить стратегию его развития. На практике каждая конкретная образовательная организация на свой страх и риск самостоятельно выбирает ведущую концептуальную идею [3].

Поскольку в основе борьбы педагогических парадигм лежат разные культурные ценности, то идея их взаимодействия в модели Е. А. Ямбурга опирается на концепцию «диалога культур». Ее исповедал замечательный педагог начала века С. И. Гессен, а позже блестяще разработал М. М. Бахтин. Идея равнозначности ценностей стала центральной у известного английского философа И. Берлина. И, наконец, В. С. Библер на пороге нового тысячелетия, сформировал понятие диалогии: «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» (Е. А. Ямбург [4]).

Гармонизация образовательных парадигм – основа стратегии развития образования и одновременно его (образования) стабилизирующий фактор.

В детском саду в модели Е. А. Ямбурга доминирующей признается личностная парадигма образования. Дошкольное учреждение призвано быть и развивающим, и охранительным с точки зрения психического и физического здоровья. Оно не ориентировано на жестко фиксируемый конечный результат. Конкретные знания, умения и навыки интересуют в последнюю очередь. «На первый план выдвигаются задачи сенсорного развития ребенка, развитие его коммуникативных навыков» [5]. При личностном подходе возможно решать задачи когнитивно-информационной педагогики, не насилуя природу ребенка.

Чтобы раскрыть суть личностного подхода в образовании дошкольника, обратимся к проблеме движущих сил развития ребенка.

Понимание движущих сил развития личности в отечественной психологии восходит к ранним работам Л. С. Выготского и предполагает вскрытие внутренней диалектики, внутреннего противоречия, присущего процессу становления личности, выделение в нем борющихся между собой сторон [6, с. 23].

Движущую силу развития характера человека Л. С. Выготский видел в необходимости жить в исторической социальной среде и перестраивать все органические функции в согласии с требованиями,

предъявляемыми этой средой. В этом процессе выделяются три момента: «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 обращенном (целевом) аспекте» [7, с. 184].

Л. С. Выготский подчеркивал, что воспитывать другого человека нельзя, можно только воспитываться самому, т. е. изменять свои врожденные реакции через собственный опыт. Истинным рычагом воспитательного процесса является социальная среда (в том числе среда социальная как совокупность человеческих отношений); роль учителя сводится к управлению этим рычагом [8, с. 60–61]. Вместе с тем устранение педагога от организации среды, стихийное начало в воспитательном процессе так же безумно, как, желая добраться до Америки, броситься в океан и отдаться свободной игре волн.

По мысли Л. С. Выготского, воспитательный процесс меньше всего можно понимать как благодушно мирный и ровный. Напротив, он является сложнейшей борьбой, в которой задействованы тысячи сложнейших и разнообразных сил, он представляет из себя динамический, активный и диалектический процесс, напоминающий не медленный, эволюционный процесс роста, но скачкообразный и революционный процесс непрекращающихся схваток между человеком и миром [9, с. 67]. Воспитание – это планомерное, целесообразное, сознательное воздействие и вмешательство в процессы естественного роста организма. Перед ним стоит цель выработки не определенного количества умений, а известных творческих способностей к быстрой и умелой социальной ориентировке. «От самых пустых и легких социальных отношений, которые создаются между пассажирами в трамвае, и до самых сложных, которые возникают при глубоких формах любви и дружбы, человеку необходимо проявлять творческое умение в нахождении отношений с другим человеком. Любовь и дружба есть такое же творчество социальных отношений, как и политическое и профессиональное воспитание [10, с. 112].

При этом всякому знанию должно предшествовать известное чувство жажды, момент взволнованности, небезразличия. Необходима проблематизация воспитательного процесса: «Если вы хотите что-либо прочно воспитать в ребенке – позаботьтесь о препятствиях» [11, с. 129]. Процесс развития ребенка, как и всё в природе, совершается диалектическим путем развития из противоречий и перехода количества в качество [12, с. 129].

Таким образом, процесс воспитания теряет свой благополучный и мирный характер, какой ему приписывали прежде. Он раскрывается с новой стороны как диалектический и трагический процесс постоянного отмирания одних социальных возможностей за счет осуществления других. Постоянной борьбы различных частей мира за организм и внутри организма. Незатихающие столкновения различных сил внутри организма. Эта борьба и ее исход определяются в самом существенном тем строем жизни, в который попадает ребенок с первых минут после рождения [13, с. 365]. Им же определяются и характеристики возраста.

Для ранних попыток периодизации роковым препятствием оказывались методологические затруднения, проистекающие от антидиалектической и дуалистической концепции детского развития, не позволяющей рассматривать его как единый процесс саморазвития. Развитие не исчерпывается схемой «больше – меньше», а характеризуется в первую очередь именно наличием качественных новообразований, которые подчинены своему ритму и всякий раз требуют особой меры [14, с. 116]. Только переломы и повороты в течении развития могут дать надежное основание для определения основных эпох построения личности ребенка, которые мы называем возрастами. «Развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях. Эта точка зрения схватывает в развитии нечто существенное для диалектического понимания этого процесса» [15, с. 117].

Под возрастными новообразованиями Л. С. Выготский понимает тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период. В ходе возрастного развития выделяются наряду с критическими литические (спокойные) периоды.

Более или менее заметные изменения в личности ребенка происходят в литические периоды только в результате длительного течения

скрытого «молекулярного» процесса. Они выступают наружу и становятся доступными прямому наблюдению только как заключение продолжительных процессов латентного (скрытого) развития [16, с. 117]. В периоды кризисов ребенок в очень короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах своей личности. «Развитие принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер. В эти периоды оно напоминает революционное течение событий как по темпу происходящих изменений, так и по смыслу совершающихся перемен. Это поворотные пункты в детском развитии, принимающем форму острого кризиса» [17, с. 118]. Ребенок в эти периоды не столько приобретает, сколько теряет многое из приобретенного прежде. Развитие в эти периоды как бы меняет свое позитивное, созидательное значение, заставляет наблюдателя характеризовать подобные вопросы преимущественно с отрицательной, с негативной стороны [18, с. 119–120].

Движущей силой критических периодов является следующее противоречие: изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности [19, с. 121]. Развитие никогда не прекращает свою созидательную работу, и в эти критические периоды наблюдается конструктивная работа развития. В другой своей работе Л. С. Выготский вскрывает еще одно противоречие в развитии ребенка: неумение использовать свои естественные функции и овладение психологическими орудиями существенно определяют весь тип детского развития [20, с. 108].

Идеи Л. С. Выготского о развитии личности как процессе самоопределения, саморазвития нашли последователей лишь долгие годы спустя после того, как они были высказаны. Преобладали идеи о ведущей роли обучения в развитии, об обучении, которое ведет за собой развитие. Причем мысль Л. С. Выготского о движущих силах умственного развития была экстраполирована на все сферы развития ребенка. В результате, как писал в 1970 г. ближайший ученик Л. С. Выготского А. В. Запорожец, наша наука находится лишь на подступах к пониманию внутренних движущих причин умственного 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, до сих пор природа и происхождение указанных противоречий остаются невыясненными, так же как и их связь с внешними воздействиями, обуславливающими детское развитие [21, с. 51].

А. В. Запорожцем был предложен термин *спонтанное развитие*, в котором заключена идея взаимодействия внутренних процессов

саморазвития, самодвижения и процессов целенаправленного воздействия на ход и результаты воспитуемого ребенка. Он писал, что при разработке этой проблемы 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». Под этим внутренним иногда понимают некие психические или анатомо-физиологические свойства субъекта, однако такое понимание представляется ограниченным. Оно приемлемо для любого механициста, ибо ни один из них не станет отрицать, что воздействие одного объекта на другой зависит не только от свойства воздействующего, но и подвергающегося воздействию объекта. Никакой диалектики здесь не обнаруживается: подобные отношения наблюдаются на уровне чисто механических явлений.

«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 и 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, как можно предположить, возникают внутренние движущие причины умственного, да и не только умственного, но и всего духовного, развития ребенка» [22, с. 51].

Как во всяком диалектическом процессе развития, возникают противоречия, связанные с переходом ребенка от одной стадии развития к другой. Одно из них – противоречие между возросшими физиологическими и психическими возможностями ребенка и сложившимися ранее видами взаимоотношений с окружающими людьми и формами деятельности. Эти противоречия, приобретающие подчас драматический характер возрастных кризисов, разрешаются путем установления новых взаимоотношений ребенка с окружающими, формирования новых видов деятельности. И это знаменует собой переход на следующую возрастную ступень психического развития [23, с. 232].

Л. С. Выготского критиковали за некоторый идеализм положения о первостепенном значении общения с взрослым в развитии детского мышления, усматривая здесь сведение развития психики к взаимодействию сознаний (Л. Ф. Обухова) [24, с. 35].

Преодоление недостатков и исторически обусловленных ограничений этой гипотезы, как полагает Л. Ф. Обухова, было осуществлено учениками Л. С. Выготского (А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, П. И. Зинченко, П. Я. Гальперин и другие), работы которых показали, что в основе развития обобщений лежит не общение речевого типа, а непосредственная практическая деятельность ребенка. Так, исследования А. В. Запорожца показали, что у глухих детей обобщения формируются в результате практической деятельности. В. И. Аснин обнаружил то же самое явление у нормальных детей. Работы П. Я. Гальперина, посвященные изучению различий в использовании вспомогательных средств у животных и орудий у человека, дали возможность с разных сторон подойти к представлению о том, что реально является движущей силой психического развития, позволили сформулировать тезис о значении деятельности в психическом развитии ребенка [25, с. 35].

Понятие «деятельность» подчеркивает связь субъекта с предметами окружающей его действительности, переворачивает всю проблему развития, обращая ее на субъекта. Исследования в русле деятельностного подхода, как пишет Л. Ф. Обухова, открыли путь для нового объяснения детерминант психического развития и позволили снять с Л. С. Выготского обвинения в идеализме. Был найден единственный возможный выход за рамки факторного подхода в объяснении движущих сил психического развития ребенка. Влияние взрослого, социальной среды не может быть осуществлено без реальной деятельности самого ребенка. От того, как эта деятельность будет построена, зависит его развитие. Процесс развития – это самодвижение субъекта, осуществляющееся благодаря его деятельности в предмете. Факторы наследственности и среды являются необходимыми условиями, от которых зависит индивидуальная неповторимость личности [26, с. 35–36].

Деятельность как детерминанта развития была положена Д. Б. Элькониным в основание его оригинальной концепции возрастной периодизации. Д. Б. Эльконин открыл закон периодичности развития: за деятельностью, осуществляющей ориентацию в системе отношений, следует деятельность, в которой происходит ориентация в способах употребления предметов. Каждый раз между двумя уровнями ориентации возникают противоречия. Они и составляют причину развития [27, с. 38].

Предложенная Д. Б. Элькониным периодизация возрастного развития будит мысль и вызывает желание обсудить с ним имеющиеся в ней противоречия. Ниже приведены рассуждения В. В. Давыдова, ученика и соратника Мастера. «Он [Д. Б. Эльконин] полагал, что движущие силы детского развития – это противоречия между освоением

предметной и общественной сторонами действия. Для Даниила Борисовича любое действие имеет предметное содержание и общественную форму. Более того, Даниил Борисович как раз в «Дневниках» стремился разгадать самим им поставленную перед собой загадку о двух типах отношений. Первое: ребенок – предмет – взрослый; другое: ребенок – взрослый – предмет. В первом случае отношение ребенка к взрослому опосредовано предметом, во втором случае отношение ребенка – предмет опосредовано взрослым. И начинается загадка: что первично, что вторично?

Даниил Борисович пытался разубить этот узел своей знаменитой теорией периодизации детского развития.

Правда, на мой взгляд (это моя позиция), Даниил Борисович здесь ошибался. Две стороны, которые он указал, в деятельности есть. Но для каждого вида деятельности они возникают и формулируются в одном и том же возрасте. Что противоречие есть, но в чем-то другом; противоречия между предметной и общественной сущностью деятельности не может быть. Я в нескольких работах стремился это показать, но тоже не слишком развернуто. То, что Даниил Борисович поставил вопрос о движущих силах детского развития, так сформулировал и постоянно в «Дневниках» (посмотрите в уже опубликованной части этих дневников) постоянно возвращался к этой проблеме, говорит о том, что он из всего существа направления Выготского вывел наиболее интересное – подход к природе детского развития. Это специфично для Эльконина. Это не просто конкретизация Выготского» [28].

Оригинальную теорию движущих сил детского развития выдвинул В. И. Слободчиков [29]. Он предположил, что предельно общим понятием, позволяющим построить теорию развития субъективной реальности и его периодизации в онтогенезе, является понятие со-бытийной общности. Внутри нее образуются собственно человеческие способности, позволяющие индивиду, во-первых, входить в различные общности и приобщаться к определенным формам культуры, а во-вторых, выходить из общности, индивидуализироваться и самому творить новые формы, т. е. быть само-бытным [30, с. 40].

Корни этой гипотезы, как утверждает В. И. Слободчиков, уходят прежде всего в пласт религиозно-философских представлений о человеческой реальности, связанных с именами М. Хайдеггера (*mit-anderem-Sein*), М. Бубера (Я и Ты), А. С. Хомякова (неслиянно-нераздельная соборность) и других. На психологическом уровне идея со-бытийной общности теснейшим образом связана с фундаментальным

представлением Л. С. Выготского [31] об интерпсихическом этапе существования каждой высшей психической функции (особом, находящемся между людьми, но никому лично не принадлежащем пространстве развертывания психических явлений, месте зачатия, вынашивания и рождения любой человеческой способности) [32].

Интерпсихические общности были осмыслены как живые органы психических способностей (Ф. Т. Михайлов), как каналы, связующие человека с теми пластами культуры, в которых данные способности опредмечены. Если человек не попадает в определенную общность или выпадает из нее, то у него не складывается или оказывается травмированным какой-то орган, связующий его с миром людей, с культурой. В силу этого не складываются и соответствующие способности, развитие которых, по сути, и обеспечивается через данный канал. С точки зрения такого понимания источников психического развития, его периодизация представляет собой своеобразную карту человеческих общностей (Авт.) – общностей, внутри которых только и могут быть достигнуты различные уровни развития всех психических способностей, необходимых для пребывания внутри этих общностей, их преобразования и построения новых [33, с. 40].

Противоречие между наличной, сложившейся формой совместной жизнедеятельности и потенциальной возможностью нового, более высокого уровня со-бытия и создает явление кризиса («так – по-старому – жить нельзя. В этот момент ребенок (юноша, взрослый) к чему-то стремится, о чем-то томится, сам толком не ведая, что душе угодно (потребно, соразмерно)») [34, с. 44–45].

Кризис рождения – это всегда кризис самости в ее конкретной, деятельно освоенной определенности и ожидание, поиск новых форм со-бытийности. Позитивное разрешение подобного кризиса всегда связано с наличием в культуре более масштабных форм предметности совместной жизнедеятельности субъектов со-бытия либо (при их отсутствии) с их целевым проектированием и культивированием [35, с. 45].

В развитии дошкольника имеют место и другого рода противоречия. В частности, противоречия, возникающие в процессе развития личности, относящиеся к мотивационно-потребностной 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 [36, с. 254–255]. «Процесс общения в

принципе асимметричен. Асимметричность выступает как источник противоречий, как движущая сила развития общения» [37, с. 197].

Понимание спонтанейного 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 выступает возникновение и разрешение многообразных противоречий в диалоге [38].

Как замечает В. Т. Кудрявцев, в понимании движущих сил развития личности ребенка во взаимодействии с 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 Л. С. 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 [39, с. 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» [40, с. 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 [41, с. 7].

В ряде психологических и лингвистических исследований показано, что эффект саморазвития коммуникативной способности проявляется именно как спонтанейный (А. В. Запорожец) процесс, обусловленный взаимодействием ребенка с взрослым; коммуникация взрослого с ребенком имеет дидактический, обучающий аспект [42]. 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 [43].

В небольшой, но очень емкой обобщающей работе «Основное противоречие развивающейся психики» Н. Н. Поддяков [44] 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 [45]. 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 [46].

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) [47, с. 19].

«Это типично поисково-пробующие структуры, несущие функцию широкого универсального поиска как в отношении внешнего мира, так и в отношении собственного внутреннего мира ребенка» [48, с. 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 [49, с. 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 [50, с. 110]) и линии развития в условиях обучения (в зоне ближайшего развития, по Л.С. Выготскому [51]) [52].

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 (Н. А. Ветлугина [53]; П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, С. Н. Карпова [54]; В. В. Давыдов [55]; В. Т. Кудрявцев [56]; Д. Б. Эльконин [57]; А. П. Усова [58] и др). Линия саморазвития исследована существенно меньше. Она напрямую связана с позицией ребенка как субъекта деятельности, субъекта образовательного процесса. В ФГОС ДО позиция субъекта рассматривается в связи с идеей индивидуализации образования.

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 (Е. Г. Юдина, Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова [59]). 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 (А. М. Цырульников [60]; В. Д. Шадриков [61]). Как отмечает В. Д. Шадриков, в настоящее время в философии и педагогике настойчиво пробивается подход к обучению с позиции «субъект-субъектных отношений». Утверждается, что учителя и ученики должны совместно идти к усвоению знаний. Наиболее эффективно это позволяет сделать диалог основным методом обучения, совместным процессом исследования [62, с. 49] (см. также у Е. А. Ямбурга [63]).

В сборнике «Новое педагогическое мышление» под редакцией А. В. Петровского авторами (В. П. Зинченко [64], О. С. Газман [65], Ш. А. Амонашвили [66]) также обосновывается взгляд на ребенка как на полноправного партнера в условиях сотрудничества, отвергается манипулятивный подход к детям.

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 перекос 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 ни странно, еще остались) по-разному представляют себе цели, смысл и содержание образования [67].

В борьбе с перекосами авторитарной педагогики родилась и пытается реализовать себя идея вариативного образования, построения индивидуальных траекторий развития детей, обучения по методу проектов, через обогащение предметно-развивающей среды и другие инновации. Разработаны многочисленные примерные, авторские и парциальные образовательные программы.

Каждая из перечисленных идей имеет право на существование и решает какой-то один аспект проблемы, сохраняя нерешенными многочисленными вопросы проблемы в целом. Так, вариативность в образовании, связанная с многообразием типов дошкольных учреждений и примерных образовательных программ, предоставляет семье право выбирать детский сад и образовательную программу. Но при этом ребенок все равно попадает в рамки определенной технологии, программы, которые выбрали за него взрослые. А учитывая настрой родителей на раннее обучение языкам, математике, чтению и письму для повышения конкурентоспособности будущего ученика, нельзя быть уверенным, что родители сделали правильный выбор. Сюда еще примешивается и некомпетентность многих родителей в вопросах психологии и педагогики. Как отмечает Е. А. Ямбург, в современных семьях часто нарушен эмоциональный контакт между детьми и родителями. В силу загруженности и педагогической необразованности они перепоручают воспитание своих младенцев посторонним женщинам, часто плохо владеющим русским языком. Формируется эмоциональная отчужденность, которая имеет последствием духовную нищету, эмоциональную глухоту [68].

Построение индивидуальных траекторий развития, предложенное В. Д. Шадриковым в начале девяностых, принято общественностью на ура. Чтобы строить индивидуальную программу развития, надо уметь его изучать, отслеживать. Это чрезвычайно трудоемкий

процесс, требующий высокой квалификации специалистов, наличия апробированных валидных тестов и диагностических методик, времени для длительных наблюдений за ребенком в детском саду и дома. А без этого выстраивание индивидуальной траектории развития 25 детей группы грозит обернуться формальным бумаготворчеством. Практики находят пути индивидуализации образования через разнообразие методических приемов и инновационные формы организации непосредственно образовательной деятельности [69].

При построении образовательного процесса на основе индивидуальной программы сохраняется старая проблема: это специалист пишет индивидуальную программу, это он, а не ребенок определяет траекторию развития.

При обучении по методу проектов детям действительно предоставляется свобода в выборе содержания и партнеров в деятельности, времени и места для игр и занятий по интересам, позиция субъекта в педагогическом процессе. Но и этот метод имеет риски: отсутствие систематичности в образовании – главный из них. Чтобы развитие было гармоничным и разносторонним, ребенок должен получить широкую ориентировку в окружающем, видах и формах деятельности, многообразии культурных практик и объектов. Если же он всегда находится в позиции центральной фигуры, определяющей, что и как делать, развивается только по принципу саморазвития, он не получает того богатства жизни, которое есть в культуре и носителем которого является взрослый.

Этот же недостаток присущ и идее развития ребенка через обогащение предметно-развивающей среды. Установка на преобладание самостоятельной деятельности, на работу с пособиями, построенными по принципу автодидактизма, существенно ограничивает роль взрослого как носителя культурных форм деятельности, интересного партнера и собеседника [70].

Критикуя учебно-дисциплинарную модель обучения, специалисты тем не менее признают эффективность прямого обучения и включают его в ограниченных рамках в свои модели образовательного процесса в ДОО [71]. При этом подчеркивается, что в учебно-дисциплинарной модели педагог является организатором обучения, стоит над ребенком. В альтернативных моделях взрослый является партнером ребенка по совместной деятельности (находится рядом, вместе) либо организатором развивающей предметной среды, находясь вне ситуации и предоставляя детям быть самостоятельными, общаться со сверстниками.

Трактовка позиции взрослого в учебно-дисциплинарной модели, на наш взгляд, не вполне корректна. Еще в работах Н. А. Ветлугиной разрабатывались сценарии занятий с детьми на основе творческих заданий в изобразительной, речевой, театрализованной деятельности. Проводилась идея сотворчества. Практиковались самостоятельные творческие работы детей на организованных занятиях. То есть позиции педагога и детей не были такими, как их представляют указанные авторы. А модель образовательного процесса включала как занятия, организованные взрослым, так и условия для самостоятельной деятельности детей [72].

Уже в учебнике по дошкольной педагогике под редакцией Е. А. Флериной [73] приводятся разные формы организации обучения детей, наличие которых в режиме дня не согласуется с данной выше характеристикой моделей образовательного процесса, поскольку включает в себя наряду с обязательными – занятия по выбору детей, индивидуальную деятельность не только с материалами, но и с педагогом, обучение в повседневной жизни. Назвать эту модель смешанной с включением учебно-дисциплинарной модели – значит покривить совестью перед светлой памятью Е. А. Флериной.

Критикуя учебно-дисциплинарную модель, авторы особо подчеркивают ненужность специальных занятий по развитию речи. В результате создается впечатление, что учить речи не надо: сама разовьется в процессе повседневной жизни. Достаточно учебных занятий по грамоте.

Мы усматриваем в такой позиции некорректность в понимании самого термина *обучение*. Анализ учебников по дошкольной педагогике за последние 60 лет привел нас к заключению, что многократно происходила подмена значений термина. Понимание его как средства в учебной деятельности, средства трансляции культуры, стихийно происходящего процесса передачи знаний, умений, навыков и др. При такой подмене жизнь ребенка в детском саду либо превращалась в тотальное прямое обучение на протяжении всего дня, либо – другая крайность – свободно «скользила» самостоятельно, вне прямого участия взрослого.

В школе Л. С. Выготского сложилось понимание обучения как опосредствованного взрослым процесса взаимодействия ребенка с идеальной формой [74, с. 37], как присвоение индивидом достижений предшествующих поколений [75, с. 98].

Когда же под эту идею подводится представление об обучении как учебной деятельности, естественно возникает вопрос: что это за деятельность у ребенка 3–4 лет и даже у шестилетки? Как отмечают

Е. Е. Кравцова и Г. Г. Кравцов, «учебная деятельность» дошкольников на занятиях с прямым обучением чаще всего является суррогатом отчужденной активности. Она не имеет для детей ни смысла, ни развивающего значения, не представляет для них интереса. Такое обучение чаще всего базируется на эксплуатации доверия ребенка к взрослому и на элементарном послушании [76, с. 131]. Иными словами, можно утверждать, что и в теории, и в практике дошкольного образования существовало, а порою и сейчас существует широкий спектр точек зрения на само понимание обучения, а критика учебно-дисциплинарной модели образовательного процесса часто незаслуженно относится не только к ущербным формам, но и ко всему тому здоровому и прогрессивному, что было сделано при исследовании проблемы обучения дошкольников в разных научных школах.

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 (групповая, спальня, кухня и др.), экскурсий, игр на развитие сенсорики и культуры слуха, игровой деятельности, труда, творческой деятельности, экскурсий, речевых игр. Е. И. Тихеева рассматривала лингвистическое развитие ребенка в контексте становления его как личности [77].

Е. А. Флерина 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 воспитатель может полно и систематично осуществлять развитие речи через беседы, рассказывание самим детям по картинке, пересказ, художественное чтение и рассказывание, разговор с ребенком. Их использование позволяет вести разнообразную работу над языком каждого дошкольника [78, с. 174].

Специальные речевые упражнения-игры проводятся индивидуально и с небольшими группами детей. Они имеют целью закрепление и пополнение словаря (предметное лото, парные картинки), фонетические упражнения [79, с. 175].

Для успешного исправления речевых недостатков ребенка

Е. А. Флерина рекомендовала развивать слуховое восприятие, приучать детей прислушиваться к звукам природы, пению птиц, гудкам транспорта; тщательно подбирать звуковую игрушку, организовывать игры на распознавание звуков и т. п.

Е. А. Флерина подчеркивала, что благоприятным условием для развития речи следует считать бодрую, содержательную жизнь детей, заботливое отношение к ним, теплую, дружескую атмосферу в группе, которые определяются взаимоуважением и взаимосимпатией между детьми и воспитателем и дают большой стимул для развития речи каждого ребенка [80, с. 176]. Лишь живые наглядные методы, полные смысла и занимательности, вызывают активный интерес ребенка к слову, побуждают его к упражнению, преодолению трудностей. Правильно сочетая упражнения с живыми, эмоционально затрагивающими ребенка приемами работы, воспитатель добивается хороших результатов в развитии речи каждого воспитанника [81, с. 177].

Авторы учебника под редакцией Е. А. 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 всё необходимое ему для игры, для занятия. Отмечено, что 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 [82, с. 276].

Начиная с 60-х гг. прошлого столетия в методике развития речи разрабатывались речевые занятия, в которых развивались прежде всего лингвистические способности детей, элементарное осознание языковой действительности [83]. 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.

В наших исследованиях мы обратились к проблеме взаимосвязи организованных взрослым занятий и самостоятельной деятельности детей как сферы саморазвития языковой личности. Мы пришли к заключению, 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, почти бесполезной для развития. Ведущей деятельностью дошкольника, в которой формируются психологические новообразования, является самодеятельная игра, игра по инициативе ребенка [84].

Ребенок при этом может выбрать в качестве партнера по игре не только сверстника, но и взрослого. И очень часто так поступает. И возникает самодеятельная, по инициативе ребенка игра. При этом ребенок из ведомого превращается в ведущего. Это он 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.

В проекте «Развивающие занятия с детьми 2–7 лет» (ред. Л. А. Парамонова) [85] прописана модель образовательного процесса, в котором имеются организованные взрослым занятия (занятия не в значении формы организации учебной деятельности; значение – заниматься чем-то интересным, полезным) и самодеятельные игры по инициативе детей. Апробация в детских садах этой 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 самодеятельных игр по инициативе детей, пока живы ассоциативные связи, эмоциональный настрой. Речевые занятия хорошо организовывать во вторую половину дня, когда некоторые дети уходят домой, и в группе нет скученности детей. Речь надо слушать и слышать. И даже радость бывает шумной [86].

В соответствии с обоснованными выше принципами, модель образовательного процесса ДОО в Парциальной программе «ВеДеДо» включает два блока. Это: 1) организуемые взрослым виды деятельности по освоению программного содержания образовательных областей через восприятие произведений искусств и творческие виды совместной деятельности; 2) свободная активность детей, самодеятельные игры и другие виды самостоятельной деятельности по выбору детей.

Деятельность детей в первом блоке направляется взрослым во многом косвенными методами, недисциплинарными средствами привлечения и удержания внимания. Но она планируется, иницируется взрослым; в ней применяются такие побуждающие средства, как вопрос, предложение, совет, образец, показ и др. При всей демократичности отношений это асимметричный диалог.

Во втором блоке дети свободно действуют по своей инициативе, своему выбору. Взрослый оказывает косвенное влияние на деятельность через обогащение предметно-развивающей среды. Предоставляет в распоряжение детей игрушки, костюмы, элементы декорации, материалы и т. п. Включает негромко звукозаписи, которые активизируют ассоциативные и образные связи, задействуют правое полушарие, произвольные психические процессы, создают эмоциональный настрой, гармонизируют отношения. Взрослый включен в общение и деятельность детей (коммуникация предполагает наличие партнеров). Но позиция принципиально меняется. Дети самостоятельно выбирают вид деятельности, материалы, партнеров, и, если таким партнером становится взрослый, он вверяет себя в полное распоряжение ребенка, становится ведомым.

Нами намечены некоторые пути индивидуализации речевого развития детей: выделение в режиме дня времени и пространства для самостоятельных игр, обогащение предметно-развивающей среды, взаимосвязанное с организованной взрослым деятельностью; работа с подгруппами; недисциплинарные формы привлечения и удержания внимания, коммуникативная и игровая мотивация занятий; принятие ребенка как партнера по общению, опережающая инициатива взрослого, интерпретация им поведения ребенка; добровольность участия.

Именно в силу добровольности участия возникает многообразие организационных форм: дети спонтанно объединяются по интересам, и при этом в каких-то делах участвует вся группа, в каких-то 4–6 детей, а в каких-то может участвовать всего один ребенок. В принципе добровольности реализуется право дошкольника быть субъектом деятельности, свободной личностью, наделенной индивидуальностью, эмоциональностью, волей.

Средством, вовлекающим детей в деятельность, выступает прежде всего песня как синтетический вид искусства, вызывая произвольную ориентировочную реакцию. Кроме песни к недисциплинарным средствам относятся также: демонстрация иллюстраций, картинок, привлекательных игрушек и материалов, действия с ними воспитателя на глазах у детей. Это 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.

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 дети 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. В качестве примера реализации теоретических положений в реальном образовательном процессе приводим следующую запись из дневника наблюдений. (ДОО «Аистенок», средняя группа, май 2014 г.)

Педагог включает запись песни «Цветок» из «Фейных сказок» (К. Д. Бальмонт, С. С. Коренблит). Звучит нежная мелодия, приглашающая подвигаться, потанцевать ей в такт. (Это не первая встреча с песней.)

*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.*

На песню откликаются Света П. (5;4) и Маша Д. (4;11). Света П. уходит в уголок с нарядами для образных игр, переодевается. Надевает блестящую юбочку, шелковый платок – накидку и шляпку. Маша Д. выходит в центр групповой комнаты, плавно передвигается, нежно улыбается. Девочка похожа на цветок: белая футболка украшена розовым букетиком, а на голове ободок с двумя изящными ромашками.

Педагог комментирует: Весна. Расцвел цветок. Цветок удивительный. Очень нежный. Цветок танцует «Вальс цветов». Приглашает всех потанцевать.

К Маше Д. присоединяется Света П. Она очень пластична. Выполняет выразительные танцевальные движения.

Инициативу девочек подхватывает Илья Б. (5;1). Мальчик преобразуется: пушистые шорты, на талии завязан легкий платок-юбка, шляпа с цветами. Сначала Илья Б. танцует один, но потом обращает внимание на Свету П., протягивает ей руку, образуется очень красивая пара, исполняющая удивительный медленный танец.

(Несколько раз включается запись песни и фонограмма инструментальной музыки, и танец все продолжается и продолжается.)

Маша Д. отходит к зеркалу, создает новый образ: накидывает на голову розовый платочек, сверху ободок, на талии завязывает воздушный розовый лоскут. Получается образ «царевны».

На Машу Д. обращает внимание Илья Б., восхищается: Как красиво! Балерина. Какой красивый танец!

Вдруг музыка замолкает. Кристина К. (5;3) встревожено спрашивает: Почему музыка остановилась? Можно продолжить?

В руках у девочки металлофон, она присаживается в кресло и, как только начинает звучать музыка, старается подыграть на инструменте.

Педагог: Какая умница. Настоящий музыкант.

Кристина К.: Я умею. Потому что дома на пианино занимаюсь.

К педагогу присоединяется Соня П. (4;5), обнимает: А я с вами буду представление смотреть.

Зрители наблюдают за выступлением «артистов»-детей.

(Эта часть сценария демонстрирует, как песня ненавязчиво пробуждает у детей фантазии в самодеятельных играх. Здесь они свободно проявляют свою индивидуальность.)

Педагог читает отрывок из стихотворения «Отчего цветок цветет...», 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.: И я с вами.

За стол присаживается Соня М.

Педагог складывает из фантиков цветок, Наташа Н. пытается повторить, но не хватает навыка работы с ножницами. Вместо цветов получаются мелкие блестящие обрезки. Девочка переживает.

Педагог: Наташа, какие у тебя чудесные звезды. Давай их наклеим. У нас будет вечернее звездное небо.

(Самостоятельная изобразительная деятельность детей инициирована взрослым. Но ее содержание, необходимые материалы, техники дети выбирают сами. Участие сугубо добровольное. Взрослый в распоряжении детей. Инициатива в общении принадлежит дошкольникам.)

Наташа Н. (4;3) улыбается, принимается за создание композиции: все небо усеяно разноцветными звездами.

Наташа Н.: У меня цветы не получаются.

Воспитатель: Наташа, что ты наделала, одни обрезки. Всю бумагу искромсала.

Педагог: Наташа, я тебе помогу: из этого можно сделать стебелек и лепесток, а бутон я тебе вырежу. (Взрослый принимает участие в создании аппликации.)

(В этом, как и в предыдущем эпизоде, интерпретация педагогом возникших проблемных ситуаций помогает ребенку обрести уверенность в себе. Почувствовать, что вместе мы можем все.)

После завершения работы Наташа Н. выставляет свою композицию на мольберт рядом с иллюстрацией. Любуется.

Наташа Н.: А где костюмы?

Педагог: Костюмов сегодня нет, но есть платки, шляпы, накидки. Можно превратиться в кого угодно.

Наташа Н. надевает зеленую шляпу с цветами, на талии завязывает легкий платок. Возвращается к мольберту, рассматривает картинку, начинает танцевать, приговаривает: Я цветок. Цветок заснул. Цветок проснулся.

Молча танцует. После паузы: Я Фея цветов.

Снова танцует. После паузы: Я Рапунцель.

Танец продолжается.

Педагог продолжает создавать цветы из разных материалов (фантиков, тканей).

Кристина К.: У вас красивые цветы получаются. А у меня никак не держится. Ничего не получается.

Педагог: Давай посмотрим. (Берет у девочки заготовки, складывает, закрепляет.) У тебя получился удивительный мак. Посмотри. (Протягивает девочке.)

Кристина К. (восторженно и удивленно): Мак?! (Любуется.) Можно я маме все цветы подарю?

Педагог: Обязательно подари.

Соня М. (4;11) что-то вырезает из блестящих фантиков.

Педагог: Соня, что у тебя вырастет на поляне?

Соня М.: Геометрические фигуры.

Пытается на фантиках нарисовать мелкие фигурки: ромб, овал, круг. Получается только один треугольник, который она вырезает. Обращается к педагогу: Нарисуйте, а я буду резать.

Педагог: Что нарисовать?

Соня М.: Вот такой маленький ромб.

Педагог рисует фигурки, Соня М. вырезает.

Девочка берет крышку от кастрюльки, обводит, вырезает.

Педагог: Что это будет?

Соня М.: Это клумба. На ней вырастет много фигур, геометрических фигур. (Красиво размещает детали на «клумбе», а затем начинает приклеивать.) Подарю маме.

К столу возвращается Наташа Н., начинает мелко резать белую тонкую ткань, сообщает: Семена, посажу на клумбу.

Педагог: И какие цветы вырастут?

Наташа Н.: Разные ромашки.

Соня М.: Разноцветные. Много семенов, много цветов на клумбе у нас будет.

Педагог: У вас на клумбе из семян вырастут разноцветные ромашки – космеи. Они бывают белые, розовые, лиловые, сиреневые. А у вас растут какие-нибудь цветы около веранды? Вы посадили?

Соня М.: Да, растут. Маргаритки.

Педагог: Какого они цвета?

Соня М.: Белые.

Соня М. закрашивает «клумбу» малиновым цветом: А с другой стороны напишу – любовь.

Педагог: А ты можешь писать?

Соня М.: Не могу. (Смотрит на педагога.)

Педагог: Напишем вместе.

Дети, которые не были включены в изобразительную деятельность, занимались постройкой.

Соня П.: Посмотрите, какой у нас замок получился.

(Замок очень хорош: высокие башни, стены с окошками.)

Илья Б.: Мы в нем жить будем.

Дети прячутся за стеной замка.

Эта и ранее приведенные записи демонстрируют многообразие видов деятельности детей, которые возникают под влиянием музыки, стихов, песен, иллюстраций, игрушек, костюмов, театрализованных представлений. Выбор содержания, партнеров, материалов полностью зависят от желаний и интересов каждого конкретного мальчика или девочки. Это спонтанная деятельность, нерегламентированное свободное искреннее общение. Так реализуется право ребенка быть субъектом образовательной деятельности. Но это не обучающие занятия, не учебная деятельность. Реализуется широкое понимание обучения как взаимодействия с идеальной формой.

Направляемая песней спонтанная активность детей опирается на ассоциации, образы, сюжеты, но не копирует их, творчески перерабатывает эстетический, коммуникативно-деятельностный опыт. Песня при первых встречах выступает как объект эстетической деятельности, которым дети наслаждаются, которому радуются. Просто слушают. Это приятная часть досуга. В дальнейшем под влиянием песни (и тогда, когда дети ее слышат, и тогда, когда она не звучит) возникают многообразные танцы, попевки, игра на музыкальных инструментах, изобразительная деятельность, связанная тематически с содержанием стихов. Песня оказывается средством, обогащающим спонтанные игры и самостоятельные виды деятельности.

Дети находятся в тесном контакте со взрослым, который выступает как желанный партнер, носитель привлекательных материалов, участник интересных дел. И он не только организует жизнь и деятельность детей, но и охотно выполняет роль ведомого. В такой многообразии позиций взрослый чрезвычайно привлекателен. Он выполняет роль источника развития, не подавляя инициативы ребенка. Диалог с взрослым и сверстниками приобретает характер подлинного личностного общения.

Таким образом, анализ исследований в русле культурно-исторической психологии и педагогики позволяет обозначить следующие принципиальные положения.

Сохранение русского языка, воспитание подрастающих поколений в духе любви к родному языку, национальной культуре, неотъемлемую часть которой составляет язык, – дело государственной важности, имеет фундаментальное значение для развития российской цивилизации.

Воспитание языковой личности и является тем процессом, который направлен на решение данной проблемы, начиная с раннего возраста, охватывает развитие эмоционально-мотивационной сферы ребенка, вовлечение его в личностно значимое речевое общение и совместную деятельность с близкими взрослыми и сверстниками, создание условий для свободного проявления индивидуальности, эмоций, инициативы, творчества, позиции субъекта в образовательном процессе.

Гармонизация образовательных парадигм предполагает баланс формирования личностно значимых свойств и характеристик ребенка, с одной стороны, и развитие речевых компетенций, знаний, умений, речевых навыков – с другой; на основе принципа спонтанности, который предполагает диалог, совместную со взрослым и сверстниками деятельность ребенка (зона ближайшего развития) и самостоятельную свободную активность в условиях обогащенной социальной, культурно-образовательной предметно-развивающей среды.

Построение образовательного процесса на новых принципах требует разработки вариативных образовательных программ, новых педагогических технологий, инновационных учебно-методических комплектов. Ответом на запрос времени является Парциальная образовательная программа «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»), задающая новое содержание и технологию всестороннего развития дошкольников с приоритетом художественно-эстетического и речевого развития, понятого как формирование языковой личности.

Ссылки:

1. Ямбург Е.А. Гармонизация образовательных парадигм – стратегия развития образования [Электронный ресурс] // Официальный сайт Московского городского психолого-педагогического университета. URL: <http://www.mgppru.ru/ru/practice/conf/doc.php?d=159> (дата обращения: 22.09.2015).
2. Там же.
3. Там же.
4. Там же.
5. Там же.
6. Леонтьев А.Н. Вступительное слово. О творческом пути Л.С. Выготского // Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М., 1982. С. 9–41.
7. 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., 2008. С. 179–188.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 2005.
9. Там же.
10. Там же.
11. Там же.
12. Там же.
13. Там же.
14. Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. 1972. № 2. С. 114–123.
15. Там же.
16. Там же.
17. Там же.
18. Там же.
19. Там же.
20. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии // Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 1.
21. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. Т. 1. Психическое развитие ребенка / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М., 1986.
22. Там же.
23. Там же.

24. Обухова Л.Ф. Две парадигмы в исследовании детского развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 30–38.
25. Там же.
26. Там же.
27. Там же.
28. 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. [Электронный ресурс]. URL: <http://tovievich.ru/book/korni/5590-vvdavidov-sovremennoe-sostoyanie-nauchnoy-shkoli-lsvigotskogo.html> (дата обращения: 22.09.2015).
29. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 38–50.
30. Там же.
31. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч. Т. 3. М., 1983.
32. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Указ. соч.
33. Там же.
34. Там же.
35. Уланович О.И. Языковая личность в контексте моделирования речевого онтогенеза // Современные проблемы психологии личности: теория и практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию со дня рождения Л.И. Божович. М. ; Воронеж, 2008. С. 37–40.
36. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1999.
37. Там же.
38. Проблемы развития речи в психолингвистическом и лингводидактическом освещении / А.Г. Арушанова, Е.С. Рычагова, К.Я. Сигал, Н.М. Юрьева. М., 2014.
39. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: Культурно-исторический подход. Дубна, 1997. Ч. II.
40. Бахтин М.М. К диалогическому пониманию личности // Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, В.В. Архангельской. М., 2009. С. 64–74.
41. Леонтьев А.А. Личность, деятельность, образование // Языковое сознание и образ мира. М., 2000. С. 7–12.

42. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. М., 1984. С. 21–50 ; Исенина Е.И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза. Иваново, 1983 ; Ее же. Психологические основы речевого онтогенеза в начальном периоде : дис. ... д-ра психол. наук. Иваново, 1985 ; Казаковская В.В. Вопросно-ответные единства в диалоге «взрослый – ребенок». СПб., 2006 ; Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000 ; Ее же. Некоторые особенности диалога «взрослый – ребенок»: функции реплик-повторов // Ребенок как партнер в диалоге : труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. 2. СПб., 2001. С. 9–24.
43. Исенина Е.И. Психолингвистические закономерности ...
44. Поддьяков Н.Н. Основное противоречие развивающейся психики ребенка. М., 1997.
45. Поддьяков Н.Н.: 1) Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: Концептуальный аспект. Волгоград, 1994. 48 с. ; 2) Проблемы речевого и умственного развития детей дошкольного возраста // Проблемы изучения речи дошкольника / под ред. О.С. Ушаковой. М., 1994. С. 119–126.
46. Поддьяков Н.Н. Основное противоречие ...
47. Поддьяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей ...
48. Поддьяков Н.Н. Основное противоречие ...
49. Там же.
50. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982.
51. Выготский Л.С.: 1) Проблемы общей психологии ; 2) Собр. соч. Т. 2.
52. Поддьяков Н.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста. М., 1996.
53. Ветлугина Н.А. Общие вопросы художественного творчества ребенка // Художественное творчество и ребенок. М., 1972. С. 7–50.
54. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 1978.
55. Давыдов В.В.: 1) Современное состояние научной школы Л.С. Выготского. Живые корни [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tovievich.ru/book/19/160/5.htm> (дата обращения: 22.09.2015) ; 2) 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. [Электронный ресурс]. URL:

<http://tovievich.ru/book/korni/5590-vvdauidov-sovremennoe-sostoyanie-nauchnoy-shkoli-lsvigotskogo.html> (дата обращения: 22.09.2015).

56. Кудрявцев В.Т. Указ. соч.

57. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М., 1989.

58. Усова А.П. Обучение в детском саду. 3-е изд., испр. / под ред. А.В. Запорожца. М., 1981.

59. Юдина Е.Г., Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Нужно ли стране дошкольное образование? // Психологическая наука и образование. 2005. № 2. С. 51–61.

60. Цырульников А.М. Пути и проблемы дошкольного воспитания // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. М., 1989. С. 221–237.

61. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. М., 1993.

62. Там же.

63. Ямбург Е.А. Школа и ее окрестности. М., 2011.

64. Зинченко В. П. Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление : сб. статей / под ред. А.В. Петровского. М., 1989. С. 90–102.

65. Газман О.С. Воспитание: цели, средства и перспективы // Новое педагогическое мышление. С. 221–237.

66. Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление. С. 144–177.

67. Ямбург Е.А. Гармонизация образовательных парадигм – стратегия развития образования [Электронный ресурс] // Официальный сайт Московского городского психолого-педагогического университета. URL: <http://www.mgppu.ru/ru/practice/conf/doc.php?d=159> (дата обращения: 22.09.2015).

68. Ямбург Е.А. Школа и ее окрестности. М., 2011.

69. Вербенец А.М., Базиколо С.В., Игнатенко Е.Е. Проблемы и возможности индивидуально-дифференцированного подхода к художественно-эстетическому развитию дошкольников // Детский сад: Теория и практика. 2015. № 2. С. 28–41 ; Езопова С.А., Солнцева О.В. Проектирование педагогической диагностики индивидуального развития детей // Там же. С. 54–67 ; Удова О.В., Верзакова Г.И., Кудряшова Н.А. День выбора в детском саду // Там же. С. 98–105 ; и др.

70. Коренблит С.С. Арушанова А.Г., Волосовец Т.В. УМК «Весёлый день дошкольника» в рамках Российского образовательного

стандарта» [Электронный ресурс] // Управление образованием: Теория и практика : электронный журнал. 2015. № 1. URL: http://www.iuorao.ru/images/jurnal/15_1/korenblit.pdf (дата обращения: 22.09.2015).

71. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Формирование сюжетной игры у детей шестого года жизни // Дошкольное воспитание. 1989. № 8. С. 9–17 ; Примерная образовательная программа дошкольного образования «Открытия» [Электронный ресурс] / 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 (дата обращения: 22.09.2015) ; и др.

72. Самостоятельная художественная деятельность / под ред. Н.А. Ветлугиной. М., 1980.

73. Дошкольная педагогика / под ред. Е.А. Флериной. М., 1946.

74. Эльконин Д.Б. Символика и ее функции в игре // Дошкольное воспитание. 1966. № 3. С. 56–60.

75. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М., 2000.

76. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников. М., 2013.

77. Тихеева Е.И. Развитие речи детей / под ред. Ф.А. Сохина. 5-е изд. М., 1981.

78. Дошкольная педагогика.

79. Там же.

80. Там же.

81. Там же.

82. Там же.

83. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М. ; Воронеж , 2002 ; Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. М., 2001 ; Новоселова С.Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. С. 84–87 ; Трифонова Е.В. Режиссерские игры детей дошкольного возраста. М., 2011.

84. Новоселова С.Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. С. 84–87 ; Трифонова Е.В. Режиссерские игры детей дошкольного возраста. М., 2011.

85. Коренблит С.С. Синтез слова и музыки – основа создания авторской образовательной программы «Весёлый день дошкольника» – «ВеДеДо» (из личного опыта). Ч. 1 [Электронный ресурс]. URL:

<http://klauzura.ru/2013/12/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-osnova-sozdaniya-avtorskoi-obrazovatelnoi-programmy-vesyolyi-den-doshkolnika-vededo-iz-lichnogo-opyta-chast-1/> (дата обращения: 22.09.2015).

86. Арушанова А.Г.: 1) Модель образовательного процесса в ДОО, ориентированного на саморазвитие ребенка // Наследие Л.С. Выготского: наука, культура, практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Вереск П. М., 2014. С. 7–10 ; Речевое развитие: дошкольник как субъект образовательного процесса // Речевое развитие дошкольников: Теоретические основы и новые технологии : сб. статей. – М., 2015. С. 54–74.

ЧАСТЬ 2

Инновационные подходы

к развитию языковой личности дошкольника

в проекте «Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо»)

2.1 Парциальная программа

«Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо»)

Принятый в 2013 г. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) 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 «Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо») изначально задумывался и создавался на принципах, заданных ФГОС ДО.

На основе авторской программы синтеза искусств С. Коренблита коллективом авторов разработана Парциальная программа «ВеДеДо» (далее – Программа).

Приоритетными направлениями Программы являются эстетически-художественное и речевое развитие. Методическая система предлагает различные формы как *индивидуального творчества* ребенка,

так и его *сотрудничества* и *сотворчества* со сверстниками и взрослыми. Важный аспект Программы – ее направленность на развитие *воображения и творческих способностей* каждого ребенка.

В соответствии с ФГОС ДО авторы Программы руководствуются следующими принципами:

- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей и склонностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования;

- развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;

- сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений; поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;

- выбор форм деятельности, специфических для детей данной возрастной группы (прежде всего игры, познавательной и исследовательской деятельности, творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка);

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;

- объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

- сбалансированность для детей дошкольного возраста познавательного и эмоционального компонента образования; исполнительских и творческих форм деятельности; вербальных и образных форм подачи содержания; информационной и художественно-эстетической составляющих.

Данный подход определяет актуальность Программы, обогащает палитру профессиональных средств современного дошкольного образования.

Разработка нового поколения учебно-методических пособий, построенных по принципу синтеза искусств, осуществляется в контексте культурно-исторической педагогики и психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. П. Зинченко, А. М. Цырульников и др.). На основе концепции гармонизации образовательных парадигм Е. А. Ямбурга. Концепции человеческого фактора в языке, развиваемой в отечественной психолингвистике (А. М. Шахнарович, Е. С. Кубрякова, Л. В. Сахарный, К. Ф. Седов, И. Н. Горелов и др.)

Программа направлена на достижение следующих целей:

1) обеспечить качественное дошкольное образование, непременными условиями которого является эмоциональное благополучие каждого ребенка, радостное проживание им дошкольного детства;

2) организовать образовательную среду на основе восприятия песен и других произведений искусства, диалогического общения и творческого взаимодействия всех участников педагогического процесса.

Программа направлена на решение задач, сформулированных в ФГОС ДО. Стандарт выдвигает ряд взаимосвязанных задач социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического развития детей, в том числе:

– развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, любознательности и познавательной мотивации;

– развитие воображения и творческой активности;

– формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира;

– овладение речью как средством общения и культуры;

– обогащение активного словаря, развитие связной речи;

– развитие речевого творчества;

– знакомство с книжной культурой;

– развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного) и мира природы;

– формирование эстетического отношения к окружающему миру;

– реализация самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Решение этих задач предполагает применение инновационных форм организации образовательного процесса ДОО, в том числе интеграцию детской игры, познавательной и исследовательской деятельности, творческой художественно-эстетической активности детей, а также налаживание тесного взаимодействия ДОО и семьи воспитанников. В Программе развивающая образовательная среда создается на основе синтеза музыки, поэзии, изобразительного искусства, плодотворного сотрудничества взрослых и детей, детей друг с другом. Таким образом, обучение и воспитание объединяются в целостный образовательный процесс.

Речевое развитие в ряду образовательных областей занимает особое место – это область с самостоятельными задачами, методами и приемами, организационными формами. Но вместе с тем она тесно соприкасается с другими областями образования – познанием, социали-

зацией, эстетическим развитием – и потому предполагает использование интегративных видов образовательной деятельности.

Программа направлена также на решение следующих задач:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;

- обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, этноса, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей;

- обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования;

- формирование общей культуры личности детей, здорового образа жизни, развитие социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, создания предпосылок учебной деятельности;

- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

В соответствии с принципами ФГОС ДО игра, и особенно самодеятельная игра, возникающая и развивающаяся по инициативе ребенка, рассматривается в Программе как ведущая деятельность и важная форма образования дошкольника. Спонтанные игры – это свободная деятельность детей, в которой они выражают свои чувства, реализуют свои потребности, выбирают себе партнеров. По приглашению детей в ней может участвовать взрослый. Позиция взрослого в спонтанных играх детей – быть не лидером и не на равных, а принимать ребенка в качестве организатора деятельности. Найти в распорядке дня время для детских самодеятельных игр, тесно связать их с играми и занятиями, организуемыми взрослым, – таков ведущий метод обеспечения субъектной позиции ребенка в образовательном процессе, условие индивидуализации образования.

В Программе индивидуализация образования дошкольника обеспечивается многообразием организационных форм деятельности (коллективных, подгрупповых, индивидуальных), а также добровольностью участия в них. Программа приветствует демократический стиль общения, свободу волеизъявления, коммуникативного поведения, отсекает дисциплинарные средства привлечения и удержания внимания.

Песни учебно-методических комплектов «ВеДеДо» написаны композитором С. Коренбитом на стихи поэтов-классиков (А. Блок, И. Брод-

ский, С. Черный, П. Соловьева, М. Цветаева и др.) и современных детских поэтов (М. Слуцкий, В. Берестов, М. Грозовский, Н. Иванова, 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, театрализованных представлений осуществляется синтез искусств, что является главным посылом проекта: комплексное влияние на развитие через синтетические 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.

Несмотря на то что стержнем Программы являются музыкальные произведения (детские песни), ее могут реализовывать педагоги, имеющие обычное педагогическое образование, то есть воспитатели. Преимущество ее состоит и в том, что она не требует создания каких-либо специальных условий в образовательной организации.

В соответствии с требованиями ФГОС ДО детально разработана система сопровождения Программы. В учебно-методический комплект (далее – УМК) входят электронные образовательные ресурсы, методические рекомендации для педагогов, материалы для родителей, учебные материалы для детей. Для первоначального ознакомления с Программой открыт информационный портал www.vededo.ru. Некоторые материалы Программы находятся в открытом доступе на сайте журнала «ОБРУЧ». Авторы Программы разработали варианты оформления интерьера группы детского сада, тематических уголков, стендов для выставок детских работ, дизайна одежды для детей и воспитателей, а также сопутствующих предметов.

Программа снабжена пакетом учебно-методических комплектов:

1. Режим дня и навыки самообслуживания в песнях: Поём дома.

В комплекте: аудио-CD с детскими песнями, карточки с иллюстрированными текстами 10 песен (стихи М. Л. Грозовского, иллюстрации Г. В. Александровой), методические советы для родителей (автор кандидат педагогических наук Т. Н. Доронова). Темы: «Пробуждение», «Зарядка», «Я умываюсь» и др.

Стихи, музыка и песни из серии «Веселый день дошкольника» – это прекрасное педагогическое средство, которое способствует развитию ребенка, облегчает приобретение навыков самообслуживания, освоение режима дня. При правильном использовании оно помогает малышам:

- проснуться с хорошим настроением;
- встать с постели, сделать зарядку, умыться, причесаться, попить воды, одеться;
- не грустить по дороге в детский сад;
- легко расстаться с близкими на день и попрощаться с ними до вечера,
- без капризов встретить вечером родителей и поделиться с ними своими впечатлениями о жизни в детском саду;
- поужинать;
- поиграть;
- охотно выполнить вечерние гигиенические процедуры;
- прослушать литературное произведение (сказку, рассказ и т. д.), которое ему прочитают взрослые;
- пожелать всем спокойной ночи и расстаться с родителями до утра.

Умывайся!

*Если моешь руки с мылом,
Если сам встаешь под душ,
Значит, будешь не унылым
И решительным к тому ж.*

*Тренированное тело
И холодная вода –
Это, брат, такое дело:
Пригодится навсегда!*

*Не бери примера с хрюши
И водичке доверяй.
С мылом мой лицо и уши,
Но в ушах – не ковыряй!*

Умывайся!

Музыка С. Коренблита

Стихи М. Грозовского

A E F#

Ес - ли мо - ешь ру - ки с мы - лом, ес - ли сам вста - ёшь под душ,

3 Hm E7 A E7

зна - чит, бу - дешь не у - ны - лым и ре - ши - тель - ным к то - му ж.

8 F# Hm E7 A E A

Зна - чит, бу - дешь не у - ны - лым и ре - ши - тель - ным к то му ж. Тре - ни -

13 E7 D A

ро - ван - но - е те - ло и хо - лод - на - я во - да - э - то, брат, та - ко - е де - ло: при - го -

16 E7 A E7 D

дит - ся на - всег да! Тре - ни - ро - ван - но - е те - ло и хо - лод - на - я во - да э - то, брат, та

20 A E7 A

ко - е де - ло: при - го - дит - ся на - всег - да!

23 E7 A

При - го - дит - ся на - всег - да!

С репертуаром на диске детей надо знакомить постепенно. На адаптацию к одной песенке стоит отвести неделю и более в зависимости от того, насколько быстро ребенок научился действовать в соответствии с ней: прослушал песенку три раза и встал с постели. Лишь после этого можно переходить к знакомству ребенка со следующим музыкальным произведением. Знакомство детей со всеми песнями рассчитано на три-пять месяцев, с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

2. Режим дня и навыки самообслуживания в песнях: Поём в детском саду.

В комплекте: аудио-CD с детскими песнями, карточки с иллюстрированными текстами 10 песен (стихи М. Л. Грозовского, иллюстрации Г. В. Александровой), методическое руководство для работников дошкольных образовательных учреждений (автор кандидат педагогических наук Т. Н. Доронова). Темы: «Хорошие дети», «После тихого часа», «За обеденным столом» и др.

Перед обедом

*На детской площадке
Вы были, ребятки,
И были дела у вас
В полном порядке.*

*Кружились, резвились,
Качались, смеялись.
Напрыгались вдоволь
И проголодались.*

*Настала пора
Для спокойной беседы.
Нам с вами готовиться
Надо к обеду.*

*Давайте-ка верхнюю
Снимем одежду,
На легкие тапочки
Сменим сапожки.*

*Разложим по шкафчикам
Всё аккуратно
И вымоем руки,
Вернувшись обратно.*

Перед обедом

Музыка С. Коренблита

Стихи М. Грозовского

На детс-кой пло-щад-ке вы бы-ли, ре-бят-ки, и бы-ли де-ла у вас
в пол-ном по-ряд-ке. Кру-жи-лись, рез-ви-лись, ка-ча-лись, сме-я-лись. На-
пры-га-лись вдо-воль и про-го-ло-да-лись. Кру-жи-лись, рез-ви-лись, ка-
ча-лись, сме-я-лись. На-пры-га-лись вдо-воль и про-го-ло-да-лись.

После того как воспитатель начал регулярно использовать песни в определенные моменты режима дня и установил, что дети положительно относятся к музыкальному сопровождению их жизни в детском саду, он может приступить к работе с родителями. Лучше всего это сделать на родительском собрании. Однако можно проводить такую работу с небольшими группами родителей или индивидуально.

Рекомендуется придерживаться следующей последовательности действий:

- расскажите родителям о целях комплекта «ВеДеДо» и назначении входящих в него песен. Объясните, как они помогают в развитии малышей;
- организуйте совместное прослушивание детских песен и расскажите о методике их использования в семье;

- постарайтесь убедить родителей в том, что детей надо знакомить с песнями постепенно. Обратите их внимание на то, что желательно отвести на знакомство с первой песней не менее недели. Этот срок зависит от того, как быстро малыши воспринимают песню и начинают действовать в соответствии со стихами. Подчеркните, что на знакомство со всеми песнями может потребоваться от трех до пяти месяцев, с учетом индивидуальных особенностей ребенка;

- регулярно интересуйтесь у родителей о ходе освоения песен дома, обсуждайте с ними достигнутые результаты. Если необходимо, дайте им совет исходя из личного опыта работы с «ВеДеДо» в детском саду.

Очевидно, что приведенные рекомендации далеко не полные и носят лишь общий характер. Проявите инициативу, наблюдательность, смелее используйте опыт, которым располагает ваш педагогический коллектив. Помните, что использование песен серии «ВеДеДо» – педагогическая инновация, которая способствует индивидуализации воспитательной работы с детьми, созданию в детском и педагогическом коллективе атмосферы доброжелательности и сотрудничества.

3. Режим дня и навыки самообслуживания в песнях: Поём в детском саду.

В комплекте: аудио-CD с детскими песнями, карточки с иллюстрированными текстами 10 песен (стихи М. Л. Грозовского и М. И. Тумановой, иллюстрации Г. В. Александровой), методическое руководство для работников дошкольных образовательных учреждений (автор кандидат педагогических наук Т. Н. Доронова). Темы: «Обед», «Надо одеваться», «Скоро завтрак» и др.

Помощники

Девочки помогут няне:

Отнесут посуду сами.

Блюдечки, тарелочки!

Вот спасибо, девочки!

И мальчишки друг за дружкой

Отнесут на мойку кружки.

Ложечки, стаканчики:

Вот спасибо, мальчишки!

Помощники

Музыка С. Коренблита

Стихи М. Грозовского

Де-воч-ки по-мо - гут ня - не: от - не-сут по-су - ду са - ми.

5
Блю - деч - ки, та - ре - лоч - ки! Вот спа - си - бо, де - воч - ки!

7
Блю-деч- ки, та - ре - лоч- ки! Вот спа - си - бо, де - воч - ки!

Оценка результативности использования материалов «ВеДеДо» проводится воспитателями на основе наблюдения за развитием детей. Если комплект «ВеДеДо» используется корректно, то воспитатели все чаще будут фиксировать следующие моменты:

- дети без капризов просыпаются и встают под звуки соответствующей песни;
- дети охотно выполняют утреннюю зарядку, пьют воду, принимают водные процедуры, одеваются и выполняют другие моменты режима дня под различные песни;
- воспроизведение соответствующей песни побуждает детей к самостоятельному выполнению нужных действий согласно режиму дня;
- дети побуждают других членов семьи выполнять утреннюю зарядку;
- дети знают порядок выполнения гигиенических процедур;
- некоторые дети начинают охотно принимать душ вместе с родителями;
- дети стали увереннее и охотнее одеваться;
- дети с удовольствием причесываются под песню;
- дети, изучившие правила дорожного движения под песню, побуждают родителей следовать сигналам светофора;
- дети аккуратней раздеваются;
- дети знают, что каждая вещь должна находиться на своем месте;

они убирают игрушки в своем уголке, самостоятельно складывают одежду и вещи в шкаф;

- дети усваивают новые для них слова, которые встречаются в песнях (снеговик, снежная баба и т. д.);

- во время прослушивания песни о поведении за столом дети сами (без напоминаний воспитателя) начинают пользоваться салфетками, выпрямляют спину, правильно ставят ноги.

4. Режим дня и навыки самообслуживания в песнях: Поём в детском саду.

В комплекте: аудио-CD с детскими песнями, карточки с иллюстрированными текстами 10 песен (стихи М. Л. Грозовского и М. И. Тумановой, иллюстрации Г. В. Александровой), методические советы для родителей (автор кандидат педагогических наук Т. Н. Доронова). Темы: «Учусь одеваться», «Собираюсь в сад», «Дорога в сад» и др.

После тихого часа

Часу тихому ведется

И начало, и конец.

Тот, кто спит, пускай проснется!

Кто проснулся – молодец!

Припев:

Потягушеньки, потягушки...

Оторвались от подушки

И покинули кровать!

Время на ноги вставать!

Встали в тапки и в сандали!

Сели – встали, сели – встали! И –

Руки в стороны и вверх!

Всё! Проснулись! Всем привет!

Припев.

После тихого часа

Музыка С. Коренблита

Стихи М. Грозовского

Е А Е H⁷ Е

Ча-су ти - хо-му ве-дёт - ся и на-ча - ло, и ко-нец. Тот, кто спит,

6 А H⁷ Е А

пус-кай про-снёт - ся! Кто про-снул - ся - мо-ло-дец! Кто про - снул -

10 H⁷ Е А Е А

ся - мо-ло-дец! По-тя-гу - шень-ки, по-тя-гуш - ки... О-то-рва -

14 Е C^{#7} F^{#m} H⁷ Е

лись от по-душ - ки и по-ки - ну-ли кро-вать! Вре-мя на но-ги вста-вать!

Четвертый выпуск материалов серии «ВеДеДо» дополняет и завершает материалы, представленные в первых трех выпусках: помогает привить малышу навыки самообслуживания, развить его речевой слух и повысить культуру речи, учит получать удовольствие от творческого восприятия музыки. Совместное прослушивание и исполнение песен помогает сближению детей и родителей.

Авторы верят, что учебно-методический комплект «Веселый день дошкольника» попадет в добрые руки и педагоги сделают все возможное, чтобы с его помощью жизнь ребенка в семье и детском саду стала более яркой, чтобы синтез слова и музыки, поддержанный новыми информационными технологиями, помогал развитию личности ребенка. Мы надеемся, что совместные скоординированные усилия всех участников образовательного процесса, которые используют в своей работе «ВеДеДо», поможет эстетическому развитию детей, воспитанию в них добра и чувства красоты.

5. Режим дня и навыки самообслуживания в песнях

Настоящий выпуск серии «Веселый день дошкольника» («Ве-ДеДо») объединяет песни и стихи, которые вошли в четыре предыдущих выпуска данной серии и ориентированы на воспитательную работу с детьми в возрасте от двух до пяти лет.

Хорошие дети

Похвалим Алёну.

Похвалим Алёшу.

Хорошая девочка!

Мальчик хороший!

Сегодня Алёна

С Алёшей вместе

На улице пели

Хорошую песню.

Мы после собрались

Всей группой в зале

И нашим певцам

Хорошо подпевали.

И все мы хвалили

Алёну и Лёшу.

Хорошая девочка!

Мальчик хороший!

Хорошие дети

Музыка С. Коренблита

Стихи М. Грозовского

Е А

По - хва-лим А - лё-ну. По - хва-лим А - лё-шу. Хо - ро-ша-я де-воч-ка!

4 H7 E E7 A H7

Маль-чик хо - ро-ший! Хо - ро-ша-я де-воч-ка! Маль-чик хо-

9 E A

ро-ший! Се - год-ня А - лё-на с А - лё-ше-ю вмес-те на

13 E H7 E E7

у - ли-це пе-ли хо-ро-шу-ю пес-ню. Мы

17 A E

пос-ле соб-ра-лись всей груп-по - ю в за-ле и на-шим пев-цам

20 H7 E H7 E

хо-ро-шо под-пе - ва- ли. И все мы хва-ли-ли А -

24 A H7 E

лё-ну и Лё-шу. Хо - ро-ша-я де-воч-ка! Маль-чик хо - ро-ший!

28 E7 A H7 E

Хо - ро-ша-я де-воч-ка! Маль-чик хо - ро-ший!

Пятый выпуск дополнен нотами детских песен, комплектом раскрасок для детей и соответствующими методическими материалами. Это – полный профессиональный комплект, который позволяет работникам дошкольных образовательных учреждений и родителям использовать входящие сюда материалы во всем многообразии инновационных форм и методов воспитательной работы, чтобы сделать освоение режима дня детьми творческим и увлекательным делом.

6. Игры

В комплекте: аудио-CD с детскими песнями, карточки с иллюстрированными текстами 10 песен (стихи М. Л. Грозовского и М. И. Тумановой, иллюстрации Г. В. Александровой), методические советы для родителей и работников дошкольных образовательных учреждений (автор кандидат психологических наук М. А. Шакарова). Темы: «Снеговичок», «Кот и мыши», «Город мастеров» и др.

Пособие в помощь родителям и работникам дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) по вопросам организации игры и творческой деятельности детей. Призвано способствовать созданию положительной мотивации у детей на игру и творчество, комплексному взаимодействию работников ДОУ и родителей детей, созданию теплой и радостной атмосферы общения с детьми, полноценному проживанию дошкольного детства, развитию произвольности, эмоциональной сферы, формированию личностных качеств детей, освоению игры и специфически детских видов деятельности (лепка, рисование, конструирование и др.). Играя, малыш учится управлять своим поведением, преодолевать импульсивность, учиться видеть другого человека и его видение мира, а не только собственную точку зрения. В игре у ребенка развиваются внимание, восприятие, память, мышление, речь, эмоции. В игре он примеряет на себя различные роли взрослых, выполняет разнообразные функции окружающих людей. Пособие создано, чтобы помочь взрослым наладить совместную с ребенком игровую деятельность.

В результате применения материалов пособия достигаются следующие результаты: у детей формируется интерес к игре (подвижной, ролевой и т. д.), творчеству (лепка, рисование и т. д.); дети учатся взаимодействовать со сверстниками, формируются навыки доверительного взаимодействия ребенка с другими детьми и взрослыми, что способствует успешной социализации ребенка. У детей развивается речевой слух, повышается культура речи. Развивается творческое восприятие

музыки. Музыка доставляет радость, побуждает к активности. Развивается слух, музыкальная память, чувство ритма. Дети получают удовольствие от совместной деятельности и содержательного общения со взрослыми и другими детьми. У них поддерживается преимущественно бодрое эмоционально-положительное состояние, бодрое настроение, исчезает нервозность, тревожность, напряженность во взаимоотношениях со взрослыми.

Кот и мыши

Цель: организация подвижной игры.

Материалы: звукозапись песни; обручи-домики по количеству детей.

Требования к помещению: игру лучше всего проводить в физкультурном или музыкальном зале, где имеется много свободного пространства. Допускается также проведение игры на улице. В этом случае обручи, изображающие домики мышат, можно заменить нарисованными на земле кругами.

Ход игры

Взрослый читает стихи, обсуждает с детьми то, о чем в нем говорится.

Затем дает детям послушать песню и предлагает поиграть в кота и мышей. Далее взрослый совместно с детьми распределяет роли (один ребенок – кот, остальные дети – мышки), предлагает взять все, что необходимо для игры (обручи-домики для детей). Первоначально игра проходит без музыки. Взрослый читает стихотворение с паузами и соответствующей интонацией, тем самым управляет ходом игры.

Перед началом игры дети-мышки берут обручи и в сторонке делают себе домики, кладут обруч на пол. Взрослый читает стихотворение:

Кот и мыши

Эй, девчонки! Эй, мальчишки!

Поиграем в кошки-мышки!

(дети подходят к взрослому)

Мышки водят хоровод,

А в середине дремлет Кот.

(дети становятся в круг, кот внутри круга, делает вид, что спит)

*На пол обручи кладем.
Каждый обруч – Мышкин дом.
Кот увидит их – и Мышки
тут же юркают в домишки,
только в домике должна
в каждом Мышка быть одна.
(дети ходят по кругу)
Притворился спящим Кот,
но не спит, хитрюга, ждёт...
Вышли Мышки погулять,
изловчился Кот и – хватъ:*

(кот просыпается, вскакивает и начинает ловить мышей, мышки разбегаются по домикам)

*«Не успела в Мышкин дом?!
Будешь ты теперь Котом!»*

(ребёнок, не успевший в домик и пойманный котом, сам становится котом).

КОТ И МЫШИ

Музыка С.С. Коренблита

Стихи М.И. Тумановой

1. Эй, дев-чон-ки! Эй, маль-чиш-ки! По-иг-ра-ем в кош-ки-

мыш-ки! Мыш-ки во-дят хо-ро-вод, а в се-рёд-ке дрем-лет Кот.

На пол об-ру-чи кла-дём. Каж-дый об-руч-Мыш-кин дом.

весьма быстро
Кот у - ви-дит их и Мыш-ки тут же юр - ка-ют в до - миш-ки, толь-ко

в до - ми-ке долж - на в каж-дом Мыш-ка быть од - на. Толь - ко

в до - ми-ке долж - на в каж-дом мыш-ка жить од - на.

Игра повторяется несколько раз.

После освоения игры без музыки можно попробовать включить песню и поиграть под нее. В дальнейшем для игры можно использовать музыкальное сопровождение без слов. Слова говорят сами дети, которые к этому моменту уже выучат их. Взрослый сначала говорит вместе с детьми, а затем они делают это самостоятельно. Постепенно дети научатся играть в данную игру без помощи взрослого.

7. Хороводные

В комплекте: аудио-CD с детскими песнями, карточки с иллюстрированными текстами 10 песен (стихи С. Коренблита и М. Л. Грозовского, иллюстрации Г. В. Александровой), методические советы

для родителей и работников дошкольных образовательных учреждений (автор педагог высшей категории М. А. Булгакова). Темы: «С Рождеством!», «Учат дедушки и папы», «Весна красна» и др.

Пособие содержит хороводные песни, специально созданные для детей дошкольного возраста, которые способствуют организации игровой и творческой работы с детьми. Песни помогают ребенку быстро и безболезненно адаптироваться к детскому коллективу, поддерживать естественную активность, творчество, развивают коммуникативные навыки. Могут использоваться в детском саду и дома для организации ежедневных занятий и запоминающихся детских праздников. Воспитывают сплоченность, чувство солидарности, принадлежности к своему народу, любви к своей земле, пробуждают желание сделать ее еще лучше. Учат поддерживать традиции и одновременно приобщают к современной культуре, рассказывают об окружающем мире, формируют целостную картину мира. В процессе работы с пособием дети осваивают основные движения, которые используются в хороводах, и большинство традиционных форм: «круг», «улитка», «столбы», «змейка», «сторона на сторону», «на четыре стороны». Дети радостно проживают время досуга вместе с родителями, педагогами, сверстниками. Учитываются их индивидуальные личностные особенности.

В результате применения пособия достигаются следующие результаты. Участие в хороводах формирует у детей чувство сообщества, чувство принадлежности к своей группе – семье, группе детского сада, своему народу. Учат умению соблюдать социально признанные нормы поведения. Дети осваивают основные движения и формы хоровода. Формируются индивидуальные пространственные представления ребенка. Развиваются коммуникативные навыки. Хороводные игры и танцы вкупе с содержанием и текстами песен развивают у детей партнерские отношения. Учат чуткости, внимательности к другому человеку. В хороводе ребенок учится чувствовать партнера, помогать тому, кто забыл следующее движение, вести других за собой и чувствовать ответственность за другого.

Именины

Именинный хоровод – это неперенный атрибут поздравления в день рождения. Каждому приятно ощутить себя в центре внимания, в кругу друзей. А такое бывает очень редко – лишь раз в году. И нельзя упускать эту возможность.

*Собираемся проведать Ваню мы под вечер.
Будем вместе пировать с Ваней мы на встрече.*

*Припев:
Именины веселей отмечай!
Приглашай друзей на торт и на чай!*

*Мы ему на именины испечем большой пирог –
И обрадуется Ваня – только ступим на порог.*

*Вот варенье, вот печенье: кушай, Ванечка-дружок!
Вот игрушек целый ворох и еще один мешок!*

Припев.

*Будем петь и хороводы с Ваней за руку водить,
В этот вечер «сколько хочешь» можно прыгать и чудить.*

Припев.

*Будут плюшки и ватрушки, будет пряников гора!
Целый год потом Ванюшу не забудет детвора!*

Припев.

*Прятки, жмурки, догонялки и, конечно, общий смех –
Соберут нас и закружат, а потом подружат всех!*

Припев.

*Пожелаем другу Ване поскорее подрасти,
Пусть всегда ему хватает сладости и радости!*

Припев.

Именины

Музыка и слова С. Коренблита

D A⁷ D G D A⁷ D A⁷ D A⁷ D G

1. Со - би ра ем-ся про-ве-дать Ваню мы под ве - чер. Бу-дем вмес-те пи ро-вать

4 D A⁷ D A⁷ G A⁷ D

с Ва-ней мы на встре - че. И-ме-ни-ны ве - се - ле - е от-ме-чай! При-гла-

7 G A⁷ D G

шай дру - зей на торт и на чай! И - ме - ни - ны ве - се -

9 A⁷ D G A⁷ D

ле - е от - ме - чай! При-гла - шай дру-зей на торт и на чай!

Именинник становится центром внимания и центральной фигурой в хороводе. Он свободен в своих проявлениях – может быть, он захочет танцевать, а может, останется неподвижен и внимателен, а может быть, будет, как король праздника, просто купаться в лучах славы и любви со стороны окружающих...

В любом случае – он свободен выбрать, как ему себя вести в этот важный день: все ребята танцуют для него.

Итак, дети начинают хоровод вокруг именинника: «Собираемся проведать Ваню мы под вечер, будем вместе пировать с Ваней мы на встрече!» Имя в хороводной песне легко изменить. Сегодня поздравляем Ваню, а завтра Лену, Соню, Лешу, Сёму и т. д.

Во время припева дети сходятся в центр круга, а затем расходятся в большой хоровод. Эти движения будут повторяться в течение всей песни во время припева, как будто все друзья именинника приходят к нему в гости.

«Мы ему на именины испечем большой пирог» – дети расходятся как можно дальше, но рук не отпускают, а просто показывают, какой большой пирог готовы сделать для именинника.

«Вот варенье, вот печенье – кушай, Ванечка-дружок» – дети разыгрывают пантомиму с дарением подарков, изображая жестами то, как много игрушек они принесли имениннику.

«Будем петь и хороводы с Ваней за руку водить» – дети водят хоровод вокруг именинника.

«Будут плюшки и ватрушки, будет пряников гора» – ребята имитируют движения катания теста в ладонях и хлопают в ладоши.

«Прятки, жмурки, догонялки и, конечно, общий смех» – эти слова не стоит воспроизводить в хороводе буквально, потому что потом тяжело будет собрать ребят обратно, но можно научить их играть в парную хороводную игру. Составив большой круг, дети берутся за руки. Между тем одна девочка становится за кругом, а именинник в кругу напротив нее: оба они, взявшись за руки, поднимают их и опускают на голову каждому стоящему в хороводе, обходя вокруг всех до тех пор, пока играет мелодия куплета. Затем пара входит в хоровод и начинает кружиться.

Во время припева, как и раньше, дети сходятся в центр круга, а затем расходятся в большой хоровод.

Последний куплет поют в хороводе вместе с именинником: «Пожелаем другу Ване поскорее подрасти! Чтоб всегда ему хватало сладости и радости!»

8. Колыбельные

В комплекте: аудио-CD с детскими песнями, карточки с иллюстрированными текстами 11 песен (стихи К. Бальмонта, А. Блока, И. Бунина, А. Плещеева, А. Фета, М. Цветаевой, иллюстрации Г. В. Александровой), методические советы для родителей и работников дошкольных образовательных учреждений (автор старший научный сотрудник Г. В. Кузнецова). Темы: «Колыбельная мальчику», «Сны детей», «Спи, царевна!» и др.

Материалы пособия дают возможность педагогам и родителям познакомить детей дошкольного возраста с жанром «колыбельная», помогают уложить спать ребенка вечером и днем, разнообразят детские музыкальные спектакли, занятия по рисованию, музыке, способствуют ознакомлению с художественной литературой.

Колыбельная – универсальное терапевтическое средство, определяющее здоровье ребенка на всю жизнь. Она помогает установить особые эмоциональные отношения между матерью и малышом, создает чувство тепла и защищенности. В колыбельных звучат как женский, так и мужской голоса. Голос папы помогает девочке обрести уверенность в

своей красоте и неповторимости. Мальчики учатся бережнее относиться к девочкам. Ребенок чувствует себя более защищенным, когда звучат мужской и женский голос, когда рядом оба родителя. Песня дает возможность родителям проявить искренние нежные чувства к своему ребенку. При прослушивании разных колыбельных у ребенка появляются любимые песни, которые он напевает, например укачивая игрушку (куклу, мишку, зайку). Колыбельная может навеять образы в самостоятельной творческой деятельности: сказочные персонажи – любимая тема рисования, словесных сочинений, игр – фантазирование.

В результате применения пособия достигаются следующие результаты. В процессе пения колыбельной родитель целиком принадлежит ребенку, он вкладывает в него свою любовь, нежность, свою энергию. Такое близкое общение создает в ребенке не только уверенность в своих силах, но и уверенность в том, что его любят, что он важен для своей семьи. Колыбельная песня – продукт особо прочного, «двойного залегания» в человеческом мозгу ее текстовых и музыкальных компонентов. Оказывает особенно глубокое воздействие на подсознательные механизмы психики, влияет также на музыкальное и поэтическое развитие малыша.

Сны детей

*И пора уснуть, да жалко,
Не хочу уснуть!
Конь качается качалка,
На коня б скакнуть!
Луч лампадки, как в тумане,
Раз-два, раз-два, раз!..
Идет конница... а няня
Тянет свой рассказ...
Внемлю сказке древней, древней
О богатырях,
О заморской, о царевне,
О царевне... ах...
Раз-два, раз-два! Конник в латах
Трогает коня
И манит и мчит куда-то
За собой меня...
За моря, за океаны
Он манит и мчит,*

*В дымно-синие туманы,
Где царица спит...
Спит в хрустальной, спит в кроватке
Долгих сто ночей,
И зеленый свет лампадки
Светит в очи ей...
Под парчами, под лучами
Слышно ей сквозь сны,
Как звенят и бьют мечами
О хрусталь стены...
С кем там бьется конник гневный,
Бьется семь ночей?
На седьмую – над царицей
Светлый круг лучей...
И сквозь дремные покровы
Стелятся лучи,
О тюремные засовы
Звякают ключи...
Сладко дремлет в кроватке.
Дремлешь? – Внемлю... сплю.
Луч зеленый, луч лампадки,
Я тебя люблю!
(А. Блок)*

Сны детей

Музыка С. Коренблита

Стихи А. Блока

Нм Hsus² Gm⁷ F#⁷ Нм Hsus²

И по-ра ус-нуть, да жал-ко, не хо-чу ус-нуть! Конь ка-

8 Em⁷ A⁷ D F#⁷ Нм

ча-ет-ся ка-чал-ка, на ко-ня б скак-нуть! Луч лам-пад-ки,

15 Hsus² Gm⁷ F#⁷ Нм Hsus² Em⁷

как в ту-ма-не, раз-два-раз-два, раз! И - дёт кон-ни - ца...а

21 A⁷ D F#⁷ Нм F#⁷ Нм F#⁷

ня-ня тя-нет свой рас - сказ... Внем-лю сказ-ке древ-ней, древ-ней

27 Нм Hsus² Нм Em⁷ Н⁷ Em⁷ Н⁷ Em⁷ Em/G Em⁷ Em/G

о бо-га-ты-рях, о за-морс-кой, о ца-рев-не о ца-рев не...ах...

33 Нм F#⁷ Нм F#⁷ Нм Hsus² Нм

Раз - два, раз - два! Кон - ник в ла - тах тро - га - ет ко - ня

37 Em⁷ Н⁷ Em⁷ Н⁷ Em⁷ Em/G Em⁷ Em/G F#⁷

и ма-нит и мчит ку - да - то за со-бой ме- ня...

9. Цифры

В комплекте: аудио-CD с детскими песнями, карточки с иллюстрированными текстами 11 песен (стихи М. Л. Грозовского, иллюстрации Г. В. Александровой), методические советы для родителей и работников дошкольных образовательных учреждений (автор кандидат педагогических наук Е. В. Соловьева). Темы: песни «Ноль», «Один», «Два» и др.

Пособие позволяет педагогам или родителям познакомить детей дошкольного и младшего школьного возраста с числами первого десятка. В игровой веселой занимательной форме через мелодичные и ритмичные песенки ребенок запомнит числительные, познакомится с цифрами, освоит навыки счета. Обретет позитивный эмоциональный настрой. Задачи учебной работы: формировать представление о числе, знать порядок следования числительных в пределах десяти, узнавать и называть все цифры; формировать представления об изменении количества, его увеличении и уменьшении, арифметических действиях; формировать навык выражения количества через число (включает формирование навыков счета и измерения различных величин); развивать логическое мышление – включает в себя формирование представления о порядке и закономерности, операций классификации и сериации, знакомство с элементами логики высказываний; развивает предпосылки творческого продуктивного мышления: абстрактное воображение, образную память, ассоциативное мышление, мышление по аналогии.

В результате применения пособия достигаются следующие результаты. Образный стихотворный материал позволяет сделать занятие более живым, эмоциональным и увлекательным для ребенка, группы детей, избавляет от монотонности и обеспечивает высокую работоспособность на занятии. Включение в комплект иллюстраций к песням в сочетании с заданиями для самостоятельной работы с предметами и счетным материалом позволяет вести работу по развитию речи и воображения детей, их внимания, памяти, мышления, познавательных и творческих способностей. Задания на аппликацию, лепку, рисование и конструирование на математическом материале делают занятия высокоэффективными в плане освоения программного содержания.

Песня «Арифметика»

Старший дошкольный возраст и начальная школа¹

Это занятие можно построить как вводное. Возможны два варианта:

¹ С детьми младшего и среднего возраста это занятие не проводится.

вы предлагаете детям послушать песенку, которая вам понравилась, и обсудить, о чем в ней поется;

вы начинаете с разговора о том, что такое математика, арифметика, для чего она нужна в жизни людей. Выясняете, что дети знают и думают по этой теме.

Выбор первой или второй стратегии зависит от многих конкретных факторов. Подумайте и сделайте этот выбор сами.

Слушаем припев песни «Арифметика».

*Арифметику люблю!
Умножаю и делю,
Прибавляю, вычитаю,
Что получится – считаю.*

*Разгоню, ребята, скуку,
Изучу науку я!
Красота, а не наука
Арифметика моя!*

Обсудите, о чем здесь идет речь, что такое арифметика. Когда и для чего нам приходится считать и измерять, складывать и вычитать? Попросите привести пример деления. Знает ли ребенок (дети), что такое умножение? Скорее всего – еще нет. Послушаем следующий фрагмент – первый куплет песни.

*Трижды три и дважды два
Жили – не тужили.*

Кто такие эти трижды три и дважды два? Это примеры на умножение, вот они записаны на доске. Трижды взяли по три – попробуйте сделать это на счетном материале. Положите каждую горсточку по 3 единицы отдельно. Посчитайте, сколько всего камешков вы взяли. Возьмите теперь дважды по 2 камешка (единицы своего счетного материала). Сколько всего камешков вы взяли? Когда вы берете не по одному камешку, а по сколько-то, причем каждый раз это одинаковое количество – 2, 3, 4, 5... – на языке арифметики это называется умножением.

Проведем такой опыт. Возьмите теперь 2 раза по 3 камешка. Посчитайте, сколько их всего. Возьмите теперь 3 раза по 2 камешка и положите отдельно, с другой стороны от себя. Сколько получилось? Тоже 6. Трижды по два – и дважды по три дают нам один и тот же ре-

зультат! Мы с вами сделали маленькое математическое открытие из области арифметики. Как в песенке поется? Давай споем теперь вместе:

*Арифметику люблю!
Умножаю и делю,
Прибавляю, вычитаю,
Что получится – считаю.*

*Разгоню, ребята, скуку,
Изучу науку я!
Красота, а не наука
Арифметика моя!*

Здесь была речь о прибавлении... Давайте попробуем прибавлять. Например, к нашим шести можно добавить еще один. Сколько получится? Мы добавили – значит, сделали сложение. Какой знак обозначает сложение? Да, это знак плюс. Вот он, крестик. Придумайте сами истории, в которых происходило бы прибавление, сложение.

А теперь из второй группы мы уберем одну единицу. Сколько осталось? Больше стало или меньше? Да, мы убрали, отняли, стало меньше. Мы сделали вычитание. Какой знак его показывает? Да, знак минус. Придумайте сами истории, в которых происходило бы вычитание, работал бы знак минус. Послушаем, как поется об этом в песенке.

*Это прибыль – это убыль,
Это минус – это плюс.
Я к рублю прибавлю рубль,
После – с вами поделюсь!*

Почему автор песни говорит, что поделится с нами? Хорошо ли делиться с друзьями? Как вы думаете, автор песни считает нас с вами своими друзьями?

Что-то у автора песенки приключилось утром. Послушаем-ка следующий куплет!

*Только утром – вот дела! –
Банка полною была.
Ложку взял – и от малины
Не осталось половины.*

Арифметика

Музыка С. Коренблита

Стихи М. Грозовского

Музыка С. Коренблита
Стихи М. Грозовского

А С#7 F#7 Hm7
Триж-ды три и дваж-ды два жи-ли - не ту-жи-ли и зна-ко-мись-ся спер-ва

4 E7 А С#7 F#7
вов-се не спе-ши - ли. Ну, а я их под-ру-жил и на чис-том мес - те

7 Hm7 E7 D
их ум-но-жил и сло-жил, что-бы бы - ли вмес- те. Их ум-но-жил и сло-

10 А D E7 А D А
жил, что-бы бы - ли вмес - те. А -риф - ме - ти - ку люб- лю!

13 E7 А D А
Ум - но-жа-ю и де-лю, при-бав - ля - ю, вы - чи - та - ю, что по -

15 E7 А D
лу - чит - ся - счи - та - ю. Э - то при-быль - э - то

17 А E7 А D
у - бль, э - то ми - нус - э - то плюс. Я к руб-лю при-бав - лю

19 А E7 А D
ру - бль, пос - ле с ва-ми по - де - люсь. Я к руб - лю при - бав - лю

21 А E7 А
ру - бль, пос - ле с ва - ми по - де - люсь.

Нарисуйте полную банку – и банку, в которой меньше половины осталось ее содержимого. Какого цвета малина? Какое действие проделал автор? А какое арифметическое действие он проделал?

Итак, что же такое арифметика? Это наука о числах и действиях с ними – сложении, вычитании, умножении, делении.

Чем дети писали на доске? Да, они писали мелом. Как вы думаете, где они находятся? Да, эти дети в школе. Они уже ученики, учатся в школе. И у них есть такой предмет, урок – математика. На этом уроке они изучают числа и учатся считать и решать задачи.

Итак, что же мы узнали сегодня благодаря нашей веселой песенке?

Мы узнали, что арифметика – это наука о числах и действиях с ними. Мы вспомнили четыре арифметических действия. Перечислим их: сложение, вычитание, умножение, деление. Какие знаки обозначают сложение и вычитание? Вот эти – плюс и минус.

10. Поём и играем в кукольном театре

В комплекте: аудио-CD с детскими песнями, карточки с иллюстрированными текстами 12 песен (стихи В. Д. Берестова, иллюстрации Е. А. Румянцевой), методические советы для родителей и работников дошкольных образовательных учреждений (автор старший научный сотрудник Г. В. Кузнецова). Темы: «Рука-артистка», «Укротитель», «Королева» и др.

Руководство содержит рекомендации по использованию материалов выпуска для ознакомления детей с кукольным театром и его куклами, а также с трудом актеров-кукловодов.

В помощь вам и вашим детям для создания кукольных спектаклей композитор Станислав Коренблит сочинил на стихи поэта Валентина Берестова песни о куклах и актерах-кукольниках. Эти произведения рассчитаны на их использование всеми участниками педагогического процесса: детьми и родителями, воспитателями и музыкальным руководителем детского сада, а также педагогами дополнительного образования, руководителями детских театральных кружков и студий, гувернерами и учителями начальных классов. Включенные в комплект иллюстрации художницы Екатерины Румянцевой отражают содержание песен, что позволяет сделать каждое занятие с ребятами еще увлекательнее и продуктивнее. Иллюстрации можно использовать не только как своеобразный видеоряд, но и как пример для создания детских рисунков, аппликаций и даже кукол.

Предлагаемые в выпуске песни написаны для досуговой деятельности детей. В нее входят песни для кукольного театра (на примере кукол из театра Карабаса Барабаса), песни для циркового представления, песня проказника Петрушки, а также песня – гимн актерам-кукловодам.

Досуг «В поисках Золотого ключика»

В музыкальном зале стоит ширма для кукольного театра, рядом тумба с надписью «Касса», на центральной стене нарисована волшебная дверь, на которой написано «Волшебная Страна». Дети вместе с воспитателем входят в музыкальный зал, рассматривают его убранство.

Воспитатель: Смотрите, как здесь красиво! А вот и волшебная дверь! Что на ней написано? Давайте прочитаем! (читает). «Волшебная Страна». Как же нам попасть в эту волшебную страну? Дверь не открывается! У кого же из сказочных героев есть волшебный ключик? (ответы детей). Правильно, у черепахи Тортиллы! А где же нам найти черепаху Тортиллу? (в сказке). А как называется эта сказка и кто ее написал? (ответы детей). Молодцы!

Над ширмой появляется черепаха Тортилла. Она поет песню «Тортилла» под фонограмму из УМК.

*Пусть идёт вперед, не зная страха,
Следом за прекрасною мечтой
Тот, кому старуха черепаха
Подарила ключик золотой.
Доброе и радостное сердце
Верный путь когда-нибудь найдет.
Если ключик есть, то есть и дверца,
Дверца, за которой счастье ждет!*

Тортилла

Музыка С. Коренблита

Стихи В. Берестова

D Dm^{ai}7 D⁷

Пусть и-дёт впе-рёд, не зна-я стра-ха, сле-дом за пре-крас-но-
Доб-ро-е и ра - дост- но-е серд-це вер-ный путь ког - да - ни -

4 H⁷ Em⁷ Em/G Em^{7.5}

ю меч-той тот, ко-му ста - ру - ха че-ре-па - ха по - да-ри-ла клю-чик
будь най-дёт. Ес-ли клю-чик есть, то есть и двер-ца, двер-ца, за ко - то - рой

8 A⁷ G D G D G

зо - ло-той. Тот, ко-му ста - ру - ха че-ре-па - ха по - да-ри-ла клю-чик
счасть-е ждёт. Ес - ли клю-чик есть, то есть и двер-ца, двер-ца, за ко - то - рой

12 Em^{7.5} A⁷ G Em^{7.5} A⁷ D

зо - ло-той. По - да-ри-ла клю-чик зо - ло - той.
счасть-е ждёт! Двер-ца, за ко - то - рой счасть-е ждёт!

Воспитатель: Здравствуйте, уважаемая Тортилла! Нам нужно открыть волшебную дверь вашим золотым ключиком!

Тортилла: Но я отдала уже его Буратино!

Воспитатель: Мы знаем это! Но скажите, как нам найти этого деревянного мальчика?

Тортилла: Это очень просто! Идите в театр Карабаса Барабаса и найдете там Буратино!

Воспитатель: Спасибо! (Обращается к ребятам.) Карабас Барабас расположил свой театр недалеко от этого места. Значит, он скоро будет здесь!

Появляется второй воспитатель, одетый в костюм Карабаса Барабаса. У него в руках куклы. Он поет песню «Карабас Барабас» из УМК.

*Папы, мамы, дяди, тетки
Есть у каждого из вас.
Нет их только у сиротки
По прозванию Карабас.*

*У несчастного сиротки
По прозванию Барабас
Нет защиты, кроме плетки.
Тихо, куклы! Вот я вас!*

Карабас Барабас: Уважаемая публика! Сегодня и ежедневно всемирно известный театр Карабаса Барабаса и его живые куклы в вашем городе! Покупайте билеты на лучшее в мире представление! В кассу! В кассу! (Уходит).

Воспитатель: Придется нам купить билеты и пойти на представление! Там мы и найдем нашего Буратино! Внимание! Внимание! Театр открывается, все готово к началу представления. В кассе продаются билеты за вежливые слова.

Воспитатель может, к примеру, прочитать стихотворение Э. Мошковской «Вежливые слова» («В три часа открылась касса...») или предложить свое собственное сочинение на эту тему.

Воспитатель: Приготовьте ваши вежливые слова, чтобы купить билет.

Дети говорят кассиру вежливые слова и получают билеты, затем проходят в импровизированный зрительный зал, который находится перед ширмой, и садятся на свои места, согласно приобретенным билетам. Представление начинается с песни «Рука-артистка» из УМК.

*Превращается рука
И в котёнка, и в щенка.
Чтоб рука артисткой стала,
Нужно очень-очень мало:
Специальные перчатки,
Ум, талант – и всё в порядке!*

Рука-артистка

Музыка С. Коренблита

Стихи В. Берестова

1 A⁷ D Hm

Прев-ра - ща - ет-ся ру - ка и в ко - тён - ка, и в щен-

5 G D G⁷

ка. Чтоб ру - ка ар-тист-кой ста - ла, нуж-но о - чень - о - чень

9 A⁷ G⁷ D G⁷

ма - ло. Чтоб ру - ка ар-тист-кой ста - ла, нуж-но о - чень - о - чень

13 A⁷ D G⁷

ма - ло. Спе - ци - аль - ны - е пер-чат - ки, ум, та -

16 Em⁷ A⁷ D H⁷

лант - и всё в по-ряд - ке! Спе - ци - аль - ны-е пер-

19 Em⁷ A⁷ D

чат - ки, ум, та - лант - и всё в по-ряд - ке! Ум, та -

22 Em⁷ A⁷ D

лант и всё в по-ряд - ке! Всё в по-ряд - ке!

Взрослые показывают, во что может превратиться рука под звучащую песню. Затем на ширме появляются куклы и Пьеро. Он исполняет песню «Пьеро» из УМК. Все куклы ему сочувствуют. Неожиданно в зале появляется Буратино.

Буратино (кричит из зала): А твоя Мальвина убежала! Айда с нами! Хватит плакать!

Куклы на ширме кричат: «Куда ты, Пьеро? Подожди, не убегай!» Появляется Карабас Барабас.

Карабас Барабас: Это ещё что такое? Куда? Зачем? На место! (показывает рукой на убегающих кукол). В погоню!

Воспитатель: Ой, ребята, Буратино опять убежал! Где же нам его искать? Как вы думаете? (Ответы детей). Я тоже думаю, что он убежал к Мальвине! Значит, нам придется идти за ним! А для того, чтобы попасть за город нужно сесть на автобус. Давайте сделаем его из стульчиков и поедem.

Дети ставят стульчики друг за другом в два ряда (как в автобусе), садятся на них и поют «Песню путешественников» (муз. М. Старокадомского, сл. С. Михалкова). В это время на кукольной ширме появляются Мальвина и пудель Артемон. Дети быстро ставят стульчики рядами, как в зрительном зале и садятся на них. Артемон танцует и исполняет песню «Артемон» из УМК.

*Ах, как приятно, ах, как приятно
Петь со зверями и с птицами выть!
Ах, как приятно – невероятно! –
Пуделем, пуделем, пуделем быть!
Будьте спокойны, звери и птицы,
Пудель не тронет норок и гнезд.
Пудель танцует, пудель резвится,
Бантом украшен у пуделя хвост!*

Артемон

Музыка С. Коренблита

Стихи В. Берестова

Ах, как при-ят - но, ах, как при-ят - но петь со зве- ря - ми и с пти-ца - ми
 5 выть! 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!

После песни на ширме появляются Буратино и Пьеро.

Буратино: Спасайтесь, кто может! Сейчас сюда придет Карабас Барабас!

Пьеро: Ах, Мальвина, любовь моя! Всё погибло!

Мальвина: Ах! Что же делать!

Буратино: Никакой паники! Мы будем кричать, звать на помощь, и нам помогут!

Воспитатель: Дорогой Буратино! Мы с ребятами можем помочь вам справиться с Карабасом Барабасом! А ну-ка, ребята, надевайте свои бородки, которые мы изготавливали на занятии по ручному труду, превращаемся в Карабасиков Барабасиков! Встанем вокруг него в хоровод! Мы его закружим!

Вбегает Карабас Барабас. Дети встают вокруг него в хоровод, быстро передвигаются по кругу и поют песню «Карабас Барабас» из УМК.

Карабас Барабас: Хватит! Прекратите! Я не могу вас слушать! (Убегает).

Буратино: Спасибо, ребята! Как мы можем вас отблагодарить?

Воспитатель: Дорогой Буратино, нам нужен твой золотой ключик! Мы хотим открыть дверь Волшебной Страны!

Буратино: Вот, пожалуйста, возьмите!

Воспитатель «открывает» волшебную дверь золотым ключиком, а за ней для ребят спрятаны книги А. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино».

11. Двенадцать месяцев

В комплекте: аудио-CD с детскими песнями, карточки с иллюстрированными текстами 12 песен (стихи А. Блока, И. Бродского, И. Бунина, П. Соловьевой, С. Черного и др., иллюстрации Е. А. Румянцевой), методические советы для родителей и работников дошкольных образовательных учреждений (авторы кандидат педагогических наук А. Г. Арушанова и кандидат педагогических наук Е. С. Рычагова). Темы: «Январь», «Февраль», «Март» и др.

Пособие представляет широкую палитру форм организации образования детей 4–8 лет на основе интеграции содержания разных образовательных областей в тематике, связанной с месяцами года. Рекомендации даны в виде сценариев развивающего общения с детьми. В их основе лежит обогащение диалогического общения со взрослыми и сверстниками, игры как основной формы взаимодействия дошкольников, взаимосвязи организованной взрослым и самостоятельной детской активности.

Февраль

(для детей 5–6 лет)

Задачи: развивать у детей поэтический и музыкальный слух, любовь к песне; вовлекать в дружескую беседу; обогащать опыт содержательного внеситуативного общения; развивать образность речи, дикцию; обогащать словарь образных прилагательных; воспитывать элементарное осознание языковой действительности (ориентировку на формально-семантические отношения между словами); умение использовать данные опыта в самостоятельной игре.

Содержание деятельности

Педагог включает запись песни.

Изменчивый месяц февраль –

Он любит весну, и зимы ему жаль.

Он льдистой дымкой стекло по утрам затемняет,

А в полдень он яркие слёзы роняет.

И, жмурясь сквозь солнце, глядит он в замлевшую даль,

Улыбчиво-грустный февраль.

*Лежат на снегу ярко-синие тени
От чёрных деревьев, и, став на колени,
Чуть слышно он шепчет пробудные сказки земле,
Над снегом колдует для тех, кто под снегом во мгле.*

*И радость морозную вешняя точит печаль
В обманчивый месяц февраль...*
(П. Соловьева)

Февраль

Музыка С. Коренблита

Стихи П. Соловьевой

D Dmaj H⁷

Из-мен-чи-вый ме-сяц фев-раль - он лю-бит вес-ну, и зи-

5 Em/D Em⁷/G Em⁷ A⁷

мы е - му жаль. Он льдис-то - ю дым-кой стек - ло по ут-рам за-тем - ня - ет,

9 Em/D Em/G Em⁷ A⁷

а в пол-день он яр-ки-е слё - зы ро - ня - ет. И,

14 D Dmaj H⁷

жму-рясь сквозь солн-це гля-дит он в зам-лев-шу - ю даль, у-

18 Em/D Em/G Em⁷ A⁷ D

лыб-чи-во-груст-ный фев-раль. У-лыб - чи-во - груст-ный фев - раль.

23 D Dmaj D⁷ H⁷

Ле-жат на сне-гу яр-ко - си-ни - е те-ни от

29 Em/D Em/G Em⁷ A⁷

чёр-ных де-ревь-ев, и, став на ко - ле - ни, чуть

33 D Dmaj H⁷

слыш-но он шеп-чет про-буд - ны - е сказ-ки зем - ле, над

37 Em/D Em/G Em⁷ A⁷

сне-гом кол-ду-ет для тех, кто под сне-гом во мгле. И

2

41 D Dmaj D⁷ H⁷

ра-дось мо-роз-ну - ю веш-ня - я то-чит пе-чаль в об -

45 Em/D Em/G Em⁷ A⁷ D

ман-чи-вый ме-сяц фев - раль... В об-ман - чи-вый ме-сяц фев - раль...

Дети по желанию рассаживаются на заранее приготовленные стулья. С интересом прислушиваются. После паузы взрослый задает вопросы.

– Понравилась песня? Какое настроение она навевает? (Свободные высказывания детей.)

Улыбчиво-грустный, обманчивый месяц февраль. Почему поэтесса Поликсена Соловьева так сказала? Как вы думаете? (Рассуждения детей.)

*И радость морозную вешняя точит печаль
В обманчивый месяц февраль.*

Наверное, поэтесса говорит о приближении весны? (Свободные высказывания детей.)

*Изменчивый месяц февраль –
Он любит весну, и зимы ему жаль, –*

цитирует стихотворение педагог.

Педагог выставляет на панно картину.

– Посмотрите на картину. Как вам кажется, какое настроение у мальчика? Можно сказать, что оно тоже улыбочиво-грустное? Какими еще словами можно охарактеризовать его настроение? (1–2 прилагательных.)

Воспитатель: Февраль снежный. Снег укутывает, покрывает деревья, и им не холодно, как будто они в шубе. Когда падает снег, рождаются странные белые фигурки из снега, на что-то очень похожие: то на человечка, то на белочку, то на зайчика. А подует ветер – и фигурки исчезают.

Видели ли вы такие фигурки из снега? Какие фигурки лепили сами? (Высказывания детей.)

Ветер гонит снег, и он образует странные, причудливые фигурки.

Чудо, чудо, чудеса:

Волшебство пришло в леса.

Дети разбиваются на команды и читают эту чистоговорку в умеренном темпе негромко, с таинственной интонацией.

– Расскажите, что вам нравится зимой больше всего? (Высказывания детей.)

Фигурки из снега – чудо. Послушайте слова: чудо, чудо, чудеса, чудный, чудесный. Какие звуки, какая часть слова повторяется в этих словах? (Чуд-.)

Поиграем. Буду называть слова. Если услышите в них часть чуд-, хлопните в ладоши. А если не услышите – положите руки на колени и сидите тихо-тихо. Слова: чудный, заколдованный, волшебный, заснеженный, чудесный, дремучий. Можно сказать, что эти слова про лес? Почему? (Свободные высказывания детей.)

Назовите свои слова про лес. Какой может быть лес? (Дети называют 1–2 слова.)

Воспитатель спрашивает: Может быть, лес волшебный? В нем чудеса, он чудесный? В нем много снега. Он заснеженный? Заколдованный? Зимний? Дремучий? (Дети соглашаются, вспоминают свои слова.)

Вот какой лес: волшебный, чудесный, заколдованный, зимний, заснеженный, дремучий, – обобщает ответы педагог. – Давайте еще раз послушаем песню про февраль. (Включает запись.) Можете заняться своими делами и играми, занимайтесь, кто чем хочет.

(Педагог включает фонограмму инструментовки. Негромко звучит мелодия песни.)

Воспитатель раскладывает на столах природный материал для самостоятельной деятельности детей: ветки елочки, сосновые и еловые шишки, кисти рябины, желуди, крылатки клена и ясеня, корни деревьев и кустарников, кусочки ваты, серебряный дождь. Этот материал может побудить детей что-либо сконструировать по своему усмотрению, увидеть разные образы, включить поделки в игру с игрушками – животными, насекомыми.

Дети стремятся подключить к своей деятельности взрослого. Обращаются к нему с просьбами помочь, с вопросами. Педагог помогает детям рассмотреть материал, увидеть в корнях, шишках какие-то неожиданные образы.

Кроме игр в групповой комнате, следует активно использовать для самостоятельных игр и время на прогулке.

Можно мастерить с детьми из снега крепости, горки, другие постройки, придумывая при этом разные сюжеты. Фантазию детей можно поддержать внесением флажков, веревочек, палочек, которые могут понадобиться при сооружении построек. Поскольку непосредственно образовательная деятельность была направлена на обогащение представлений детей о зиме, игры на улице можно разнообразить организацией соревнований на «оленьих» или «собачьих» упряжках, используя нагрудники из ткани с изображением этих животных. Можно соорудить «полярную станцию» для исследования поведения диких животных, самим «превратиться» в оленей или белых медведей или придумать много других сюжетов. Следует поощрять любые игровые замыслы детей, поддерживать их умение взаимодействовать с партнерами-сверстниками, поддерживать устойчивость отношений за счет взаимных уступок, согласованности, проявления доброжелательности, сдержанности (из опыта работы Р. А. Иванковой [1]).

12. Загадки о зверях

В комплекте: аудио-CD с детскими песнями, карточки с иллюстрированными текстами 12 песен (стихи М. Г. Слуцкого, иллюстрации Н. М. Юзефович), методические советы для родителей и работников дошкольных образовательных учреждений (авторы кандидат педагогических наук А. Г. Арушанова и кандидат педагогических наук Е. С. Рычагова). Темы: «Кошка», «Корова», «Коза» и др.

Пособие обеспечивает интеграцию содержания разных образовательных областей Программы развития дошкольника 3–6 лет при ознакомлении детей с жизнью животных.

Дети живо интересуются жизнью зверей, 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 четвероногих обитателей в ближайшем окружении (домашние животные) и животных жарких стран, с которыми знакомятся в зоопарке, цирке, театре зверей, а также через книги, видеофильмы, Интернет.

В процессе разнообразных игр с игрушками животными 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.

Белка

Как найдёт орехи, шишки,
Принесёт домой детишкам,
А зовётся этот дом
Не норую, а дуплом.
Хвост пушистый, остры зубки,
В тёплой и красивой шубке,
Прыгает на ветку с ветки –
Кто она? Ответьте, детки!

Белка

Музыка С. Коренблита
Стихи М. Слуцкого

Е А Е

Как най-дёт о-ре - хи, шиш-ки, при-не - сёт до-мой де -

5 H⁷ Е А H⁷ Е

тиш-кам, а зо - вёт-ся э-тот дом не но - ро - ю, а дуп - лом.

10 А Е

Хвост пу-шис-тый, ост-ры зуб-ки, в тёп-лой и кра-си-вой

14 H⁷ Е А

шуб - ке, пры - га - ет на вет - ку с вет - ки - кто о -

17 H⁷ Е H⁷ Е

на? От-вель-те, дет-ки! Кто о - на? От-вель-те дет-ки!

Нежная песенка пробуждает симпатию к этому резвому зверьку. Вызывает желание двигаться в такт музыке. Звуки голоса животного не знакомы детям, но они звучат перед песенкой, привлекая внимание ребят. Эти звуки можно послушать несколько раз, объясняя, что так разговаривает настоящая белочка, которая живет в лесу и в парке.

(Для детей 4–5 лет.)

Содержание деятельности

Взрослый приглашает детей поиграть в игру «Чей голос?» (собирается небольшая подгруппа заинтересованных дошкольников). Звучит фонограмма с голосами знакомых детям животных – кошки, коровы, козы (короткие отрывки). Дети легко угадывают хозяев голосов. На панно выставляются соответствующие картинки. Затем звучит фонограмма с записью голоса белки. Дети в недоумении, высказывают самые разные предположения.

Взрослый: Я вам дам музыкальную подсказку. Слушайте.

Включает фонограмму песни-загадки. Дети отгадывают, что это белка. Воспитатель выставляет на панно картинку.

Цитирует стихи.

На столе организуется «кладовая белочки»: сухая ветка, на ней развешены грибы (из бумаги, пластилина и пр.), тарелочка с шишками, орехами, семечками. Дети рассматривают эти предметы. «Кто же всё это припас?», «Зачем нужны белочке запасы?». Рассуждения детей внимательно выслушиваются. Затем взрослый сажает в «кладовую» белку-игрушку и спрашивает: «Каким словом можно охарактеризовать белочку, которая делает запасы? Какая она?» (За... пасливая.)

Воспитатель говорит детям, что запасы на зиму делают многие звери. Пересказывает близко к тексту отрывок из рассказа Н. Сладкова «Синичкина кладовая». По ходу чтения демонстрирует иллюстрации.

Осень пришла, холода и дожди в лес принесла.

Попрятались жуки-пауки. Жители леса запасы на зиму делают.

Белка грибы на зиму засушила, по сучкам развесила.

Хомяк наносил с поля овса и гороха, в норе по углам разложил.

Сам рядом спит и свой припас сторожит.

А синичка хохлатая не на себя, а на всех запасла! Во все щели спрятала жуков-пауков, семена, зернышки. Кто найдет зимой – тот и будет угощаться. На всех хватит, и синичке останется!

Взрослый обсуждает с детьми, что их удивило в этом рассказе, что нового они узнали, выслушивает их свободные высказывания.

Затем спрашивает, о ком они хотели бы услышать еще раз, повторно пересказывает отрывки по желанию детей.

После этого предлагает одному из детей по желанию рассказать, как разные звери делают запасы на зиму. Ребенок может пересказать любую часть рассказа. Принимают участие в рассказе несколько детей по желанию.

Затем предлагает поиграть в игру «Угадай-ка». Объясняет правила игры.

– У нас выставлены картинки с изображением животных. Я загадаю одно из них и положу под картинку вот эту метку. Чтобы отгадать, кого я загадала, надо задавать вопросы о животном. Например, она живет в деревне? Она живет в лесу? У нее хвост пушистый? Она делает запасы на зиму? Это белочка? Если правильно отгадаете, найдете под картинкой метку.

Игра повторяется несколько раз по мере интереса детей. Занятие переходит в свободную деятельность детей. Негромко звучит инструментовка к песне-загадке.

Воспитатель оставляет в распоряжение детей использовавшиеся наглядные материалы и игрушки. Обогащает предметно-игровую среду, вносит игрушки животных: мишку, зайчика, волка, лисичку и т. п.

Среди знакомых игрушек дети могут заметить зайчонка, с которым они уже играли. Появление зайчонка может вызвать желание поиграть с ним в «зоопарк» или в «цирк». Если кто-то из детей заинтересуется этими сюжетами, то они могут дополняться другими сюжетами и действиями (мишка качается на качелях, кувыркается, волк лазает по лестнице, белка бегаёт в колесе и т. п.)

Эти же игрушки дети могут использовать, играя в театр, где есть артисты и зрители. Детская фантазия позволяет объединить в одном сюжете разные события из знакомых сказок. Например, в теремочке живут дедушка и бабушка, мышка и собачка. В гости к ним приходят белочка и зайчик. Приносят подарки – орешки, грибы, малину.

Не исключено, что зрители тоже захотят стать артистами и выступать в театре, как обезьяна, лиса, кошка. Другим детям нравится исполнять песни, танцевать, играть на воображаемых музыкальных инструментах. Они могут подключать к своим играм воспитателя, предлагая ему ту или иную роль.

Вариативные формы непосредственно образовательной деятельности. Белочка является любимым персонажем детских сказок, к примеру, таких: «Как белка и заяц друг друга не узнали»; «Азбука в загадках» В. Степанова; «Моя Вообразия» Б. Заходера и др. Дети с радостью включаются в образные игры и инсценирование этих произведений (в возрасте 5–7 лет). Наряжаются в костюмы персонажей, ведут ролевой диалог. Как введение в мир этих образов может использоваться песня-загадка о белочке. Игра-драматизация, режиссерская игра могут проходить под фонограмму инструментовки песни.

13. Необыкновенное путешествие по Азбуке

В комплекте: аудио-CD с записями тридцати пяти детских песен о буквах, азбуке и алфавите, а также караоке/аккомпанемента; тексты стихов с иллюстрациями (стихи М. Г. Слуцкого, иллюстрации Ж. Жыра) и методическое пособие (авторы кандидат педагогических наук А. Г. Арушанова и кандидат педагогических наук Е. С. Рычагова). В комплект также входят: упаковочный чемоданчик, рабочая тетрадь (формат А4), карточки со словами (250 карточек, стихи + буквы), карточки «Иллюстрированные буквы», раскраски (формат А4), DVD-коробка на 3 компакт-диска.

Пособие поможет заинтересованным взрослым – родителям и педагогам разных типов дошкольных учреждений (в том числе семейных и частных детских садов) – ввести дошкольников в мир письменных знаков, познакомить с алфавитом, используя веселые песенки о буквах. Может также использоваться в массовом детском саду для индивидуальной работы, неформального содержательного речевого общения детей небольшими подгруппами.

Идея пособия заключается в том, чтобы ввести дошкольника в мир письменной речи в контексте общего речевого развития на основе интересной, эмоционально окрашенной неучебной деятельности. С этой целью ознакомление с буквами дано в сюжете путешествия по стране «Азбука» веселых цирковых артистов, включает рассмотрение смешных картинок об их приключениях, непринужденное общение на темы картинок и восприятие песенок о буквах. Дети действуют под музыку, порою подпевают, порою отдыхают под музыку, рассуждают на материале стихов песен.

Буква П

Видеоряд. Слева в рабочей тетради – автобусная остановка. Щиток с указанием маршрута по горизонтали разделен на синее и зеленое поле. Черная буква П. На земле сидит в ожидании песик Кузя с рюкзаком. На кармане рюкзака буква П намечена пунктиром.

Справа картинка: Зеленое поле (аэродром). В небе самолет. Летают птицы.

Сверху спускаются спортсмены-парашютисты и с ними песик Кузя и клоуны: Том и Антон Петров (самые нелепые смешные позы).

Один парашютист приземлился. Под этой картинкой надпись заглавными буквами: ПАПА ПАРАШЮТИСТ.

Вдалеке едет поезд. По полю идут к самолету пилоты.

Текст:

Очередная остановка – буква П (пэ). Вот она наверху. В каком важном слове живет буква П? В слове ПАПА.

Слово ПАПА мужественное. Какие еще мужественные слова ты знаешь? (Смелый, сильный, отважный, храбрый, бесстрашный, решительный.)

Что делают эти мужественные спортсмены? (Прыгают с парашютом.) Их называют... (парашютисты).

Наши Антон Петров, Том и Кузя тоже сегодня парашютисты.

В слове ПАРАШЮТИСТ, в начале слова, пишется буква П. Давай поищем на картинке предметы, названия которых начинаются с буквы П. (Птицы, поезд, пилоты.)

А еще буква П пишется в фамилии Антона: ... Петров.

В словах ПАПА, ПАРАШЮТИСТ буква читается твердо: П, а в словах ПИЛОТЫ, ПЕТРОВ – мягко: ПЬ.

Посмотри, как пишется слово ПАПА. Читаем вместе (слитно, ведя рукой под словом слева направо). Вот оно на карточке. Прочитай.

Посмотри, как пишется слово ПАРАШЮТИСТ. Вот оно на карточке. Читаем вместе (слитно, ведя рукой под словом слева направо).

Слова ПАПА и ПАРАШЮТИСТ стоят рядом. И получилось предложение: ПАПА ПАРАШЮТИСТ.

Про букву П есть веселая песенка. Послушаем.

*По привычке всем пытаюсь помогать,
Буква «П» перетрудилась, подустала
И решила до утра прилечь поспать
И погреться под пуховым покрывалом.*

*Поутру ей бодро петушок пропел:
Поскорее предлагаю подниматься,
Просыпайся, пробуждайся, буква «П»,
Потому что на часах уж пять пятнадцать.*

*Потянувшись, буква «П» сказала: «Петь,
Песню эту я почти не понимаю,
 Попрошу тебя чуть-чуть погромче петь –
 Потому что я согласная глухая...»*

*Мы по азбучной тропе
 Прямиком пройдем до буквы «П»!*

Буква "П"

Музыка С. Коренблита

Стихи М. Слуцкого

G

По при - выч - ке всем пы - та - ясь по - мо - гать,

3 E⁷

бук - ва "П" пе - ре - тру - ди - лась, под - ус - та - ла

5 Am⁷ D⁷

и ре-ши-ла до ут-ра при-лечь по-спать и по - греть-ся под пу-хо - вым

8 C G

пок - ры - ва - лом. И ре-ши-ла до ут - ра при-лечь по - спать

11 C D⁷ G C

и по - греть - ся под пу-хо - вым пок-ры-ва-лом. Мы по аз-буч-ной тро - пе

14 G D⁷

пря-ми-ком прой - дём до бук-вы "П"! До бук-вы "П"!

17 C G

Мы по аз-буч-ной тро - пе пря-ми-ком прой - дём до бук-вы "П"! До бук-вы

20 D⁷ C

"П"! Мы по аз-буч-ной тро-пе пря-ми-ком прой - дём до бук-вы

23 G D⁷ C

"П"! До бук-вы "П"! Мы по аз - буч-ной тро - пе

26 G D⁷

пря-ми-ком прой-дём до бук-вы "П"! До бук-вы "П"! До бук-вы "П"!

Обведи букву П.

В песенке поется: «Мы по азбучной тропе / Прямоком пройдем до буквы «П»!»

Ты запомнил какие-нибудь слова из песенки, в которых живет буква П? Какие? (Петушок, пропел, прилечь, поспать, петь и др.)

Если хочешь, назови любое слово с буквой П, и я придумаю с ним предложение.

Подсказка взрослому: предложения лучше придумывать смешные, с небылицами, например: петушок заквакал, птицы кувыркаются.

14. Фейные сказки

В комплекте: аудио-CD с детскими песнями, карточки с иллюстрированными текстами 12 песен-сказок (стихи К. Д. Бальмонта, иллюстрации Е. А. Румянцевой), методические советы для родителей и работников дошкольных образовательных учреждений (авторы кандидат педагогических наук А. Г. Арушанова и кандидат педагогических наук Е. С. Рычагова). Темы: «Чары Феи», «Детский мир», «Ветерок Феи» и др.

Эмоции радости и нежности рождают песни композитора С. Коренблита на тексты «Фейных сказок». Это – шедевр синтеза поэтического слова и музыки двух солнечных личностей. Песни воздействуют на чувства и детей, и взрослых, захватывают своим настроением, изысканностью, очарованием. Их надо слушать и наслаждаться прекрасным искусством.

У чудищ

Шаловливая танцевальная мелодия поддерживает шуточный веселый текст песни-сказки. Сказки, полной таких смешных и совсем не страшных персонажей – злой строгой старухи Ведьмы Яги (у нее герой стянул две нитки бус) и Змея Кощея (найдет для песен там жемчугов). Герою удаются все его проказы благодаря шапке-невидимке. «Взятые из сказок образы-чудища у Бальмонта совсем не опасны: они попадают в веселое «игровое поле» автора с его шапкой-невидимкой и теряют свои устрашающие свойства» [2].

Сюжет песни так и просится, чтобы в него поиграть.

Содержание общения

Взрослый выставляет на панно картинку-иллюстрацию, включает фонограмму песни-сказки.

*Я был в избушке на курьих ножках.
Там все как прежде. Сидит Яга.
Пищали мыши и рылись в крошках.
Старуха злая была строга.
Но я был в шапке, был в невидимке.
Стянул у Старой две нитки бус.
Разгневал Ведьму и скрылся в дымке.
И вот со смехом кручу свой ус.
Пойду, пожалуй, теперь к Кощею.
Найду для песен там жемчугов.
До самой пасти приближусь к Змею.
Узнаю тайны – и был таков.*

У чудищ

Музыка С. Коренблита

Стихи К. Бальмонта

Нм
Я был в из - буш - ке на курь - их нож - ках, там всё как
Пой - ду по - жа - луй те - перь к Ко - ще - ю. Най - ду для

4 Em7 F#7 Нм
преж де. Си - дит Я - га. Пи - ща - ли мы - ши и ры - лись в крош - ках. Ста - ру - ха
пе - сен там жем - чу - гов. До са - мой пас - ти при - бли - жусь к Зме - ю. Уз - на - ю

8 Am H7 Em7 A7
зла - я бы ла стро - га. Но я был в шап - ке, был в не - ви - дим - ке. Стя - нул у
тай - ны - и был та - ков. Пой - ду по - жа - луй те - перь к Ко - ще - ю. Най - ду для

12 Dmaj G C7 C7/G
Ста рой две нит - ки бус. Раз - гне - вал Ведь му, и скрыл - ся в дым - ке. И вот со
пе - сен там жем - чу - гов. До са - мой пас - ти при - бли - жусь к Зме - ю. Уз на - ю

16 C7 F#7 Нм Em7
сме - хом кру - чу свой ус.
тай - ны и был та - ков.

20 F#7 Нм
Уз - на - ю тай - ны - и был та - ков.

Заинтересовавшимся детям предлагает послушать песню еще раз.
Побуждает вопросами принять участие в общем разговоре.

– Понравилась сказка? Чем?

– Какие приключения шалуна запомнились?

– Как удалось мальчику проделать все эти шалости? Был у него помощник? (Размышления детей.)

Зачитывает стихотворение.

– Поиграем в сказку?

Дети наряжаются в сарафаны и платочки Бабы Яги, накидки Кощея Бессмертного. Нахлобучивают шапки-невидимки. Воображают себя сказочными героями (образные игры). Баба Яга может полетать

по группе. Кощей – чахнуть над сундуком с сокровищами. Могут возникнуть игры – фантазирование. Дети придумывают новые приключения мальчика в шапке-невидимке. Негромко звучит фонограмма песни-сказки и инструментовки к ней.

15. Зарядка с детьми 5–7 лет в детском саду и дома

В комплекте: аудио-CD с детскими песнями, карточки с иллюстрированными текстами 12 песен-зарядок (стихи Н. В. Ивановой, иллюстрации Н. М. Юзефович), методические советы для родителей и работников дошкольных образовательных учреждений (автор кандидат педагогических наук М. А. Рунова). Темы: «Дыхательные упражнения», «Ходьба обычная, на носках, на пятках» «Непрерывный бег» и др.

Важной составляющей программы является образовательная область физическое развитие. Как и все остальные, педагогические задачи физического развития решаются через создание развивающей среды и новые формы взаимодействия участников образовательного процесса. Стержнем, на который нанизывается вся деятельность по освоению программного содержания, являются песни и иллюстрации к ним, реализующие принцип синтеза искусств.

Методическое пособие для родителей «Зарядка с детьми 5–7 лет в детском саду и дома» серии «Весёлый день дошкольника» способствует формированию здорового образа жизни детей 5–7 лет, помогает привить привычку начинать день с зарядки. Комплексы зарядки развивают у детей быстроту движений, ловкость, гибкость, выносливость и координационные возможности. Методические рекомендации направлены на взаимодействие родителей и педагогов ДОУ по формированию основ физической культуры и здоровья у детей. Предлагается перечень советов для родителей.

Известно, что современные дети старшего дошкольного возраста недополучают необходимый объем двигательной активности (ДА) в связи с увеличением продолжительности образовательных занятий, игр с преобладанием статических поз, а также возрастающим их интересом к просмотру телепередач, видеозаписей, компьютерным играм и т. д. В связи с этим у детей формируются вредные привычки малоподвижного образа жизни. Поэтому необходимо обратить особое внимание со стороны взрослых на обеспечение детей рациональным (оптимальным) уровнем двигательной активности в условиях детского сада и семьи.

Правильная организация зарядки способствует поднятию эмоционального и мышечного тонуса детей. Ежедневное проведение зарядки

под руководством взрослого вырабатывает у детей привычку начинать с нее день. Оздоровительное значение зарядки усиливается, если она проводится на открытом воздухе.

Новый комплекс зарядки разучивается в детском саду специалистом по физической культуре во время физкультурного занятия в течение двух недель, а затем повторяется и закрепляется в течение месяца во время гимнастики после дневного сна. После разучивания комплекса зарядки дети 5–7 лет способны самостоятельно повторять его дома в разное время дня (утром, днем, вечером).

Воспроизведение соответствующей песни побуждает детей к самостоятельному выполнению нужных действий, данных в комплексе зарядки.

Комплекс № 1

Ходьба и бег

Детский сад – веселый дом.

Утром на зарядке

На носочках мы идем

И встаем на пятки.

Припев:

Мы и бегом, и ходьбой

Занимаемся с тобой.

А бежать с задорной песней

Всем ребятам интересней!

Закружили на ходу

Расторопной змейкой.

Друг идет, и я иду –

Нас догнать сумей-ка!

Припев.

Вот шажок, еще шажок!

Ускоряемся, дружок!

Походили вместе в зале,

А потом и побежали!

Припев.

На зарядке есть режим,

Правила – не шутки.

*Мы прошились – потом бежим
Полторы минутки!*

Привев.

Ходьба и бег

Музыка С. Коренблита

Стихи Н. Ивановой

Дет - ский сад - ве - сё - лый дом. Ут - ром на за - ряд - ке на но - соч - как
За - кру - жи - ли на хо - ду рас - то - роп - ной змей кой. Друг и - дёт и
На за - ряд - ке ешь ре - жим, пра - ви - ла - не шут - ки. Мы про - шлись - по
4 мы и - дём и вста - ём на пят - ки. На но - соч - как мы и - дём и вста - ём на
я и - ду, - нас до - гнать су - мей - ка! Друг и - дёт, и я и - ду, - нас до - гнать су -
том бе - жим пол - то - ры ми - нут - ки! Мы про - шлись - по - том бе - жим пол - то - ры ми -
7 пят - ки. Мы и бе - гом и ходь - бой за - ни - ма - ем - ся с то - бой! А бе -
мей - ка.
нут - ки.
10 жать с за - дор - ной пес - ней всем ре - бя - там ин - те - рес - ней! А бе -
12 жать с за - дор - ной пес - ней всем ре - бя - там ин - те - рес - ней!

16. Шуточные песни

В комплекте: аудиодиск с 12 песнями-шутками на стихи Д. Хармса («Врун», «Веселые чижы», «Веселый старичок» и др.), карточки с иллюстрированными текстами песен (художник Е. А. Румянцева), методические советы для родителей и работников дошкольных образовательных учреждений (авторы кандидат педагогических наук А. Г. Арушанова, кандидат педагогических наук Е. С. Рычагова).

Данное пособие – своеобразная хрестоматия юмора для дошкольников писателя Даниила Хармса, хрестоматия стихов удивительного детского писателя-пересмешника, положенных композитором С. Коренблитом на музыку. Это замечательная встреча двух творческих личностей, обладающих прекрасным чувством юмора – словесного и музыкального.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования особое значение придает сохранению психологического здоровья детей, их эмоциональному благополучию в образовательном процессе. Предлагаемые в пособии песни-шутки на стихи Д. Хармса и юмористические картинки к ним как нельзя лучше способствуют решению этих задач. 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.

Песня «Вкусный пирог» рисует комическую историю, юмор которой легко прочитывается детьми при первом же прослушивании. Кроме смешного сюжета она содержит языковые игры, прелестные игры с рифмами. Взрослый дает возможность детям насладиться песней, несколько раз включая фонограмму. Демонстрирует картинку-иллюстрацию.

Вкусный пирог

(Перед ответами – ПУСТОЙ ТАКТ для разных ответов.)

*Я захотел устроить бал,
И я гостей к себе... (позвал).*

*Купил муку, купил творог,
Испек рассыпчатый... (пирог).*

*Пирог, ножи и вилки тут –
Но что-то гости... (не идут).*

*Я ждал, пока хватило сил,
Потом кусочек... (откусил).*

*Потом подвинул стул и сел
И весь пирог в минуточку... (съел).*

*Когда же гости подошли,
То даже крошек... (не нашли).*

Вкусный пирог

Музыка С. Коренблита

Стихи В. Хармса

Я за-хо-тел уст-ро-ить бал, и всех гос-тей к се-бе...
 (поз - вал). Ку-пил му-ку, ку-пил тво-рог, ис-пек рас-сып-ча-тый... (пи-
 рог). Пи-рог, но-жи и вил-ки тут -ноч-то-то гос - ти... (не и-дут).
 Я ждал, по-ка хва-ти-ло сил, по-том ку-со-чек... (от-ку-сил).
 По-том под-ви-нул стул и сел, и весь пи-рог в ми-ну-ту...
 (съел). Ког-да же гос-ти по-до-шли, то да-же кро-шек... (не наш-ли).

Содержание общения

Взрослый предлагает детям поиграть со стихотворением: Буду начинать строку стихотворения, а вы – заканчивайте.

Дети подбирают рифму. Затем звучит предложение придумать историю дальше. Что сказал хозяин дома? Что ему ответили гости? (Свободное общение.) Чем все кончилось? Состоялся ли бал? Взрослый предполагает, что можно исправить ситуацию и вместе приготовить новый пирог. Достает продукты (муку, творог, сливочное масло, соль, сахар), разделочную доску, миску и форму для теста. Повязывает

косынку, надевает фартук. На глазах у детей готовит тесто для пирога. В процессе приготовления дети свободно общаются. Готовый пирог относят на кухню, запекают. Затем (в тот же либо на следующий день) устраивают чаепитие. Все действия сопровождаются спонтанным неформальным общением.

17. Загадки о птицах

В комплекте: аудиодиск с 12 песнями-загадками на стихи М. Г. Слущкого («Воробьи», «Голубь», «Петух» и др.), карточки с иллюстрированными текстами песен (художник Н. М. Юзефович), методические советы для родителей и работников дошкольных образовательных учреждений (авторы кандидат педагогических наук А. Г. Арушанова и кандидат педагогических наук Е. С. Рычагова).

Пособие имеет целью решение комплекса задач познавательного, речевого, социального, личностного развития детей через особую организацию предметно-развивающей среды и новые формы взаимодействия детей с взрослыми, сверстниками, современными информационно-коммуникативными средствами в условиях семьи и дошкольного учреждения. Представляет широкую палитру форм организации образования детей 3–7 лет с целью развития языковой личности дошкольника, его эмоциональной сферы, творчества в процессе приобщения к веселым загадкам о птицах поэта Михаила Слущкого, положенным на музыку. В них осуществлен синтез поэтического и музыкального искусства, обеспечивающий для детей дошкольного возраста баланс познавательного и эмоционального компонента образования, исполнительских и творческих форм деятельности. Эмоциональная составляющая чрезвычайно важна для становления системы отношений растущего человека с самим собой, окружающими людьми – сверстниками и взрослыми, окружающим миром – природой и миром культуры.

Попугай

Эта птичка – самый распространенный домашний питомец среди птиц, его можно встретить практически в любом дошкольном учреждении. Познакомить ребенка с попугаем можно и в зоомагазине, отправившись туда на экскурсию. Среди обитателей зоопарка попугаи выделяются своим разнообразием по цвету и величине.

Попугаи замечательно поют, имитируют человеческую речь и другие звуки. Послушайте их в записи. Попугаи прекрасно приручаются, любят играть игрушками (зеркальцем, лесенкой, колокольчиком), сидеть на плече у хозяина или возле него. Они любознательны, веселы, преданны. В природе большинство видов попугаев живет в тропических лесах Южного полушария.

В русском языке слово попугай используется для обозначения человека, повторяющего чужие слова (по способности попугаев воспроизводить звуки). С попугаем сравнивают также того, кто носит яркую одежду, любит вызывающее сочетание цветов.

*Всем его наряд заметный –
Яркий, броский, разноцветный.
Смотрит на тебя в упор
И вступает в разговор.*

*«С добрым утром!», «Добрый вечер!», –
Говорит «по-человечьи»,
И ещё немало слов,
Кажется, сказать готов.*

Попугай

Музыка С. Коренблита
Стихи М. Слуцкого

D A7 D A7 D A7 D A7

Всем е-го на-ряд за-мет-ный - яр-кий, брос-кий, раз-но цвет-ный.

5 H7 Em/D A7 D

Смот-рит на те-бя в у-пор и всту-па - ет в раз-го - вор.

9 H7 Em/D A7 1. D A7 2. D

Смот-рит на те-бя в у-пор и всту-па - ет в раз-го - вор. - ов.

Песня-загадка о попугае обозначает его основные признаки: яркий, броский, заметный наряд, подражание человеческой речи. Мелодия, темп и ритм музыки хорошо передают энергию, темперамент, динамичность этих пернатых, их веселый нрав.

Представления, полученные ребенком при знакомстве с живой птичкой во время посещения зоопарка, зоомагазина, в процессе ухода за домашним питомцем, помогут ему легко отгадать загадку. Песня так легка и запоминаема, что отгадывание загадки возможно при первом же ее предъявлении. Включите сначала фонограмму инструментовки, чтобы привлечь внимание ребенка, а затем и саму песню. Зачитайте стихотворные строки.

После отгадывания рассмотрите с ребенком картинку-иллюстрацию. Обратите внимание на яркость оперения, на мощный клюв птицы, которым она может раскалывать твердые орехи, косточки плодовых растений. Расскажите, если у вас имеется соответствующий опыт, как удивила и поразила вас способность попугая имитировать человеческую речь. Внимательно выслушайте высказывания ребенка, которые наверняка появятся как живой отклик на происходящее. Обсудите, почему некоторых людей сравнивают с попугаями, почему не стоит так называть своих знакомых, почему полезно подумать, можно ли сравнить с попугаем себя самого.

При желании можно поискать в Интернете фотографии попугаев, познакомиться с многообразием их видов, местами обитания, образом жизни, особенностями содержания в неволе.

Если у ребенка проявится соответствующая потребность, предоставьте в его распоряжение материалы для самостоятельной изобразительной деятельности. И пусть негромко звучит песня и инструментовка к ней.

Образ попугая часто используется в занятиях по развитию речи. Ребенку предлагают поиграть, повторять за взрослым слова, как попугай. Слова подбираются таким образом, чтобы в них содержались трудные в артикуляционном отношении звуки (свистящие, шипящие, р, л).

Попугай может стать персонажем творческого задания для детей. Взрослый предлагает послушать историю о попугае, которая произошла зимой.

«У девочки Тани дома жил говорящий попугай. Его звали Кеша. Кеша умел говорить «привет», «пока», «Кеша хороший».

Таня часто выпускала попугая полетать по комнате. Кеша любил садиться Тане на плечо и щипать за ухо.

Однажды Таня выпустила Кешу полетать, а он выпорхнул в форточку и улетел.

Таня очень огорчилась. На улице снег, холодно, что будет с попугаем?»

Взрослый предлагает ребенку придумать, как могла закончиться эта история. Куда полетел попугай? Кто мог ему встретиться? Где могла найти его Таня? Кто помог попугаю вернуться домой? Историю можно записать в альбом детского речевого творчества.

18. Загадки о насекомых

В комплекте: аудиодиски с записями 12 песен на стихи М. Г. Слуцкого («Бабочки», «Муравьи», «Пчелы» и др.), карточки с иллюстрированными текстами песен (художник Н. М. Юзефович), методические советы для родителей и работников дошкольных образовательных учреждений (авторы кандидат педагогических наук А. Г. Арушанова, кандидат педагогических наук Е. С. Рычагова).

Пособие вводит дошкольников в мир живой природы через песни-загадки о насекомых. Дети живо интересуются жизнью насекомых, они охотно включаются в процесс загадывания и отгадывания загадок. При этом в легкой приятной форме дошкольники получают ценные сведения о повадках, среде обитания, особенностях строения членистоногих обитателей в ближайшем окружении. В загадках дается описание существенных свойств, внешнего вида, характера насекомых, это составляет познавательный элемент загадки. Стихотворная форма, образные слова и выражения направлены на развитие поэтического слуха (восприятия этих средств в речи), обогащение языка ребенка. Загадывание и отгадывание загадок вовлекает детей в диалог, развивает текстовую деятельность.

Пособие направлено на решение комплекса задач развития детей в индивидуальной форме либо с небольшими подгруппами детей педагогической работы в условиях прежде всего семьи, а также в группе детского сада вне фронтальной непосредственно образовательной деятельности.

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

Кузнечик

Незаметный в траве охотник-маскировщик – кузнечик – выдает свое присутствие характерным стрекотанием. Крылатое насекомое, которое не использует полет как самостоятельное средство передвижения, поет не «ртом», а надкрыльями, слышит ногами, обладает усами больше туловища, не умеет ни ходить, ни бегать, а только прыгать. «Притворяшка»: прикидывается зеленой травкой, окраской может имитировать подпорченные листочки, гниль и болезни растений. Таков портрет этого парадоксального представителя насекомых.

Встретить кузнечика городской дошкольник может на клумбе, на лужайке, на газоне возле собственного дома. Надо только прислушаться и приглядеться, понаблюдать. Источником знаний о распространении насекомого может стать взрослый, рассказав о жизни кузнечиков на лугу, в степи, в пещерах. О дневном и ночном образе их жизни. Информацию о разнообразии видов насекомого, окраски (от коричневой до розовой), мест обитания можно почерпнуть в Интернете.

Песня-загадка в поэтической форме обозначает характерные особенности кузнечика: стрекочет днем и ночью, передвигается исключительно прыжками, прячется от врагов, сливаясь с зеленой травой. Мелодия передает ритм прыжков кузнечика, его постоянной стрекотни.

Взрослый на глазах у детей организует на макете предметно-игровую ситуацию: на пустыре возле муравейника располагает силуэты муравьев, на клумбе – модели бабочек с подвижными крылышками. Предлагает заинтересовавшимся детям приклеить эти бумажные формы. Около пруда сажает игрушки: лягушку, божью коровку, других жуков, кузнечика. На дереве располагает птичку. Включает фонограмму инструментовки «Кузнечик» (звучит приглушенно). Приглашает детей к общению.

– Как вам кажется, ребята, почему все насекомые, кроме божьей коровки, так незаметны, как будто прячутся в траве или цветах? Они кого-то боятся? (Рассуждения детей.)

– Почему никуда не прячется божья коровка? Сидит на самом виду и никого не боится? (Птицы знают, что она невкусная, выделяет горькую капельку, отпугивает.)

– Хочу загадать вам музыкальную загадку. О ком она? (Включает фонограмму песни «Кузнечик».)

*Постоянно днём и ночью
Где-то рядышком стрекочет –
Для тебя и для меня
Та знакома стрекотня.*

*Попадает интересно
С места на другое место:
Не бегом и не пешком –
Исключительно прыжком!*

*В детской песне говорится,
Что лягушек он боится.
Виден он в траве едва –
Сам зелёный, как трава.*

Кузнечик

Музыка С. Коренблита

Стихи М. Слущкого

D

Пос - то - ян - но днём и ночь - ю где - то ря - дыш - ком стре - ко - чет -
В детс - кой пес - не го - во - рит - ся, что ля - гу - шек он бо - ит - ся.

3 H⁷ Em/D Em⁷/G

для те - бя и для ме - ня та зна - ко - ма стре - кот - ня. Для те - бя и для ме - ня
Ви - ден он в тра - ве ед - ва - сам зе - лё - ный, как тра - ва. Ви - ден он в тра - ве ед - ва -

6 A⁷ D A⁷ G

та зна - ко - ма стре - кот - ня. По - па - да - ет ин - те - рес - но
сам зе - лё - ный, как тра - ва.

10 D

с мес - та на дру - го - е мес - то: не бе - гом и не пеш - ком -

12 G

ис - клю - чи - тель - но прыж - ком! По - па - да - ет ин - те - рес - но

14 A⁷

с мес - та на дру - го - е мес - то: не бе - гом и не пеш - ком -

16 A⁷

иск - лю - чи - тель - но прыж - ком! Не бе - гом и не пеш - ком -

18 D

иск - лю - чи - тель - но прыж - ком! Пос - то - ян - но днём и ночь - ю

20

где - то ря - дыш - ком стре - ко - чет!

Дети отгадывают загадку, аргументируют свои ответы.

Появляется картинка-иллюстрация. Дети ее рассматривают. Переговариваются.

По желанию детей вспоминают, кто что знает о кузнечике. Какой он? Какие у него ноги? Усы? Что умеет делать? Где живет?

В зависимости от интересов детей организуются разные виды игр. Например, устраивают импровизированный концерт, изображают, как кузнечик стрекочет, как будто играет на скрипочке, соревнуются, чья песенка интереснее, чей кузнечик дальше прыгнет.

Взрослый предлагает вместе прочитать стихи о кузнечике. Зачитывает строки, дети добавляют рифму.

Интересно разыграть с игрушками сказку С. Л. Прокофьевой «Когда можно плакать?» (Упомянутые в пособии тексты можно найти в книгах [3].)

Можно организовать игру «Да-да-да – нет-нет-нет».

Воспитатель: Буду произносить предложения. Если это так – говорите: да-да-да и хлопаете в ладоши. А если не так – грозите пальчиком и говорите: нет-нет-нет. Свой ответ надо обосновать, сказать, почему ты так думаешь.

Предложения: Кузнечик притворяется листочком. У жука 6 ног. Бабочка прыгает. Кузнечик летает. Оса жужжит. Кузнечик переносит цветочную пыльцу. Пчела стрекочет. Кузнечик розовый. Стрекоза порхает. Кузнечик слышит ногами. Лягушка – насекомое. Божья коровка невкусная. У шмеля 6 ног. Кузнечик – животное.

19. Фигуры

В комплекте – аудиодиск с 12 песнями на стихи Н. В. Ивановой («Прямая. Луч. Отрезок», «Кривая», «Ломаная» и др.), карточки с иллюстрированными текстами песен (художник Е. А. Румянцева), методическое руководство для родителей и работников дошкольных образовательных учреждений (автор Е. В. Соловьева, возрастной психолог, кандидат педагогических наук, доцент).

В данном комплекте представлен материал, который позволит познакомить детей с 12 фигурами: это прямая линия, а также луч и отрезок; ломаная и кривая линия; окружность и круг, а также шар и сфера; треугольник и четырехугольник; объемные тела: цилиндр, конус, пирамида и куб. Многие из этих названий встретятся ребенку в курсе геометрии уже в средней школе – однако к тому моменту у него

будет ясный наглядный образ того, что называется каждым из данных слов – что значительно облегчит усвоение абстрактных знаний о них.

Комплект может использоваться в работе с детьми младшего, среднего и старшего дошкольного возраста, а также первоклассниками, как на занятиях в группе в учреждении образования, так и в семье. Рекомендации по использованию в каждой возрастной группе даны отдельно для каждой темы. Однако педагог имеет возможность самостоятельно определять посильный для его ученика уровень сложности материала, который будет рассмотрен на занятии с ним.

Образный стихотворный материал позволит сделать занятие более живым, эмоциональным и увлекательным для ребенка или группы детей, избавит от монотонности и обеспечит высокую работоспособность на занятии. Важно также и то, что и каждая мелодия неповторима, имеет свой характер и эмоциональную окраску. Каждую песенку вы сначала слушаете в первый раз с группой детей любого возраста полностью. Затем слушаете ее фрагментами и предлагаете выполнить описанные в методических рекомендациях задания. В принципе, возможен и обратный ход: слушание фрагментов песенки – и завершающее прослушивание полностью с последующим повторением и самостоятельным пением. Однако в последнем случае мы в угоду дидактичности в области формирования математических представлений жертвуем целостностью восприятия художественного музыкального произведения. Какой путь выбрать – решать вам, исходя из первоочередности задач, которые вы ставите в образовании и развитии конкретного ребенка или группы детей.

Прямая. Луч. Отрезок

*Посмотрите, я прямая –
Только прямо пробегаю.
Бесконечная в длину
И, конечно, не сверну.*

*Показался из-за тучек
Золотистый тонкий лучик.
Разглядите удальца –
Есть начало – нет конца.*

Припев:

*Луч с отрезком и прямой
Из одной семейки!*

*Их начертим мы с тобой
Строго по линейке!*

*Я рисую перелесок –
Сук на дереве – отрезок.
И отрезок – стебелек –
На рисунок ровно лег.*

*У отрезка есть длина –
Измеряется она.
На отрезок поглядим:
Точки две, а он один.*

Припев.

Старший возраст

1. Заучиваем всю песенку целиком.
2. Выполняем задания для младшего и среднего возраста.
3. Попросите ребенка показать на карточке-рисунке прямую, назвать ее цвет – и показать отрезки и назвать их цвета.
4. Предложите нарисовать карандашами ветку. Почему в песенке поется, что луч с отрезком и прямой из одной семейки?
5. Знакомство с измерением длины отрезка с помощью линейки; единицы измерения длины – сантиметр и метр.
6. Обсудите, что означают выражения «скажу тебе прямо», «прямой человек»?
7. В технике аппликации составляем из готовых отрезков двух видов длины буквы А, Г, Д, Е, Ж, И, К, Л, М, Н, П, Т, У, Х, Ц, Ч, Ш, Щ, цифры 1, 4, 7.
8. Рассмотрите образцы тканей, обоев с рисунком «в полоску».
9. У каких животных окрас тоже полосатый? Рассмотрите фотографии.

Прямая. Луч. Отрезок

Музыка С. Коренблита

Стихи Н. Ивановой

С C/G С C/G С⁷ C/G С⁷

По - смо - три - те, я пря - ма - я - толь - ко пря - мо про - бе - га - ю!
По - ка - зал - ся из - за ту - чек зо - ло - тис - тый тон - кий лу - чик.

3 C/G F F⁷ F F⁷ F G⁷

Бес - ко - неч - на я в дли - ну и, ко - неч - но, не свер - ну!
Раз - гля - ди - те у - даль - ца - есть на - ча - ло, нет кон - ца!

6 С C/G С C/G С⁷ C/G С⁷ C/G F

Луч с от - рез - ком и пря - мой из од - ной се - мей - ки! Их на чер - тим мы с то - бой

9 G⁷ 8 С C/G С

стро - го по ли - ней - ке! Я ри - су - ю пе - ре - ле - сок.
У от - рез - ка есть дли - на,

12 C/G С⁷ C/G С⁷ C/G F

Сук на де - ре - ве - от - ре - зок, и от - ре - зок - сте - бе - лёк - на ри - су - нок ров -
Из - ме - ря - ет - ся о - на! На от - ре - зок по - гля - дим! Точ - ки две, а он

15 G⁷ С C/G С⁷ C/G

но лёг!
о - дин! Луч с от - рез - ком и пря - мой из од - ной се - мей - ки!

18 C/G F F⁷ F G⁷

Их на - чер - тим мы с то - бой стро - го по ли - ней - ке!

20 С C/G С C/G С C/G С

Луч с от - рез - ком и пря - мой из од - ной се - мей - ки!

20. Времена года

В комплекте – аудиодиск с 12 песнями на стихи А. Фета, Н. Некрасова, Ф. Тютчева, К. Бальмонта и других («Ну, скорей гулять!», «Мороз-воевода», «Сашины салазки» и др.), карточки с иллюстрированными текстами песен (художник М. А. Иванова), методическое руководство для родителей и работников дошкольных образовательных учреждений (авторы кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник А. Г. Арушанова и старший научный сотрудник, педагог высшей квалификации Г. В. Кузнецова).

Пособие «Времена года» адресовано прежде всего детям и воспитателям групп седьмого года жизни. Этот материал венчает знакомство с сезонными явлениями природы, происходившее на протяжении всего времени пребывания ребенка в детском саду. И в этой деятельности должно найти свое завершение знакомство с пособиями проекта «Весёлый день дошкольника», в процессе которого дети приобрели опыт творческого освоения художественного, музыкального материала через игру, продуктивную деятельность, содержательное общение.

Художественный материал цикла «Времена года» предполагается освоить в форме музыкальных гостиных. Дети с воспитателем сами готовят их как собственную самодеятельность. Своими силами, для наслаждения, для удовольствия. Как спонтанную активность, импровизацию. А если зрелище получается интересным, его можно повторить для гостей – детей более младших групп.

Музыкальная гостиня «Осень»

Дети вместе с взрослыми заранее украшают зал ветками с осенними листьями, букетами цветов, картинами с осенней тематикой. Наряжаются в костюмы осенних тонов. Отправляются на импровизированный праздник. Торжественно входят в зал под музыку. (Скоро осень проснется. Цикл «Времена года». Инструментовка.) Рассаживаются.

Педагог обращается к детям с поэтическим словом. Скоро осень проснется. Включают фонограмму песни. Девочки исполняют танец «Улетают птицы» в костюмах птиц. Можно использовать как заранее разученный танец, так и танцевальную импровизацию.

Далее 4 детей читают стихотворение «Золотая осень» Б. Пастернака. (В это время можно включить фонограмму песни «Сентябрь» из Выпуска «Двенадцать месяцев». Дети спокойно отдыхают и слушают звукозапись.) Педагог предлагает послушать осеннюю историю. Пересказывает близко к тексту рассказ В. Степанова «Первоклассница» [4].

Под окном у девочки рос клен. Они с девочкой дружили. Каждое утро клен стучал девочке в окно, а она приветливо махала ему рукой. Сегодня девочка поступала в первый класс. Клен словно знал об этом. Он забросал весь двор золотыми листьями. Листья летели за девочкой вслед; они обгоняли ее; они шуршали у нее под ногами... Клен провожал девочку в школу...

Педагог: Клен переливается всеми оттенками золота. Стоит золотая осень. Расскажите, какой вы ее видите. Почему осень называют золотой? Желтые листья сверкают, как золото. Как можно об этом сказать по-другому? (Сверкают, переливаются, горят, блестят.) Как вы понимаете выражение «золотая голова»? А есть такое выражение: «золотые руки». Какие это руки?

Далее педагог предлагает детям послушать словосочетания, спрашивает, как об этом сказать по-другому. Золотая осень – красивая, разноцветная. Золотые волосы – желтые, светлые. Золотое сердце – доброе. Золотое время – счастливое, радостное.

Вдруг в одном из уголков зала слышатся шуршащие звуки. (Например, спрятавшиеся там дети шуршат газетой.) Педагог спрашивает у ребят: «Что же это может шуршать?» Дети предлагают свои варианты ответов. (Проводится этюд под фонограмму инструментовки песни «Скоро осень проснется» выпуска «Времена года». Можно также использовать инструментовку песни «Октябрь» выпуска «Двенадцать месяцев».)

Скоро осень проснется

*Поспевает брусника,
Стали дни холоднее,
И от птичьего крика
В сердце стало грустнее.*

*Стаи птиц улетают
Прочь, за синее море.
Все деревья блистают
В разноцветном уборе.*

*Солнце реже смеется,
Нет в цветах благовонья.
Скоро Осень проснется
И заплачет спросонья.
(К. Бальмонт)*

Скоро осень проснётся

Музыка С. Коренблита

Стихи К. Бальмонта

F#m Hm
 Пос-пе - ва - ет брус-ни-ка, ста-ли дни хо-лод-не - е, и от
 4 E7 A
 птичь - е - го кри - ка в серд-це ста - ло груст-не - е. Ста - и
 6 D D7 G#7 Hm7
 птиц у-ле-та-ют прочь за си-не-е мо-ре. Все де - ре-вья бли-ста - ют
 9 Hm7/A C#7 F#m7
 в раз-но цвет-ном у - бо - ре. Солн-це ре-же сме-ёт-ся, нет в цве -
 13 F#m/A Hm7 E7
 тах бла - го - вонь - я. Ско-ро О - сень про-снёт-ся и за -
 15 A D Hm7 C#7 F#m7
 пла-чет спро-сонь-я. Ско-ро о-сень про-снёт-ся и за-пла-чет спро-сонь-я.

Педагог предлагает детям представить себе поле и показать, как золотые колосья колышутся на ветру; как в осеннем лесу мы ходим по листве и шуршим золотыми листьями, как рассматриваем наливные золотые яблоки, видны ли в них семечки насквозь.

Педагог: Осень такая разная. Послушайте песню на слова Н. Некрасова «Славная осень». Предлагаю вам потанцевать и подвигаться под эту дивную музыку. (Включается фонограмма песни.)

Славная осень!

*Славная осень! Здоровый, ядреный
Воздух усталые силы бодрит;
Лед неокрепший на речке студеной
Словно как тающий сахар лежит;*

*Около леса, как в мягкой постели,
Выспаться можно – покой и простор!
Листья поблекнуть еще не успели,
Желты и свежи лежат, как ковер.*

*Славная осень! Морозные ночи,
Ясные, тихие дни...
Нет безобразья в природе! И кочи,
И моховые болота, и пни –*

*Всё хорошо под сиянием лунным,
Всюду родимую Русь узнаю...
Быстро лечу я по рельсам чугунным,
Думаю думу свою...
(Н. А. Некрасов)*

Славная осень!

Музыка С. Коренблита

Стихи Н. Некрасова

Слав - на - я о - сень! Здо - ро - вый, яд - рё - ный воз - дух ус - та - лы - е

си - лы бод - рит; Лёд не - ок - реп - ший на реч - ке сту - дё - ной

слов - но как та - ю - щий са - хар ле - жит; О - ко - ло ле - са, как

в мяг - кой пос - те - ли, выс - пать - ся мож - но - по - кой и про - стор!

Листь - я по - блек - нуть е - щё не ус - пе - ли, жел - ты и све - жи ле - жат, как ко - вёр.

Слав - на - я о - сень! Мо - роз - ны - е но - чи, яс - ны - е, ти - хи - е дни...

Нет бе - зо - бразь - я в при - ро - де! И ко - чи, и мо - хо - вы - е бо -

ло - та и пни - всё хо - ро - шо под си - я - ни - ем лун - ным,

всю - ду ро - ди - му - ю Русь уз - на - ю... Быст - ро ле - чу я по

рель - сам чу - гун - ным, ду - ма - ю ду - му сво - ю...

Педагог: О том, какая разная осень в начале и в конце, перед зимой, вы узнаете из рассказа «Сентябрь, октябрь, ноябрь» [5]. Педагог передает содержание рассказа своими словами.

Сентябрь, октябрь и ноябрь только по названию друг на друга похожи, а в жизни очень разные. В сентябре в рубашке ходил, в октябре в куртке, а в ноябре вообще из дома почти не выходил. Жалко, я не медведь. А то завалился бы в спячку и проспал до самого мая. А уж в мае бы в рубашке снова ходил.

Педагог: А вы, ребята, любите позднюю осень? Расскажите, как вы к ней относитесь и почему.

Далее дети слушают фонограмму песни «Поздняя осень».

Поздняя осень

*Нивы сжаты, рощи голы,
От воды туман и сырость.
Колесом за сини горы
Солнце тихое скатилось.*

*Дремлет взрытая дорога.
Ей сегодня примечталось,
Что совсем-совсем немного
Ждать зимы седой осталось.*

*Ах, и сам я в чаще звонкой
Увидал вчера в тумане:
Рыжий месяц жеребенком
Запрягался в наши сани.
(С. Есенин)*

Поздняя осень

Музыка С. Коренблита

Стихи С. Есенина

Am Am/C Am Am/C Am Am/C Am Am/C

Ни-вы сжа-ты, ро - щи го - лы, от во-ды ту-ман и сы-рость.

5 Dm Dm/F Am Am/C H⁷ Dm⁶ E⁷ Dm Dm/F

Ко-ле-сом за си-ни го-ры солн-це ти-хо-е ска-ти - лось. Ко-ле-сом за си - ни

10 Am Am/C H⁷ Dm⁶ E⁷ Am Am/C Am Am/C

го-ры солн-це ти хо-е ска-ти - лось. Дрем-лет взры-та-я до - ро-га.

15 Am Am/C Am Am/C Dm Dm/F Am Am/C

Ей се-год-ня при-меч - та - лось, что сов-сем-сов-сем не - мно - го

19 H⁷ Dm⁶ E⁷ Dm⁶ Dm/F Am Am/C

ждать зи-мы се-дой ос - та - лось. Что сов - сем - сов-сем не - мно - го

23 H⁷ Dm⁶ E⁷ Dm⁶ Dm/C Dm Dm/F

ждать зи-мы се-дой ос - та - лось. Ах, и сам я в ча - ще звон - кой

27 Am Am/C Am Am/C Dm⁶ Dm⁶/C G⁷

у - ви дал вче - ра в ту-ма - не: ры-жий ме - сяц же - ре-бён - ком

31 C C/G Dm⁶ E⁷ Am Am/C

зап - ря - гал - ся в на - ши са - ни. Ры-жий ме-сяц же - ре -

34 Am Am/C Am Am/C Am Am/C

бён - ком за-пря-гал-ся в на - ши са - ни.

Педагог обращает внимание детей, что стихи написал замечательный поэт С. Есенин, и у него поздняя осень так же прекрасна, как и все остальные периоды времени.

В завершение педагог предлагает детям прочитать стихи, какие хочется, послушать песни по выбору. Для желающих потанцевать в зале разложены листья, веточки с осенними листочками, тучки, капельки дождя, зонтики.

Согласно направлениям Парциальной программы «Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо») проходят экспериментальную апробацию подготовленные к печати УМК: «Игры со звучащим словом», «Правила дорожного движения», «Разноцветные песни», «Букет цветов», «Музыкальные инструменты», «Семья ВеДеДо», «Праздники», «Золотой ларец», «В гостях у поэта», «Серебряный ларец», «В деревне», «Правила хорошего поведения» и др.

Среди авторов Программы – сотрудники Института психолого-педагогических проблем детства, Федерального института развития образования, Московского института развития образования, Института новых технологий. В создании Программы участвовали представители творческих непедагогических профессий: поэты, композитор, аранжировщики, музыканты-инструменталисты, певцы, звукорежиссеры, художники, дизайнеры, мультипликаторы, модельеры. Их вклад обеспечивает амплификацию (обогащение) сенсорного и культурного опыта ребенка.

С Программой в дошкольное образовательное учреждение приходят разные голоса – детские и взрослые. Много и красиво в записи звучит мужской голос, создавая эффект присутствия мужчины (отца, деда, воспитателя) в детском саду.

Содержание образовательных областей. Социально-коммуникативное развитие

Программа обеспечивает включение детей в систему широких социальных отношений. В ходе реализации Программы ребенок приобщается к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми; приобретает опыт налаживания позитивных отношений, разрешения спорных вопросов и конфликтных ситуаций. У него формируются такие качества личности, как доброжелательность, самостоятельность, понимание партнера, сопереживание (эмпатия), развиваются инициатива и самостоятельность

в разных видах деятельности, свобода самовыражения и креативность. Программа способствует формированию первичных представлений о семье, укреплению уверенности в том, что каждый ребенок желанен, любим, всегда может рассчитывать на поддержку и психологическую защиту. У детей расширяются представления об окружающем мире – природном и социальном, рождаются чувство любви к Родине, бережное отношение к природе. Процесс позитивной социализации пронизывает все содержание Программы. Программа обеспечивает эмоциональное благополучие дошкольников, учитывает интересы и потребности каждого ребенка, создает условия для свободного проявления индивидуальности и субъектной позиции в образовательном процессе.

Познавательное развитие

Программа направлена на развитие любознательности и познавательной мотивации у детей. Слушая песни-загадки, ребенок узнает о природных объектах, временах года, явлениях общественной жизни и культурных объектах, постигает азы математики. В процессе выполнения познавательных действий, связанных с содержанием песен, экспериментирования, макетирования, в ходе дидактических игр происходит развитие воображения и творческой активности детей, формируются первичные представления о себе, других людях, объектах окружающего мира, свойствах и соотношении объектов окружающего мира (форме, цвете и размере, материале, звучании, ритме и темпе, количестве и числе, части и целом, пространстве и времени и др.). Дети расширяют свои знания о малой родине и Отечестве, представление о культурных ценностях народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей.

Речевое развитие

Речевое развитие является одним из приоритетов Программы. Оно подразумевает воспитание языковой компетенции дошкольника. В ходе реализации Программы ребенок овладевает звуковым строем речи, грамматическими формами родного языка, диалогическим общением, расширяет свой словарный запас, учится выражать мысли и чувства в форме повествования, описания, элементарного рассуждения. Программа обеспечивает развитие речи как средства общения в разнообразных видах деятельности (игра, труд, экспериментирование, моделирование, коллективная изобразительная деятельность, макетирование, конструирование, чтение художественной литературы). У детей развиваются поэтический слух (восприятие выразительных средств языка) и

задатки словесного творчества, формируется интерес к чтению, письменной речи, к так называемым играм в читающего человека. Все это является предпосылкой формирования грамотности. В ходе реализации Программы дети приобретают навык восприятия музыкальных миниатюр, песен-загадок, песен-сказок, иллюстраций, осваивают самодеятельные игры, тематически связанные с песнями (образные, режиссерские, сюжетно-ролевые, традиционные, игры-фантазии, игры-забавы), другие виды самостоятельной деятельности детей (изобразительная, конструктивная, музыкальная, театрализованная).

Художественно-эстетическое развитие

Эта образовательная область в Программе является безусловным приоритетом. Ее задачей является развитие эстетических чувств и представлений, форм творческой самодеятельности детей в ходе знакомства с песенным и музыкальным материалом, участия в многообразных видах организуемой взрослым и самостоятельной художественной и игровой деятельности. Реализация содержания образовательной области осуществляется в процессе использования нескольких УМК, тематически посвященных многообразным явлениям природы, культуры, социума, видам художественно-эстетической деятельности (литературной, изобразительной, конструктивно-модельной, проектной, музыкальной, театрализованной). Эстетическое воспитание ориентируется на то, чтобы:

- доставить детям радость;
- побуждать их к активности;
- прививать любовь к творческой эстетической деятельности;
- развивать способность к восприятию музыки и других видов искусств (слух, музыкальную память, чувство ритма);
- вызывать у детей желание проявлять себя в пении, связывать свои движения, танцы и игры с музыкой.
- Эстетическое развитие в Программе опирается на восприятие песен, специально созданных для детей и посвященных детской тематике. Песни являются результатом многолетней совместной работы педагогов, психологов и композитора, поэтов, художников, звукорежиссеров и специалистов в области цифровых технологий.

Физическое развитие

Программа стимулирует двигательную активность детей во время свободной деятельности, в ходе режимных моментов, самостоятельных

игр, во время прогулок, руководствуясь при этом принципами добровольности, свободы выбора. Образовательная область «Физическое развитие» включает игровую, трудовую, экспериментальную деятельность на природе, разнообразные игры-забавы, подвижные игры на участке детского сада, в группе, физкультурном и музыкальном зале. Песни «ВеДеДо» создают и поддерживают радостное настроение детей во всех режимных моментах: при пробуждении и засыпании, умывании, зарядке, в играх, по дороге в детский сад и домой. Программа способствует, таким образом, поддержанию здорового образа жизни, физического и психического здоровья детей. Систематическое использование материалов Программы позволяет сформировать навыки самообслуживания; поддерживать бодрое эмоционально положительное состояние детей; укреплять положительную динамику в их психологическом состоянии (у них исчезает нервозность, тревожность).

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 с взрослыми, в том числе с мужским голосом;

– сложность аранжировки определяется возрастом ребенка.

При написании мелодий к стихотворениям – инструментальное сопровождение должно включать в себя от 0 (пение а капелла) – через 1 инструмент, издающий только один звук – флейта, скрипка, – до 5–7 инструментов. Оно может совместить возможности простого / «бытового» сопровождения (гитара, баян, фортепиано), камерного (небольшой состав из 2–5 инструментов – дуэт, квартет, квинтет, бит-состав из 3 гитар, синтезатора и ударной установки) и оркестра (симфонический, народный, джаз-банд), совмещая преимущества каждого музыкального коллектива.

Музыкальный образ должен соответствовать поэтическому содержанию.

Требование соответствия музыкального образа поэтическому содержанию с учетом индивидуального синтаксиса поэтического произведения предъявляется, поскольку *все гласные должны быть внятно пропеты, а согласные должны быть слышны, сдвоенные согласные различимы.*

Образование звуков русского (и неродного языка для инофонов), особенности ударения, мелодии, ритма должны иметь характерное типичное общее уникальное звучание. Сумма этих особенностей и должна составить артикуляционную и мелодико-ритмическую базу языка.

Ритмическое богатство музыки должно соответствовать ритмическому богатству поэтического произведения:

– мелодия должна иллюстрировать и сопровождать ритм стихотворения, а не создавать собственный ритм;

– музыкальная составляющая не должна подавлять смысл и эмоциональную составляющую стихотворения в песне;

– мелодия должна полностью воспроизводить синтаксис поэтического произведения, допускаются вариации основного мотива (вариации на тему) в целях более точного сопровождения синтаксиса стихотворения;

– соотношение громкости записи звука музыкального / инструментального сопровождения должно быть в следующей пропорции: 33,3 % – инструментальное сопровождение, 66,6 % – вокал (голос, голоса).

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), повышения 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 осуществляются в рамках лицензионных договоров – пилотные переводы программы на другие языки.

Программа «ВеДеДо» ярко отличается от иных программ прежде всего моделью и способом реализации дошкольного образования. Она направлена на создание *целостной культурно-образовательной эстетической и этической среды* образовательной организации. **Программа не имеет аналогов.**

Основные **отличительные черты** Парциальной образовательной программы «Весёлый 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, к сверстникам, взрослым, старшим, животным, миру природы и т. д.

6. С Парциальной 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.

Содержание образовательных областей Программы составляет основу реализации образовательных задач любых ПООП и парциальных программ дошкольного образования, предусматривает вариативность организационных форм, средств и методов образования детей с учетом специфики образовательной организации и индивидуальных особенностей развития воспитанников.

Программа не использует методы прямого обучения. Ее содержание дети осваивают в ходе эмоционально насыщенной спонтанной деятельности – игры, художественного творчества, общения, театрализованной деятельности, досуга.

Создание детско-взрослых дружественных сообществ. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями воспитанников

Опыт экспериментальной работы с материалами Программы позволяет перечислить условия, которые способствуют формированию детско-взрослых дружественных сообществ. Прежде всего это обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей, а также создание условий для участия родителей в образовательной деятельности детей. Еще одним условием формирования детско-взрослых дружественных сообществ является объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения.

Материалы Программы создают предпосылки к совместной деятельности педагогов и родителей с целью воспитания и образования детей дошкольного возраста. Это сотрудничество может происходить в форме простого взаимодействия, консультаций, а также путем создания детско-взрослых дружественных сообществ, объединяющих педагогов

дошкольной образовательной организации, детей, родителей, а также специалистов макросоциума: библиотекарей, художников, спортивных тренеров, педагогов театральных студий, хореографов, клубных работников и т. д. Создание таких сообществ должно начинаться с взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников. Для этого сначала сами педагоги знакомятся с материалами «ВеДеДо», а затем постепенно привлекают к этому материалу родителей.

Взаимодействие педагогов и иных специалистов при реализации Программы

Опыт работы с материалами Программы показывает, что для наиболее эффективного их использования необходима как грамотная организация педагогического процесса внутри коллектива работников ДОО, так и вовлечение в совместную работу родителей. Таким образом, требуется осознанная командная работа всего педагогического коллектива и родителей.

Функции работников педагогического коллектива

При работе с УМК рекомендуется следующее распределение обязанностей между членами педагогического коллектива.

Заведующий организует работу дошкольного учреждения по освоению содержания Программы педагогами, психологами, музыкальным руководителем, обеспечивает взаимодействие работников ДОО с родителями по реализации содержания Программы, контролирует эту работу и формирует у сотрудников ответственное отношение к ее выполнению. Взаимодействует с библиотечными сотрудниками, другими деятелями культуры.

Старший воспитатель (методист) знакомится с материалами выпусков; организует прослушивание песен; совместно с членами педагогического коллектива определяет этапы освоения содержания выпусков в детском саду и в семьях воспитанников; создает условия для обмена и распространения опыта воспитателей, работающих по Программе; организует и проводит с воспитателями и музыкальным руководителем работу по развитию их коммуникативной компетенции, помогает овладеть навыками конструктивного диалога с родителями и т. п.

Воспитатель – главное действующее лицо при работе с учебно-методическими комплектами. От его квалификации и культуры зависит как эффективность работы с детьми, так и успешность взаимодействия с родителями. Воспитатель организует условия для деятельности детей по освоению развивающего содержания Программы, знакомит до-

школьников с песнями, обеспечивает обогащение предметно-пространственной, речевой среды, включается в самодеятельные спонтанные игры детей, общение, творческую продуктивную деятельность по их приглашению. Вовлекает в сотрудничество родителей воспитанников.

Музыкальный руководитель знакомит детей с песнями; побуждает их к исполнению отдельных песен в удобном для детского голоса диапазоне; проводит обсуждение, помогает воспитанникам понять содержание песен, почувствовать музыку.

Психолог является организатором и непосредственным участником всей работы по подготовке сотрудников детского сада и родителей к работе с Программой. Он изучает контингент родителей и их требования к ДОО; проводит разъяснительную работу с педагогическим коллективом и родителями о значении Программы для развития ребенка; осуществляет психологическую поддержку педагогов и родителей на всех этапах апробации и внедрения учебно-методических комплектов.

Организация работы по освоению УМК педагогическим коллективом

Для успешной работы необходимо создать атмосферу заинтересованности и взаимной поддержки. Методист знакомится с материалами Программы. Далее он приглашает членов педагогического коллектива ДОО на методический семинар, на котором обрисовывает цели и задачи Программы, содержание УМК и методы их использования в ходе реализации ФГОС ДО. Все участники процесса знакомятся с песнями, методическими рекомендациями, предлагают свои варианты использования этих материалов в работе ДОО. На основе предложений и пожеланий членов педагогического коллектива составляется план освоения выпусков УМК в детском саду. Для согласования усилий и предупреждения дублирования в плане отражается распределение материала между субъектами образовательной деятельности: какие УМК использует воспитатель, какие – музыкальный работник, какие самостоятельно используются взрослыми в работе с детьми в семье. Привлечение родителей к освоению песен выступает в качестве деятельности, в которой партнеры ближе знакомятся друг с другом, налаживают содержательное, доверительное общение, обмениваются педагогическим опытом. Использование песен в условиях семьи обеспечивает более легкое освоение детьми режима и навыков самообслуживания, обогащает досуговую деятельность.

Парциальная программа дает простор для творчества в использовании УМК в работе с детьми. Учебные материалы можно использовать по-разному. Педагоги могут предложить к прослушиванию две песни в первую половину дня и одну – во вторую, причем одна песня сопровождает непосредственно образовательную деятельность, а две другие звучат в режимные моменты. Можно использовать песни «ВеДеДо» один раз в день, например возвратившись с прогулки в группу или перед укладыванием спать. Не следует перегружать детей песнями. В течение дня должно звучать не более четырех песен. Авторы не рекомендуют прослушивать песни более двух раз подряд, исключения составляют случаи, когда дети сами просят об этом.

При налаживании сотрудничества с семьями педагогу предстоит знакомить родителей с выпусками «ВеДеДо»:

- рассказывать родителям о целях использования материалов, объяснять, как помогают они в деле воспитания и образования детей, как их можно использовать в семье;
- организовывать совместное прослушивание детских песен;
- объяснить родителям, что детей следует знакомить с песнями постепенно. На знакомство с первой песней выпусков желательно отвести не менее недели. Этот срок может быть сокращен или увеличен в зависимости от того, как быстро ребенок воспримет песню и начнет сопровождать стихи игровыми действиями;
- необходимо регулярно узнавать у родителей, как идет освоение песен в домашних условиях, обсуждать с ними достигнутые результаты.

Приведенные рекомендации носят общий характер. Педагоги могут и должны проявить инициативу, наблюдательность, смело использовать опыт, которым располагает педагогический коллектив. Необходимо помнить о том, что использование УМК Программы должно способствовать созданию в детском и педагогическом коллективе атмосферы доброжелательности и сотрудничества [6].

Ссылки:

1. Арушанова А.Г., Иванкова Р.А., Рычагова Е.С. Коммуникация. Развивающее общение с детьми 5–6 лет / под ред. Л.А. Парамоновой. М., 2013.
2. Куприяновский П., Молчанова Н. Бальмонт. М., 2014. С. 148.

3. Арушанова А.Г., Иванкова Р.А., Рычагова Е.С. Указ. соч.
4. Веселые уроки в стихах и рассказах. М., 2009. С. 20.
5. Востоков С. Зимняя дверь. М., 2011. С. 47.
6. Коренблит С.С. Веселый день дошкольника («ВеДеДо»): парциальная образовательная программа дошк. образования (разраб. в соответствии с Федер. гос. стандартом дошк. образования РФ) : учеб.-метод. пособие / под ред. Т.В. Волосовец, Е. А. Ямбурга. М., 2015.

2.2 Планируемые результаты освоения Программы

ФГОС ДО придает большое значение проявлению детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности – игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании, готовности ребенка действовать совместно со взрослыми в «зоне ближайшего развития», а также его способности самостоятельно выбирать деятельность и сопутствующие ей материалы, приглашать к общению и совместной деятельности сверстников, инициировать спонтанные игры. Освоение Программы положительно влияет на следующие показатели развития ребенка.

Речевое общение (коммуникация). Это существенная характеристика психического, социального, умственного развития ребенка, важный показатель его эмоционального благополучия. В дошкольном возрасте ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, способен выражать свои мысли и желания, строить речевое высказывание в ситуации общения.

Инициативность в общении со взрослым. Есть дети, которые активно включают взрослого в свою деятельность, в совместное общение, стремятся «руководить» им. При этом взрослый становится для них источником развития. И есть другие дети – они стараются не попадаться на глаза взрослым, уходят из-под их влияния. Такое дистанцирование тормозит умственное, речевое и социальное развитие ребенка. Педагогам следует всячески поощрять случаи, когда ребенок подходит к ним с вопросами, просьбами, рассказывает о себе, своей семье, делится впечатлениями от услышанных песен.

Взаимодействие со сверстниками. В дошкольном возрасте дети играют не вместе, а рядом. Но общение между ними уже наличествует. Ребенку не безразлично, находится ли он рядом со сверстником или в одиночестве. Дети поглядывают друг на друга, улыбаются, делятся игрушками. Содержание Программы подталкивает дошкольников к речевому диалогу, а также пробуждает у них интерес к музыкальным инструментам. Слушая музыку, дети начинают пританцовывать и даже образуют танцевальные пары. Они все чаще проявляют интерес к игрушкам, которые были задействованы на обучающем занятии с использованием песен «ВеДеДо». Под влиянием песен-загадок дети пы-

таются загадывать и отгадывать загадки. Эти проявления свидетельствуют о положительном влиянии Программы на эмоциональную сферу и творчество детей.

Речевой диалог со сверстниками. Умение вступать в речевое общение, диалог со сверстником – важная предпосылка эмоционального благополучия ребенка, его психологической готовности к школе. Дети активно общаются между собой прежде всего в совместных играх: о чем-то договариваются, комментируют свои действия, вступают в ролевой диалог. В старшем возрасте появляются разговоры, не связанные с игрой: дети делятся друг с другом впечатлениями от книг, мультфильмов. В разговорах ребята касаются тематики песен, у них появляется стремление принять на себя роль того или иного персонажа услышанной песни. Песенное творчество, с которым их знакомит Программа, положительно влияет на настроение детей.

Текстовая активность в общении и игре. В повседневном общении мы, как правило, ограничиваемся короткими репликами. Однако каждый человек должен уметь построить развернутое высказывание. Способность к построению связного текста в диалоге, в словесном творчестве – показатель высокого уровня развития ребенка. Под влиянием Программы речь детей вбирает в себя музыкальный, песенный, поэтический материал. Это яркое свидетельство результативности Программы.

Самодетельные игры. Программа рекомендует использовать на занятиях игры с карточками, на которых напечатаны слова. Познавательную игру можно организовать с использованием пособия «Необыкновенное путешествие по Азбуке», входящего в УМК Программы. Используя карточки со словами, дети далее начинают придумывать игры собственного сочинения.

Языковая компетенция по возрасту. Речевое общение (коммуникация) происходит при помощи знаков языка. Оно предполагает владение звуковым составом, словарным запасом, грамматическим строем родного языка. Знакомство детей с песенным творчеством положительно влияет на темп и ритмическую организацию их речи, ее интонационную выразительность.

Игра является ведущей деятельностью дошкольника. В ее недрах зарождаются и развиваются психологические новообразования дошкольного возраста – воображение, символическая функция мышления, произвольность, эмоциональность и креативность. Программа всячески способствует развитию творческого начала в игре.

Образные игры с переодеванием. Это вид спонтанной игры дошкольника, в котором формируются предпосылки сюжетно-ролевой игры. Ребенок, наряжаясь, воображает себя тем или иным персонажем, вживается в образ, принимает на себя некую роль, хотя еще не обозначает ее словом и не ведет ролевой диалог. Образные игры с переодеванием помогают выразить свое отношение к песне, глубже пережить ее. Таким образом, песня живет в игровом творчестве и помогает развитию внутреннего плана психики ребенка.

Режиссерские игры. Содержание литературного или музыкального произведения дети зачастую отражают в режиссерских играх. Режиссерская игра свидетельствует о развитии внутреннего плана личности ребенка, его воображения, творчества. Когда в режиссерской игре участвуют одновременно несколько детей, между ними возникают взаимодействие, коммуникация.

Сюжетно-ролевая игра. Видный отечественный психолог С. Л. Новоселова неоднократно подчеркивала, что не всякая сюжетно-ролевая игра является подлинной. В детских садах зачастую бытуют вызубренные игры. Такая репродуктивная, воспроизводящая деятельность почти ничего не дает развитию ребенка. Подлинная сюжетно-ролевая игра – это творчество, это размышление ребенка над происходящим, его личный взгляд на мир, проявление его свободы. Педагогу следует обращать особое внимание на игры, рождающиеся по инициативе детей. Пусть эти игры пока не отличаются богатством речи и игровых действий, однако они исключительно ценны для личностного развития ребенка. Впечатления, полученные детьми от песен «ВеДеДо», находят отражение в свободной спонтанной игре, в которой рождаются новые персонажи, сюжеты, образы, ассоциации. И в этом мы улавливаем благотворное влияние Программы.

Театрализованная игра всегда рассчитана на зрителей. Ими могут быть игрушки, сверстники, взрослые. В театрализованных играх, которые дети затевают по своей инициативе (театр бибабо, театр кукол, игра-драматизация), отчетливо прослеживается взаимосвязь непосредственно образовательной деятельности с использованием пособий «ВеДеДо» и самостоятельной детской активности.

Игра-фантазирование. Дети старшего дошкольного возраста практически сворачивают внешние действия в игре, они не столько играют, сколько договариваются, как они будут играть. Игра все больше разворачивается как словесная фантазия. Песенный и литературный

материал, который представлен в пособиях Программы, щедро подпитывает такой вид игры.

Игра с правилами. От игр с прямо выраженным сюжетом и скрытыми правилами ребенок переходит к играм с правилами при скрытом сюжете. Умение подчиниться правилу формируется к старшему дошкольному возрасту и свидетельствует о возникновении у ребенка произвольности. По нашим наблюдениям, спокойная музыка, приглушенно звучащая в группе, помогает детям договариваться о единых правилах игры.

Личность. Целью Программы является всестороннее психическое и личностное развитие ребенка через инновационные образовательные технологии. На основе наблюдений за игрой и общением можно сделать заключение о развитии личности ребенка, ее базисных характеристиках (они приведены ниже). О личностном росте говорят и спонтанные проявления ребенка в быту, его участие в разнообразных видах деятельности – рисовании, лепке, аппликации, конструировании, макетировании, пении, танцах, игре на музыкальных инструментах, экспериментировании, физической активности.

Активность. Эта характеристика связана с темпераментом дошкольника. Осуществить ее точные замеры не представляется возможным. Замечено, что звучащая в группе музыка гармонизирует душевное состояние детей, синхронизирует их действия.

Инициативность. Об инициативности в общении мы говорили выше (см. раздел «Речевое развитие»). То же самое относится к проявлениям инициативности ребенка в других видах деятельности.

Самостоятельность. Первые три базисные характеристики личности – активность, инициативность, самостоятельность – взаимосвязаны и проявляются, как правило, слитно. Тем не менее самостоятельность может проявляться без инициативности, активность – без самостоятельности. Как правило, дети демонстрируют высокую степень самостоятельности при отборе литературных и музыкальных произведений, содержащихся в пособиях Программы.

Эмоциональность. Эмоциональная сфера является ведущей в дошкольном возрасте. Эмоциональный комфорт – основное условие личностного благополучия ребенка. Песни «ВеДеДо» оказывают положительное эмоциональное воздействие на детей.

Креативность. Программа направлена на развитие креативности, то есть способности к проявлению творчества в изобразительной,

игровой деятельности, а также в словесном творчестве (сочинении загадок, рифмовок, историй).

Свобода поведения. Свобода неотделима от ответственности. Умение быть внутренне свободным и при этом не мешать свободе партнеров по общению, игре, совместной деятельности – важное качество, которое должно сформироваться к старшему дошкольному возрасту. Эта характеристика тесно связана с показателями инициативности и самостоятельности. Ребенок не должен быть только послушным исполнителем поручений и указаний взрослого. Ему нужно учиться реализовывать свои замыслы, достигать поставленных целей. Формированию этих навыков способствует творческая деятельность по освоению содержания Программы.

2.3 Учебно-методические комплекты «ВеДеДо»

Принципы построения образовательного процесса в ДОО, выдвинутые в ФГОС ДО, с необходимостью требуют разработки новых учебно-методических комплектов, поскольку новые задачи невозможно решать старыми средствами. Необходим переход от прямого обучения к преимущественно косвенным методам воздействия, от фронтальных к индивидуальным и подгрупповым формам организации образовательного процесса.

В рамках общеобразовательного проекта «Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо») разрабатываются такие учебно-методические комплекты на основе синтеза разных видов искусств – музыки, поэзии, изобразительного творчества, театрализованных игр – в сочетании с новыми формами деятельности и общения детей, современными средствами коммуникации.

Безусловный приоритет Парциальной образовательной программы «ВеДеДо» составляет речевое развитие как компетенция языковой личности. В системе УМК наряду с комплектами, построенными по принципу интеграции содержания образования, имеются пособия, решающие специфические задачи собственно речевого, лингвистического развития. В рамках московской школы дошкольной лингводидактики выделены эти задачи, которые недостаточно эффективно решаются в ходе повседневного общения. Они нуждаются в специальной педагогической работе. Формой организации обучения родной речи является комплексное речевое занятие, в котором решаются задачи развития фонематического восприятия, ориентировки на звуковую и смысловую сторону слова, формирования грамматических обобщений, структуры связного высказывания [1]. В Парциальной программе содержатся комплекты, которые решают эти задачи в новых формах, в процессе приобщения к песням: играм-миниатюрам со звучащим словом.

Пособия раскрывают особенности образовательной деятельности, которая, в соответствии с ФГОС ДО, направлена на овладение детьми речью как средством общения и культуры. В пособиях описаны варианты организации, обогащенной развивающей предметной среды, побуждающей ребенка к самостоятельной деятельности и речевому общению.

Программа речевого развития детей «ВеДеДо» основывается на следующих теоретических положениях:

- коммуникация как ведущая функция речи;
- становление речи в недрах диалога как личностно значимого для субъектов речевого общения (диалогического общения);
- многообразие деятельностей и коммуникативных, игровых ситуаций, синкретизм деятельностей как механизм формирования семантической основы речи, грамматических форм и структур;
- творчество в игре и многообразных видах деятельности, речевое творчество как условие развития продуктивной связной речи;
- песня (синтетический вид искусства) как главный компонент развивающей культурно-образовательной речевой среды, обеспечивающий запуск механизмов саморазвития, позицию дошкольника – субъекта деятельности, субъекта образовательного процесса.

В основе постижения языка лежит творческая поисковая ориентировочно-исследовательская деятельность, которая 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 [2].

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 [3].

Речевое воспитание дошкольника может осуществляться только в процессе разнообразных видов деятельности – игровой, познавательной, изобразительной, конструктивной, театрализованной и др. Речь для ребенка существует не просто как звучание, речевая (акустическая) среда,

но как неотъемлемая часть реальной коммуникативной ситуации, которая включает речевое и практическое взаимодействие партнеров, оперирование предметами и объектами окружающего мира [4].

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. Грустный, обиженный малыш – недопустимое явление в жизни семьи или детского сада. Вместе с тем специалисты отмечают тревожное положение в плане эмоциональных отношений между детьми и их родителями, а порой и воспитателями. Современные взрослые слишком охотно перепоручают воспитание младенцев няням из ближнего зарубежья, которые часто не владеют русским литературным языком, имеют бедный словарь, недостатки звукопроизношения и грамматики, бывают грубы и несправедливы по отношению к своим воспитанникам.

Ведя диалог с самим собой о проблемах в современной ситуации развития детей, Е. А. Ямбург формулирует вопрос: в чем главный дефект современного воспитания, напрямую не связанный с общественно-политическим и нравственным контекстом? Ответ на него: тут целая цепь взаимосвязанных ошибок, которые совершают сначала родители, буквально с младенчества своих детей, а затем вынужденно продолжают педагоги. Если попытаться последовательно выстроить их результаты, то в обобщенном виде они выглядят следующим образом: *эмоциональное недоразвитие – душевная черствость – нравственная глухота – духовная слепота* [5, с. 149–150].

Пагубное влияние эмоционального дискомфорта на психику дошкольников отмечала нейрофизиолог Е. Н. Винарская в работе «Задержки и дисгармонии развития при воспитании детей методами силового принуждения» [6]. Решение задач охраны и укрепления 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 незамутненного 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» [7, с. 436]. К таким нетленным человеческим ценностям относится и любовь к родному языку, меткому образному слову, грамотной выразительной речи в контексте диалогических (М. М. Бахтин [8]) 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» [9, с. 8, 9].

Именно этим большим трудом по постижению слова, пониманию мира занят дошкольник, становясь, по мысли К. И. Чуковского [10], на короткое время гениальным лингвистом. На протяжении долгих веков язык транслировался от поколения к поколению вне официальных институтов, и народ выработал многообразные формы речевого воспитания: пестушки, потешки, прибаутки, скороговорки, загадки, докучные сказки, колыбельные, небылицы, игры-забавы, традиционные игры с диалогами и монологами, театр Петрушки. Нарботана культура общения с малышами, приемы воспитания, которые сохраняются в семьях как традиции домашнего чтения, рассказывания и сочинения сказок, пения колыбельных, использования в речи пословиц и поговорок и др.

Современными техническими средствами фиксируются материнские приемы обучения малышей речи через разнообразные игры и общение, имеющее дидактический аспект. Мать задает вопросы ребенку вовсе не потому, что тот может сообщить ей нечто новое об окружающем мире. Это своеобразное приглашение к диалогу ради него самого (фатическая, контактоустанавливающая функция общения). Ребенка просят показать свою голову и голову у мишки, свой носик и носик у собачки. Найти на картинке птичку. Спеть песенку и т. п. [11].

Приемы этнопедагогики [12] активно используют профессиональные педагоги и детские поэты.

Детский фольклор развивает креативность как черту языковой личности, творчество в речевой деятельности, учит играть со словами, звуками, рифмами, смыслами [13], вовлекает ребенка в процесс словотворчества как специфически детский способ обследования производного слова, речевого экспериментирования [14].

Н. И. Жинкин называл речь важнейшей творческой психической функцией человека [15]. Овладение речевой деятельностью – творческий процесс, в котором ребенок не просто усваивает готовые языковые средства, но строит их – значения и звуковой облик слов, правила формо- и словообразования, синтаксические структуры – в процессе общения, познавательной деятельности, предметной практической деятельности, игры (А. А. Леонтьев [16], А. М. Шахнарович [17], Е. С. Кубрякова [18]), в том числе игры со звуками, словами, смыслами, рифмами, в словотворчестве. Лингвокреативная деятельность – один из механизмов становления языковой способности [19].

На разных возрастных этапах креативность в речи проявляется по-разному. В раннем и младшем дошкольном возрасте это, как правило, непровольная интуитивная ситуативная активность. В старшем возрасте речь ребенка имеет произвольный характер (Ф. А. Сохин, А. Г. Тамбовцева, А. М. Шахнарович [20]). Именно к возрасту ребенка после 4 лет относят некоторые психолингвисты понятие речевой деятельности – целенаправленной мотивированной деятельности, опосредствованной знаками языка (И. М. Румянцева [21], Л. А. Калмыкова [22]). 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 [23]), далее следует освоение грамматических правил и единичных форм, в результате чего количество инноваций в речи сокращается за счет укрепления и уточнения механизма языкового творчества (креативности).

Обучение родному языку и развитие речи строится в системе лингводидактики 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 [24], Э. А. Федеравичене [25], Г. И. Николайчук [26]). Развитие словотворчества реализует тенденцию ребенка к саморазвитию (Л. С. Выготский [27], Ф. А. Сохин

[28], Т. Н. Ушакова [29], В. Т. Кудрявцев [30]), «самонаучению» (Н. И. Жинкин [31]). Вместе с тем это достаточно жестко регламентированный процесс в рамках традиционной модели ДОО. Умения, формируемые на занятии, часто оказываются не востребованными в повседневной жизни детей (А. А. Зрожевская [32]).

В технологии «ВеДеДо» при одновременном воздействии на эмоциональный мир ребенка поэзии, музыки, изобразительного ряда осуществляется синтез искусств, что является главным посылом проекта: комплексное влияние на развитие через синтетические 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.

Глубокое влияние на детские души оказывает художественная литература как вид искусства. Искусство слова, 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. 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, и 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, драматизаций, наглядной ситуацией.

В Программе «ВеДеДо» поэзия – живой нерв песни – включена во все сферы жизнедеятельности ребенка. Через синкретизм деятельностей 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 произведениям художественной литературы, существует задача, общая для всех примерных образовательных программ. Это развитие поэтического слуха – способности слышать, понимать образные 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, П. Соловьева и другие), «Фейные сказки» (К. Бальмонт), «Шуточные песни» (Д. Хармс), «Поём и играем в кукольном театре» (В. 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.

Психологи первой половины XX в. называли дошкольный возраст возрастом сказок, так велик был интерес ребенка к этому жанру литературы. Замечательный детский педагог, сказительница Мария

Митрофановна Кони́на в своем исследовании [33] показала, как многообразно влияние сказки на детскую душу. Как сказка побуждает ребенка к творчеству – словесному, изобразительному, игровому.

Современный дошкольник живет в иной культурно-образовательной, коммуникативно-информационной среде. Обилие информационно-коммуникативных средств нередко формирует зависимость от телевизора, компьютерных игр, порождает «клиповое сознание». Есть ли в этом мире место сказке?

Сказку вносит в жизнь ребенка взрослый, рассказывая ее на ночь, сочиняя вместе с ребенком необыкновенные истории на досуге, предоставляя в распоряжение сына или дочки разнообразные наряды для образных игр, поддерживая традиции семейного чтения, включая в круг чтения волшебные и авторские сказки, вводя ребенка в сказочный мир через замечательные отечественные мультипликационные фильмы, кукольный театр.

К сожалению, молодые семьи часто не понимают значения содержательного досуга, личностного общения для развития и психического здоровья своих детей. Ограничиваются покупкой игрушек, перепоручают воспитание нянюшкам, которые часто не владеют литературным языком.

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 произведений, дети с удовольствием слушают сказки, включают сказочные мотивы в рисование, театрализованные, образные, режиссерские игры, игры-фантазирование, содержательное общение.

Песня оказывает влияние на эмоциональную сферу ребенка, вызывая неспецифическую активизацию поисковой ориентировочно-исследовательской деятельности, творческих проявлений. Она задает образный ассоциативный строй психики, действует как подсознательный мотивационный фактор, зарождавая желание петь, танцевать, рисовать, лепить, создавать художественные поделки, тематически ассоциативно связанные с тематикой песни. Задействует правое (образное, эмоциональное, художественное) полушарие головного мозга, обеспечивая баланс эмоциональных и интеллектуальных компонентов психики, исполнительской и творческой активности. Звукозапись выступает как не дисциплинарное средство привлечения и удержания внимания детей. Положенные на музыку, легче запоминаются стихотворные тексты, образные слова и выражения.

Музыка усиливает воздействие на эмоции и ум ребенка содержащихся в стихах познавательных моментов, речевых оборотов, сказочных, поэтических сюжетов, языковых игр.

Творческий потенциал детских музыкальных миниатюр на веселые стихи стимулирует детское творчество, которое проявляется прежде всего в общении и играх детей.

Непосредственно образовательная деятельность вводит ребенка в мир культуры, создает широкую ориентировку в окружающем мире, который дошкольник продолжает осваивать через различные формы самостоятельной деятельности, прежде всего игру и продуктивные деятельности. Самостоятельная деятельность создает условия для саморазвития ребенка. Принцип саморазвития ребенка осуществляется через организацию социальной (Л. С. Выготский), предметно-развивающей среды и новые формы взаимодействия детей со взрослыми, сверстниками, современными информационно-коммуникативными средствами.

В Парциальной программе «ВеДеДо» принцип саморазвития реализуется как «спонтанное» развитие (А. В. Запорожец), которое предполагает диалог ребенка и взрослого, детей со сверстниками, в деятельности и общении; возникновение и диалектическое разрешение противоречий между желаниями и возможностями ребенка, требованиями к нему со стороны окружающих, логики деятельности; взаимопереходы между работой в зоне ближайшего развития (Л. С. Выготский) и самостоятельной детской активностью.

Учебно-методические комплекты «ВеДеДо» разнообразны, задают всесторонние формы образовательного процесса в ДОО. В них включены пособия с широким развивающим эффектом и те, которые решают преимущественно задачи из одной образовательной области. К первому типу относятся все пособия с тематикой природы и сезонных изменений («Загадки о зверях», «Загадки о птицах», «Загадки о насекомых», «Двенадцать месяцев», «Времена года», «Явления природы», «Водоёмы»). Ряд пособий имеет целью развить у детей эмоциональную отзывчивость на произведения искусства, чувство прекрасного, создать эмоциональную радостную насыщенность жизни, приятный, веселый досуг; формировать внутренний план личности.

Нами апробированы разнообразные формы образовательной работы. Это и сюжетно-дидактические игры, организуемые фронтально, со всей группой либо с небольшими подгруппами детей. Это и театрализованные представления, режиссерские и театрализованные игры, игры-драматизации на основе литературных и фольклорных текстов – общегрупповые и с подгруппами детей. Создание для самостоятельных

игр детей материальной среды, вызывающей активизацию ассоциативных вербальных и образных связей. Это содержательное общение с детьми по их инициативе на предложенные ими темы. Это 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.

Мы постарались отразить многообразие приемов введения песен, стихов, иллюстраций в жизнь детей. Общение может начинаться со слушания стихов, с восприятия картинки или нескольких картинок одновременно, со слушания песни. Восприятие произведений искусства может открывать занятие, логически включаться в его ткань в середине или конце, вообще относиться ко времени для самостоятельных игр.

Занятия с детьми (не урок, не учебная деятельность) могут организовываться со всей группой детей по их желанию. Педагог приглашает заняться чем-то интересным, рассказать что-то новое, смешное, веселое или, наоборот, грустное. И дети охотно откликаются на приглашение, поскольку всегда их ожидания оправдываются.

Возможен и другой вариант организации, когда взрослый на глазах у детей создает предметно-игровую ситуацию, и этот момент оказывается эмоционально значимым лишь для небольшой подгруппы детей либо даже для одного ребенка. Тогда взрослый играет и общается только с этими заинтересованными детьми, а остальные спокойно занимаются своими делами.

В условиях семьи взрослые не имеют возможности организовать деятельность детей в том объеме, как это представлено в сценариях. Да это и не требуется. И в семье, и в дошкольном учреждении главное – живая связь с ребенком, живое общение, искренность, свобода в проявлении своих чувств, мыслей. Подлинным организатором общения выступает песня, которая увлечет, позовет и поведет к творчеству.

Работая с УМК, авторы обнаружили, что песня – волшебное средство в руках воспитателя. Это средство недисциплинарного привлечения и удержания внимания. Ставь звукозапись: приятно звучат и флейта, и труба, и скрипка. Дети обращают внимание на звуки инструментов, собираются около педагога. Они знают, что сейчас будет что-то интересное.

Далее. Песня имеет познавательное содержание. Вносит его в сознание детей. Она является прологом для содержательного общения, творческой деятельности. Разворачивается образовательный процесс, запущенный содержанием песни и поддержанный ее эмоциональным воздействием. Это неспецифическое активизирующее влияние песни,

то есть идет воздействие как на сознание, так и на подсознание ребенка. Задействуются и левое, и правое (художественное) полушария мозга.

Песня пишется на поэтический текст. В процессе восприятия песни, чтения стихов, неформального общения развивается поэтический слух, понимание средств речевой образности, выразительности. Дети делаются впечатлениями. Разворачивается диалогическое общение, то есть прямое воздействие на все стороны языковой способности. Осуществляется коммуникация, развитие речи как средства общения, лично значимого для субъектов диалогического общения (Л. С. Выготский [34]).

Педагог в процессе непосредственно образовательной деятельности в программе «ВеДеДо» включает детей в словесное творчество, театрализованные игры, изобразительную деятельность и другие творческие проявления. Песня создает смысловой, образный, эмоциональный контекст всего происходящего.

А потом задается время для самостоятельной деятельности, для саморазвития, самонаучения. И дети свободно музицируют, наряжаются, играют, показывают спектакли, театр игрушек, рисуют и т. п. В распоряжение детей оставляют тот материал, который был на занятии, дополняя и разнообразя его, исходя из предварительных представлений о том, как ребенок мог бы прожить содержание занятия в самостоятельной деятельности. Песня имеет последствие: рожденные в ней образы оказывают благотворное влияние и тогда, когда песня больше не звучит (отсрочено), и тогда, когда включают инструменты и они оказывают воздействие опосредствованно.

В такой форме реализуется право ребенка быть субъектом образовательного процесса, индивидуальностью, свободной личностью. И при этом это не самотек, а подлинное спонтанное, как выражался А. В. Запорожец, развитие.

По нашим наблюдениям, технология программы «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 продуктивную деятельность, 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.

– Диалог как форма организации образовательного процесса на основе песен обеспечивает целостность образовательного процесса, его импровизационный характер и как следствие – обеспечивает свободу дошкольника в выборе содержания образования, целостность его картины мира.

Самостоятельность является существенной личностной чертой дошкольника, взаимосвязанной с такими проявлениями, как активность, инициативность, творчество, свобода и ответственность. Характеризует ребенка как субъекта деятельности.

В наших исследованиях мы пришли к выводу, что подлинную самостоятельность ребенок может проявить лишь в самостоятельной активности, в играх и занятиях по своему выбору. А организуемые взрослым сюжетно-дидактические, режиссерские, театрализованные игры могут обогащать самостоятельные детские игры и занятия, если обеспечивать их взаимосвязь. Такая взаимосвязь происходит, если оставлять в пользование детей игрушки и материалы коллективного занятия, если выделять для самостоятельных игр время непосредственно после организованной активности.

Обсуждение моделей образовательного процесса ДОО вскрыло сильные и слабые стороны организации обучения на чередующихся предметных фронтальных занятиях. Систематичность обучения вступает в противоречие с логикой целостной картины мира дошкольника.

Поиск путей интеграции содержания образования привел к модели тематической взаимосвязи предметных занятий [35]. Апробация в детских садах этой 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 половину 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.

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 фотографий на рабочий стол компьютера, фотозаставки на экране телефона, использование фрагмента понравившейся песни в качестве рингтона, использование перечисленной техники в качестве раскрасок (к примеру: ежемесячных фото-снимков природы), компьютерное рисование природы, звукозапись под инструментовки, танцы на природе под музыку песен данного выпуска 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».

В нашей многолетней работе ранее мы делали акцент на организующей роли педагога и комплексном занятии как эффективной форме дошкольного образования. И это правильно: ребенок развивается в зоне ближайшего развития в совместной с взрослым и детьми деятельности. Много найдено методических приемов, позволяющих ребенку проявить свою индивидуальность, позицию субъекта. И все-таки подлинным субъектом ребенок становится в самостоятельной, по своей инициативе, игре, других видах самостоятельной деятельности. Организуемые взрослым виды деятельности обогащают самостоятельную

детскую активность. Пособия программы «ВеДеДо» напрямую обращаются к личности дошкольника, вовлекают его в творческую деятельность по переработке, осмыслению воспринятого. Каждая тема песен вносит свою специфику в освоение материала.

Так, песни о временах (месяцах) года позволяют ребенку построить поэтический образ природы, проникнуться радостью, позитивным настроением, положительными эмоциями. И содержание знаний о временах года осваивается незаметно, как «побочный продукт» досуга, веселого времяпрепровождения. Покажем это на примере.

Песня «**Январь**». Занятие для детей 4–5 лет.

Содержание деятельности

Воспитатель выставляет на панно картину с зимним пейзажем, включает музыку (песня «Январь», музыка С. Коренблита, стихи И. Бродского). Дети заинтересовываются, по желанию рассаживаются на заранее расставленные стулья. Слушают песню, рассматривают картину. Свободно общаются.

После паузы педагог обращается к детям: Это удивительное время года, когда земля покрыта снегом, деревья в инее, реки замерзли. На деревьях нет листьев. Только елочка и сосенка зеленые. Как же называется это время года? (Ответы детей.)

В песне поется:

*Дремлют овцы, спят хавроньи,
дремлют избы, спят сады.*

Правда, красиво сказал поэт Иосиф Бродский? Вам нравится? Почему? (Дети свободно высказываются.)

*Там поземка колобродит,
Там за пищею мясной
волки рыскают и бродят.
А в берлоге под сосной
спит медведь и лапу лижет.
Слышен ветра грозный вой.
Дети бегают на лыжах
у него над головой.*

Январь

Музыка С. Коренблита

Стихи И. Бродского

С G⁷ С

Дрем-лют ов - цы, спят хав-ронь - и, дрем-лют

3 G⁷ A⁷ Dm

из - бы, спят са-ды. В не - бе - крес - ти - ки во - ронь - и, в по - ле -

5 G⁷ С A⁷ Dm G⁷ С

за-ячь-и сле-ды. Ре-ки ско-ва-ны, о-зё-ра от-ли - ва-ют се-реб-ром. От - кры-

8 A⁷ Dm⁶ G⁷ С

ва - ет - ся для взо - ра ред - ко - лесь - е над буг - ром. От - кры-

12 A⁷ Dm⁶ G⁷ С

ва - ет - ся для взо - ра ред - ко - лесь - е над буг - ром.

Хотите еще раз послушать песню об этом? Как поземка шумит, колобродит? Как волки бродят, выискивая пищу, рыскают, рыщут? (С согласия детей включает музыку.)

Как развлекаются зимой дети? (Свободные высказывания детей.)

А что делает зимой мишка? Как об этом сказано в стихотворении? («Спит медведь и лапу лижет»). После высказываний детей педагог сам произносит это образное выражение.)

Кто еще из животных спит всю зиму? (Ежик, лягушки, насекомые.)

Ежик спит в норке. Лягушки ныряют в воду, зарываются в густой ил. Бабочки забираются в теплые щели на крыше. Жуки зимуют в земле. А что делают зимой зайчик, белочка, лисичка? (Свободные высказывания детей.)

Воспитатель обобщает и распространяет ответы.

Зимой белочка прячется в дупле, где у нее припасены орехи, шишки, сушеные грибы. Зайка бегаёт по лесу, ищет, чего бы поесть. А лиса за ним охотится.

Поиграем. Буду бросать мяч и называть слова. Нужно догадаться, о ком эти слова: о медведе, ежике или о ком-то еще. Назвать это животное и перекинуть мяч мне.

Слова: косолапый, хитрая, трусливый, колючий, охотится на зайцев, охотится на лягушек, спит в берлоге, спит в норке, живет в дупле, делает припасы, собирает яблоки и грибы, прячутся в щели, зимуют на дне водоемов.

Воспитатель обращается к детям: Зимой на улице холодно. Трещит мороз.

*Реки скованы, озера
отливают серебром.
Открывается для взора
редколесье над бугром.*

Спрашивает детей: Песня, которую мы с вами сегодня слушали, называется «Январь». Как вы думаете, почему? (Свободные высказывания детей.)

Воспитатель приглашает детей поиграть, кто во что хочет. Организуется предметно-игровая среда. Негромко звучит фонограмма инструментовки «Январь». На отдельном столе выставляется елочка, игрушечные сани, игрушки-зверята, раскладывается вата. Дети по желанию мастерят зимний пейзаж, вытягивают из ваты «чудесные фигурки»: звездочки, снежинки, дорогу, снеговика.

Дети самостоятельно разыгрывают сюжеты: зверята едут на санках. Дорогу замело снегом. Метель.

Воспитатель вносит в группу книги со сказками зимней тематики, помещает на панно репродукции с зимними пейзажами. Дети рассматривают иллюстрации, переговариваются.

Отдельная подгруппа детей играет со строительным материалом, с машинами в кукольном уголке. Сооружают гаражи, автомобильные дороги, машины. Наведываются друг к другу в гости.

Детям предоставляются в пользование фломастеры, карандаши, бумага. Тематика детских работ будет связана с зимой, если эта тема окажется эмоционально значима для детей. Все зависит от их свободной фантазии.

Могут вспомниться сюжеты ранее разыгрывавшихся инсценировок с игрушками: мышкой, мишкой, обезьянкой (прятки, «Угадай, кого не стало»).

В приведенном сценарии реализуется интеграция познавательного развития (сезонные изменения в природе, как зимуют животные, детские зимние забавы), речевого (развитие словаря, поэтического слуха, восприятия средств образной выразительности речи), изобразительной и игровой деятельности.

Покажем работу с пособиями на примере комплекта «Загадки о насекомых». Комплект включает диск с записью 12 песен С. Коренблита на слова М. Слуцкого, иллюстрации к песням (художник Н. М. Юзефович), методические рекомендации.

Песни данного пособия – это музыкальные миниатюры, имеющие форму загадки. Загадка – малый фольклорный жанр (небольшое по объему произведение), одно из художественных проявлений устной народной поэзии. Как художественное явление загадка предполагает своеобразный диалог (один загадывает – другой отгадывает). Это и народная забава, и испытание на смекалку, сообразительность. Загадки – образцы непревзойденного фольклорного искусства слова. Это текст, отражающий постижение человеком мира, текст, обращенный к человеку же.

В загадках дается описание существенных свойств, внешнего вида, характера насекомых, что составляет познавательный элемент загадки. Стихотворная форма, образные слова и выражения направлены на развитие поэтического слуха (восприятия этих средств в речи), обогащение языка ребенка. Загадывание и отгадывание загадок вовлекает детей в диалог, развивает текстовую деятельность.

Пособие направлено на решение комплекса задач развития детей в индивидуальной форме либо с небольшими подгруппами детей, для педагогической работы в условиях прежде всего семьи, а также в группе детского сада вне фронтальной непосредственно образовательной деятельности.

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.

Вот как может происходить знакомство детей с насекомым водомеркой. Водомерки – насекомые, обитающие в водоемах – реках, прудах и даже лужах. Здесь они доступны для наблюдения городским дошкольникам. Название членистоногого отражает среду его обитания и характер передвижения по воде – шевелит шестью ногами, как будто измеряет поверхность. Тело и кончики ног водомерки покрыты жесткими, не смачиваемыми в воде волосками, благодаря чему он не тонет, скользит по воде. Кроме того, у водомерки лапки смазаны жиром и благодаря этому еще лучше скользят по поверхности воды. При преодолении препятствий водомерка совершает скачки.

Песня-загадка «**Водомерка**» в поэтической форме выявляет основные характерные признаки насекомого, запечатленные в его названии: обитание в водной стихии, характер передвижения – «то ль бежит, то ли плывет... над водою замирает, словно что-то измеряет». Музыкальная составляющая загадки передает мерное скольжение водомерки по воде, мерное движение самой воды в реке.

Взрослый привлекает к себе внимание детей, взяв небольшой сосуд с водой (тарелку или миску). Заинтересовавшись ребятами предлагает каверзный вопрос: Как вы думаете, если я опущу в воду иголку, будет она плавать или утонет? Обоснуйте свой ответ. Давайте проверим.

Берет в руки иголку и аккуратно опускает в воду. Иголка тонет. Затем взрослый берет в руки другую иголку и натирает ее кусочком сала. Предлагает детям высказать предположения, утонет ли эта иголка? Предположения проверяются в эксперименте: аккуратно опускают в воду иголку, она не тонет. Обсуждают результаты эксперимента: почему одна иголка утонула, а другая – нет.

Взрослый: А сейчас я загадаю вам песню-загадку – музыкальный каверзный вопрос. (Включает фонограмму.)

*Над рекою, над водою
Насекомое такое
То ль бежит, то ли плывёт –
Математиком сльвёт.*

*Над теченьем замирает,
Словно что-то измеряет,
И выходит, говорят,
Очень точный результат.*

*Вряд ли мы ответ узнаем,
Но загадку загадаем:
Кто же над водой затих,
Про кого же этот стих?*

Водомерка

Музыка С. Коренблита
Стихи М. Слуцкого

Над ре - ко - ю, над во - до - ю на - се - ко - мо - е та - ко - е. То ль бе -
жит, то ли пы - вёт - ма - те - ма - ти - ком слы - вёт. Над ре -
Над те - чень - ем за - ми - ра - ет, слов - но что - то из - ме - ря - ет, и вы -
хо - дит, го - во - рят, о - очень точ - ный ре - зульт - тат. И вы -
тат. Вряд ли мы от - вет уз - на - ем, но за - гад - ку за - га - да - ем: кто же
над во - дой за - тих, про ко - го же э - тот стих? Кто же
над во - дой за - тих, про ко - го же э - тот стих?

Дети отгадывают загадку, обосновывают свои ответы. Ищут ответ на следующий каверзный вопрос: почему водомерка не тонет, как ему удастся скользить по воде, как лыжнику по снегу? Высказывают самые разные предположения.

После дискуссии взрослый подводит итог. Водомерка не тонет, потому что все его тельце и ноги покрыты тонкими волосками, смазанными жиром (как вторая иголка в нашем эксперименте).

Дети делятся своими впечатлениями от встречи с водомеркой в природе. Рассматривают картинку-иллюстрацию. Заглядывают в Интернет, чтобы почерпнуть интересную информацию о жизни насекомого.

Взрослый достает из «волшебного сундучка» бумажные модели водомерки. Дети размещают бумажных водомеров на макете города. Обсуждают, почему у насекомого такая темная окраска? Приходят к выводу, что окраска – способ маскировки от врагов. Темное тельце сливается с водой, делает водомерку незаметным.

Далее взрослый предоставляет в распоряжение детей всевозможные мелкие предметы из дерева, бумаги, металла, фольги, пробки, пластика, природные материалы (хвоинки, летучки, носики деревьев, семена, желуди, листочки, камешки, в том числе янтари, и проч.) для экспериментирования. Нужны также кусочки сала, чтобы поэкспериментировать с хвоинками, металлическими предметами. Если желающих принять участие в эксперименте много, вносят дополнительные емкости с водой. Деятельность происходит под негромко звучащую фонограмму инструментовки.

Свои впечатления от опыта и от восприятия песни дети выражают многообразными способами. Может появиться желание нарядиться водомеркой и, как на коньках, пробежаться по воображаемой глади воды. Можно нарисовать пруд, в котором живут водомерки. Обсудить с друзьями новые знания и впечатления. В этой свободной деятельности ребенок реализует себя как субъект образовательного процесса, самостоятельная активная и инициативная личность.

Знакомство с насекомыми как представителями животного царства имеет целью формирование у детей предпосылок диалектического экологического мышления, представления о многообразии форм жизни и неоднозначности роли того или иного животного в жизни природы и человека как части этой природы. Так, песня-загадка о таракане освещает лишь одну сторону проблемы: вредитель, пугает, настырный и нахальный. В процессе разговора, обсуждения информации, почерпнутой из Интернета, дети приходят к заключению: оказывается, человек может использовать в своих целях и вредителей. Здесь уместен разговор и о роли некоторых насекомых как естественных врагов вредителей человека и сельскохозяйственных растений. Например, роль стрекоз как истребителей комаров. Полезно вспомнить позитивную

роль насекомых-опылителей (пчел, шмелей, бабочек) в жизни сельскохозяйственных растений, роль птиц в уничтожении вредных насекомых. Взрослый подводит детей к пониманию взаимосвязанности всех живых существ в природе: вредные насекомые, как таракан, тоже участвуют в круговороте жизни, являясь пищей для полезных животных. Нет бесполезных живых существ.

Знакомство с насекомыми расширяет представления детей о богатстве живой природы, разнообразии животного царства и способов приспособления живых существ к среде обитания, о взаимосвязях в природе. Это основа для формирования предпосылок экологического мышления, умственного развития. И вместе с тем поэтическая форма загадки обогащает язык детей образными словами и выражениями, учит восприятию выразительных средств речи. Творческая деятельность по переработке полученных представлений – разнообразные игры, рисование, конструирование, макетирование, экспериментирование, словесное творчество и общение – способствует личностному росту ребенка, воспитывая такие качества, как активность, инициативность, самостоятельность. Музыкальные миниатюры – песни и инструментовки – создают благоприятный эмоциональный фон, обогащают музыкальный опыт детей, учат видеть прекрасное в обыденных вещах, воспитывают эстетическое отношение к окружающему. Пробуждают вербальные (словесные) и визуальные (зрительные) ассоциации, что находит отражение в тематике игр, детских работ, в элементарном музицировании – игре на музыкальных инструментах, пении, танцевальных импровизациях.

В пособии раскрывается методика организации деятельности детей вне фронтальных занятий. Работа с небольшими подгруппами детей, возникающими по инициативе детей на принципе добровольности участия, позволяет ребенку реализовать свою позицию субъекта в образовательном процессе, проявить индивидуальные способности и склонности. Это основа реального осуществления индивидуализации образования.

На примере приведенных сценариев видно, как разные задачи могут интегрироваться в структуре занятия и связанной с ним самостоятельной деятельности детей.

Использование в педагогическом процессе песен и иллюстративного материала, обогащая предметно-развивающую среду, делает пребывание детей в детском саду, участие в организуемых взрослым играх и общении – радостным, непринужденным, искренним. Рождает художественные образы, вербальные и смысловые ассоциации, которые

обогащают эмоциональную сферу детей и проявляются в игровом, словесном творчестве, обогащает опыт содержательного, личностного общения. Позволяет сделать целостным педагогический процесс, в комплексе решать программные задачи из разных образовательных областей Программы ФГОС.

Немаловажной является задача развития такой черты личности, как остроумие, чувство юмора, умение посмеяться над своими неудачами. На решение этих задач направлен один из учебно-методических комплектов «ВеДеДо» – «Шуточные песни».

Великий русский филолог М. М. 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 воляность 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» [36].

Эмоция «смешно» не является врожденной и не наследуется на генетическом уровне (А. Д. Редозубов [37]). По данным физиологов, смех успокаивает нервы, расслабляет мышцы, улучшает самочувствие; организм насыщается кислородом, выделяются «гормоны счастья» – эндорфины, укрепляется иммунитет. Оптимисты реже болеют, чем неулыбчивые пессимисты. 1 минута смеха действует на организм как 10 минут фитнеса.

В США и странах Западной Европы существует «Служба скорой помощи клоунов». (Впервые эту идею предложил руководитель бостонского цирка Майкл Кристенсен.) В этих странах существуют финансируемые государством программы по обучению медицинского персонала, а в больших лечебницах введена даже такая штатная единица – клоун, чтобы лечить людей смехом [38].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования особое значение придает сохранению психологического здоровья детей, их эмоциональному благополучию в образовательном процессе. Предлагаемые в пособии песни-шутки на стихи Д. Хармса и юмористические картинки к ним (художник Е. А. Румянцева) как нельзя лучше способствуют решению этих задач. 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).

Песни-шутки предназначены для наслаждения ими. Их стоит многократно просто слушать в подходящей обстановке: вечером, когда дети имеют возможность отдохнуть от дел. Спокойно посидеть в кресле, на диване с книжкой или любимой игрушкой. Помечтать. Нарядиться в какой-нибудь замысловатый наряд и вообразить себя Феей, Золушкой или Котом в сапогах. Музыка ненавязчиво входит в повседневную жизнь. Приглушенно звучит, приглашая подвигаться в такт, потанцевать, подпеть. При первом восприятии схватываются только какие-то отдельные интересные яркие моменты песни. Взрослый должен включить одну и ту же песню, и фонограмму инструментовки неоднократно. Ненавязчиво побудить просто вслушаться в слова, не принуждая как-то комментировать песню. Комментарии могут последовать после второго или третьего дня прослушивания песни. Когда она станет знакомой, узнаваемой, приятным старым другом, тогда можно выставить шуточную картинку к песне. Рассмотреть ее. Обсудить с одним-двумя заинтересованными собеседниками, какой эпизод из песни передает картинка, что в песне понравилось, что показалось смешным.

Песни-шутки не предназначены для каких бы то ни было обучающих занятий. Как и многие другие произведения искусства, они просто дарят радость, удовольствие. Ими любят. Их напевают. Только так, как подсказывает сердце. Имеют ценность прежде всего 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 – можно искренне рассказать ребенку, 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 готовы ответить на вопросы, просьбы ребенка, принять участие в игре, если он этого захочет. Вся

деятельность, связанная с песней-шуткой, должна происходить по инициативе ребенка, по его доброй воле. 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 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-шутками, стихами, произведениями изобразительного творчества, с опорой на создаваемые взрослым материальные средства (развивающая предметная среда) для самостоятельной деятельности.

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 общеразвивающим 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 вообще?

Учебно-методический комплект «Шуточные песни» вносит свой вклад и в решение задачи развития звукопроизношения, вовлекая детей в языковые игры, например, в такой форме:

*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!»*

(Д. Хармс)

Весёлый старичок

Музыка С. Коренблита

Стихи Д. Хармса

Жил на све-те ста-ри-чок ма-лень-ко-го рос - та, и сме-ял-ся ста-ри-чок

4 чрез-вы-чай-но прос - то: "ха - ха - ха да хе - хе - хе, хи - хи - хи да бух - бух!

7 Бу-бу-бу да бе-бе-бе, динь-динь-динь да трюх-трюх! Ха-ха-ха да хе-хе-хе,

10 хи-хи-хи да бух-бух! Бу-бу-бу да бе-бе-бе, динь-динь-динь да трюх-трюх!"

Песня-шутка «Веселый старичок» более проста по содержанию и форме, чем другие песни комплекта. Она имеет всего три части, основное место в которых занимают разнообразные звукоподражания – смех старичка. Голос певца замечательно передает хрипотцу и веселость персонажа песни, зажигает детей желанием тоже посмеяться, поиграть звуками.

Общение детей на материале этой песни может быть организовано при первом же прослушивании шутки.

Взрослый выставляет на панно картинку-иллюстрацию песни, включает фонограмму. Некоторые дети заинтересовываются происходящим, собираются около панно, рассматривают картинку, переговариваются, улыбаются.

Взрослый предлагает детям поиграть в веселого старичка. Помогает желающему ребенку нарядиться: надеть шляпу, приделать бороду. Показать, как смеется веселый старичок. Другие дети также наряжаются старичками, пауками, стрекозами. Используются элементы костюмов – лоскуты черной, голубой, розовой ткани, шляпы, бороды. Возникают образные игры (дети воображают себя пауком, стрекозой, передают их движения). Старички хохочут. Всем весело. (Негромко звучит инструментовка песни.)

В этом и состоит цель игры: создать радостное эмоциональное настроение, способствовать отдыху, полету фантазии. И при этом через игру звуками (смех старичка) развивается языковое чутье. Дети откликаются на красоту и выразительность языковых игр Д. Хармса. У них развивается и звукопроизношение. Дети получают образец высокой детской литературы из чистого источника песни-шутки.

В дальнейшем дети неоднократно возвращаются к этим играм. Приглушенно звучит фонограмма песни-шутки.

Чувство юмора – такое ли уж важное достижение образовательного процесса, скажет скептик, ознакомившись с выпуском «Шуточные песни». Может быть, лучше было потратить время на изучение азбуки, математических отношений? Надеемся, работа с детьми убедит вас: чувство юмора – верный помощник педагога в освоении любого сложного содержания образовательной работы. Человек, который умеет пошутить над собой, своими проблемами, одолеет любые препятствия. Позитивные установки, положительный эмоциональный настрой, оптимизм – это те свойства языковой личности, которые имеют непреходящее значение и войдут в золотой фонд личности человека.

Приобщаясь к неиссякающему источнику радости, наши дети научились быть субъектами образовательной деятельности. Они откликались на музыку и юмористические тексты, картинки по собственному желанию, отражали переживания в разнообразных видах деятельности по своему усмотрению. А это – залог успешности вообще в образовании. Это проявление самостоятельности, инициативности, активности – тех характеристик личности дошкольника, без которых не бывает успеха в школе. Вот так шутя и играя, дошкольник становится компетентной во многих отношениях личностью. «Весёлый день дошкольника» становится источником развития ребенка, сохраняя его физическое и психическое здоровье.

Удается ли нам при такой организации обеспечивать индивидуализацию образования, позицию ребенка как субъекта образовательного процесса? В большой мере – да. Дети свободно выбирают виды деятельности, материалы, партнеров по игре и общению. Они действуют под наплывом позитивных эмоций. Добровольно участвуют либо не участвуют в общих делах. Вместе с тем это, несомненно, образовательный процесс, оказывающий влияние на развитие психики и личности ребенка, в том числе его индивидуальных проявлений.

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: 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 барабане.

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: Колдуй!

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 приходите –

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» «Забавные истории».)

Педагог на глазах у детей создает игровую ситуацию: выкладывает на пол большой обруч, внутри расстилает платок – «арена». На арене из деталей мелкого строительного материала 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 самостоятельных играх и забавах детей, а также в играх, которые возникают под влиянием развивающего общения взрослого с детьми. Появилась форма «колдовай» 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 разных видов деятельности формируется живой многоцветный эмоциональный образ слова в речи.

В качестве примера приведем также фрагмент проекта «Фейные сказки».

«Фейные сказки» Константина Дмитриевича Бальмонта написаны поэтом для его четырехлетней дочурки Ниники (Нины) в 1905 году. Все они пронизаны чувством любви, нежности, зачарованности.

Проникновенное прочтение «Фейных сказок» дал в рецензии Александр Блок: «Фейные сказки» – душистый букетик 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 непреходящая 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) [39].

Именно эти чувства – радости и нежности – рожают песни композитора С. Коренблита на тексты «Фейных сказок». Это – шедевр синтеза поэтического слова и музыки двух солнечных личностей (не побоимся этой метафоры). Песни воздействуют на чувства детей и взрослых, захватывают своим настроением, изысканностью, очарованием. Их надо слушать и наслаждаться прекрасным искусством.

«Фейные сказки» – это 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. Нужно 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.

Выписка из дневника наблюдений.

Педагог входит в группу, в руках пакетик. Звучит фонограмма песни «Прогулка Феи». Дети подсаживаются к взрослому на диван. Слушают песню.

*Фея в сад гулять пошла,
Так нарядна и светла,*

Говорит с цветами,
Ей цветы: Будь с нами.
Фея, будь, как мы, цветок,
Развернись, как лепесток,
Будь рябинкой дикой
Или повиликой.
Будь анютиным глазком,
Или синим васильком.
Иль еще малюткой,
Синей незабудкой.
Прилетит на лепесток
Желтокрылый мотылек,
Хоботком коснется,
Фея улыбнется.
Прилетит к тебе пчела,
Прожужжит: не бойся зла,
Я лишь пыль собираю,
Мед готовлю.
Покачнув на тыне хмель,
Прогудит мохнатый шмель:
Ну-ка поцелую
Фею молодую.
А когда придет закат,
Все цветы проговорят:
В росах умываться,
Спать готовляться.
Фея слушала цветы,
Фея нежила листья,
Но, сама причуда,
Прочь пошла оттуда.
Или я на мотылька
Променяю светлячка?
Не хочу меняться -
И давай смеяться.
Скрылась в замок под листком,
Забавлялась с Светляком,
Цветиком не стала,
Звонко хохотала.

Прогулка Феи

Музыка С. Коренблита

Стихи К. Бальмонта

Музыкальная партитура для песни «Прогулка Феи». Песня написана в 4/4 такте, тональность D-мажор. Музыкальная запись включает ноты для мелодии и аккорды для гармонии. Текст песни и аккорды приведены ниже.

Фе - я в сад гу-лять по-шла, так на - ряд - на и свет - ла, го - во -

4 рит с цве - та - ми, ей цве - ты: будь с на - ми. Фе - я,

7 будь, как мы, цве - ток, раз - вер - нись, как ле - пес - ток, будь ря - бин - кой ди - кой, и - ли

10 па - ви - ли - кой. Будь а - ню - ти - ным глаз - ком, и - ли си - ним ва - силь - ком. Иль е -

14 щё ма - лют - кой, си - ней не - за - буд - кой. При - ле - тит на ле - пес -

17 ток жел - то - кры - лый мо - ты - лёк, хо - бот - ком кос - нёт - ся, Фе - я улыб - нёт - ся.

21 При - ле - тит к те - бе пче - ла, про - жу - жжит: не бой - ся зла, я лишь пыль сби - ра -

24 ю, мёд при - го - тов - ля - ю. По - кач - нув на ты - не

28 хмель, про - гу - дит мох - на - тый шмель: ну - ка по - це - лу - ю Фе - ю мо - ло - ду - ю.

32 А ког да при - дёт за - кат, все цве - ты про - го - во - рят: в ро - сах у - мы - вать -

Педагог: А с кем Фея будет жить в таком чудесном замке?

Дети (хором): С принцем.

Педагог: А друзья у нее есть? Кого она может пригласить?

Дети (хором): Друзей нет.

Педагог: Может быть, ее друзья светлячки и мотыльки?

Соня М. и Соня П.: Хорошо.

Соня П.: Пусть будет у нее жить светлячок.

Педагог достает игрушку.

Соня М.: Ой, а это кто?

Соня П.: Светлячок. Вот сюда. Здесь его будет комнатка.

(Во время игры звучит фонограмма инструментовки.)

Педагог: Замок готов к встрече Феи? Хотите послушать про Фею стихотворение?

Кристина К., Соня М. и Соня П.: Да.

Педагог читает стихотворение. Спрашивает: Хотите посмотреть на Фею-красавицу?

Девочки (хором): Да.

Педагог показывает иллюстрацию. Дети рассматривают картинку. Взрослый комментирует: Фея очень красивая, воздушная. Порхает с цветка на цветок. Дружит со светлячком и мотыльком.

На глазах у детей достает искусственные цветы, платье Феи, элементы костюмов (платки, шарфики, шляпки, прозрачные крылышки). Появляется игрушка – самоделка Фея, которую помещают в замок.

Наташа Н. (4;2): Я, я буду Феей. (На девочку надевают платье.)

Соня П.: А я буду принцем (взрослый делает накидку из шелкового платка и прикрепляет крылья). Мы будем танцевать.

Наташа Н. и Соня П. танцуют, делают плавные, очень выразительные движения.

Кристина К.: А я кем буду? Я тоже хочу быть Феей.

Педагог вручает девочке игрушку-самоделку: Ты Фея.

Кристина К.: А с кем я танцевать буду?

Педагог: Со светлячком.

Кристина К. (берет светлячка): А как?

Педагог: Вы будете танцевать в воздухе, порхать над цветами.

Кристина выполняет с игрушками плавные движения.

Соня М. (берет в руки звездочку): А я буду Фея звезд. Буду в небе светить и подарочки раздавать. (Берет в руки пакетик с мелкими игрушками.) Подарочки от Феи, подарочки от Феи. Кому подарочки? (Вручает детям колечки, шарики, висюльки и т. п.)

Маша Д. (ходит по группе с букетиком роз): А я Фея цветов.

Педагог: Фея, какие цветы растут в вашем саду?

Маша Д.: Розы и розовые.

Саша Ш. (5;1) выставляет стулья друг за другом: Мы едем. По-ехали с нами (обращается к педагогу).

На первом стуле сидит Маша Д.: Ту-ту, ту-ту. Поезд.

Соня М.: Поезд отправляется. Мы скоро уезжаем.

Педагог: Куда мы отправляемся?

Саша Ш.: На Розовое море.

Маша Д. – через некоторое время выходит из «поезда» – (встает со стула): Приехали. Море.

Педагог (выполняет условное действие): Какое море теплое.

Соня М.: Нет, еще чуть-чуть холодное.

Педагог: Купаться будем?

Девочки улыбаются.

Наташа Н. подходит к педагогу, показывает пустую дамскую сумочку: Смотрите, какие у меня украшения.

Педагог: Блестящие, переливаются. А зачем они тебе нужны?

Наташа Н.: Украшать буду птиц.

Педагог: А ты кто?

Наташа Н.: Красивая женщина. (Наташа в шляпке, закутана в воздушный платок.)

Педагог: Как зовут такую красивую женщину?

Наташа Н.: Фея. Фея птиц.

Педагог: Фея птиц, каких птиц ты будешь украшать?

Наташа Н.: Разных.

Педагог: Какая твоя любимая птица?

Соня М.: Моя любимая – ласточка.

Наташа Н.: Ворона.

Педагог: Очень умная птица.

Все девочки по очереди примеряли платье Феи. Костюм помогал войти в образ сказочного персонажа. Девочки кружились, танцевали с цветами. Воспитатель пыталась сделать фотографии, рядом с ней выполняли условные действия (как будто фотографировали) Света П. (5;3) и Глеб М.: Фотографируем, фотографируем. И мы фотографы. (Дети «фотографировали» фей, танцы девочек, замок.)

(В группе неоднократно звучала песня и фонограмма инструментовки.)

Из записи видно, что работа с УМК «Фейные сказки» реально обеспечивает детям субъектную позицию в образовании. Участие в деятельности добровольное. Вступают во взаимодействие с педагогом дети, проявляющие интерес к личности педагога и к игрушкам, материалам, наглядным пособиям, которые она вносит в их жизнь. Музыка звучит для всех. Каждый свободно реагирует на нее в соответствии со спонтанными эмоциональными порывами. Никаких дисциплинарных указаний и организующих моментов. Под влиянием музыки, поэзии, изобразительного ряда у детей возникает разнообразная игровая деятельность: образные игры, игры-фантазии, конструктивное творчество, содержательное общение по инициативе детей.

Наблюдения за детьми в эксперименте подтверждают гипотезу: использование специально созданных детских песен в сочетании с другими современными элементами образовательной среды и новых форм взаимодействия взрослых и детей, детей друг с другом позволяет сформировать субъектную позицию ребенка в образовательном процессе, поддерживает его индивидуализацию и способствует развитию эмоциональной сферы, креативности дошкольника, его творчеству в речевом общении, игре, изобразительной, конструктивной деятельности.

Приобретенный детьми опыт самостоятельной деятельности, опыт самообучения и саморазвития составляет бесценный вклад в личностное развитие. Те базисные характеристики личности, которые самодостаточны на этапе дошкольного возраста, и войдут в золотой фонд зрелой личности взрослого человека (А. В. Запорожец [40]).

Ссылки:

1. 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. статей / авт.-сост. Т.В. Волосовец, О.С. Ушакова ; под ред. Т.В. Волосовец, И.Л. Кириллова. М., 2015. С. 5–32 ; Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М. ; Воронеж, 2002 ; Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. М., 2001 ; Яшина В.И., Колосовская А.В. Обогащение мотивов речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения : монография. М., 2004.

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. М., 1982 ; Лурия А.Р. Развитие речи и формирование психических процессов // Психологическая наука в СССР. Т. 1. М., 1959. С. 516–555 ; Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1958 ; Якобсон Р.О. К языковедческой проблематике сознания и бессознательности // Бессознательное: Природа. Функции. Методы исследования. Т. 3. Тбилиси, 1978. С. 156–167.

3. 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., 1984. С. 103–143.

4. 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., 1991. С. 21–81 ; Сорокин Ю.А. Книга о душе ребенка // Чуковский К.И. От двух до пяти: Книга для родителей. М., 1990. С. 3–6 ; Шахнарович А. М. Проблемы формирования языковой способности // Человеческий фактор в языке. С. 185–220.

5. Ямбург Е. А. Школа и ее окрестности. М., 2011.

6. Винарская Е.Н. Задержки и дисгармонии развития при воспитании детей методами силового принуждения. Томск, 1999. 92 с.

7. Ямбург Е. А. Указ. соч.

8. Бахтин М.М. К диалогическому пониманию личности // Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, В.В. Архангельской. М., 2009. С. 64–74.

9. Зинченко В.П. Блуждание в трех соснах, или Тоска по личности // Человек. 2011. № 4. С. 5–20.

10. Чуковский К.И. От двух до пяти: Книга для родителей. М., 1990.

11. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. М., 1984. С. 21–50 ; Казаковская В. В. Вопросно-ответные единства в диалоге «взрослый – ребенок». СПб., 2006 ; Цейтлин С.Н. Некоторые особенности диалога «взрослый – ребенок»: функции реплик-повторов // Ребенок как партнер в диалоге: труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. 2. СПб., 2001. С. 9–24.

12. Волков Г.Н. Этнопедагогика / под ред. И.Т. Огородникова. Чебоксары, 1974.

13. Чуковский К.И. Указ. соч.

14. 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 ; Юрьева Н.М. Проблемы речевого онтогенеза: производное слово, диалог: эксперим. исслед. М., 2006.
15. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. М., 1966. С. 5–25.
16. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.
17. Шахнарович А.М. Проблемы формирования языковой способности // Человеческий фактор в языке. С. 185–220.
18. Кубрякова Е.С. Проблемы онтогенеза речевой деятельности // Человеческий фактор в языке. С. 141–185.
19. Чуковский К.И. Указ. соч.
20. Сохин Ф. А., Тамбовцева А. Г., Шахнарович А. М. Указ. соч.
21. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. М., 2004.
22. Калмыкова Л.А. Особенности восприятия и понимания дошкольниками языковых единиц // Понимание в коммуникации : сб. статей. М., 2009. С. 192–200.
23. Юрьева Н.М.: 1) Семантика производного слова в дефинициях детей дошкольного возраста // С любовью к языку : сб. науч. трудов. – М. ; Воронеж, 2002. С. 467–478 ; 2) Проблемы речевого онтогенеза ...
24. Тамбовцева А.Г. Взаимосвязь речетворчества и умственного развития // Умственное воспитание детей дошкольного возраста / под ред. Н.Н. Поддьякова, Ф.А. Сохина. М., 1984. С. 160–169.
25. 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.
26. Николайчук Г.И. Формирование способов глагольного формо- и словообразования в процессе развития речи младших дошкольников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990.
27. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 2005.
28. Сохин Ф.А. О формировании языковых обобщений в процессе речевого развития // Вопросы психологии. 1959. № 5. С. 112–121.
29. Ушакова Т.Н.: 1) О причинах детского словотворчества // Вопросы психологии. 1970. № 6. С. 115–125 ; 2) Пути усвоения родного языка нормальным ребенком // Там же. 1974. № 1. С. 123–130.

30. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: Культурно-исторический подход. Дубна, 1997. Ч. II.
31. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982.
32. Зрожевская А.А. Оптимизация речевого развития детей дошкольного возраста // Развитие языковых и творческих способностей в дошкольном детстве : материалы Междунар. Науч.-практ. конф., посвящён 85-летию Ф.А. Сохина / под ред. О.С. Ушаковой, В. И. Яшиной. М., 2013. С. 96–100.
33. Кони́на М.М. Влияние народной сказки на творчество старшего дошкольника : дис. ... канд. пед. наук. М., 1941.
34. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. М., 1982.
35. Развивающие занятия с детьми 2–7 лет / под ред. Л.А. Парамоновой. М., [2006–2011].
36. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс] // 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> (дата обращения: 22.09.2015).
37. Редозубов А.Д. Логика эмоций. М., 2012.
38. Смех // Википедия [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 22.09.2015).
39. Блок А. Рецензия на «Фейные сказки» К.Д. Бальмонта // Блок А. Собрание соч. : в 8 т. Т. 5. М. ; Л. , 1962. С. 618–619.
40. Основы дошкольной педагогики / под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. М., 1980.

Заключение

Дошкольное образование как один из уровней общего образования в России решает задачи позитивной социализации детей, формирования их гражданской идентичности на основе внедрения личностно ориентированной модели образования, учитывающей внешние вызовы и тенденции, в том числе на основе обновления содержания образования в сфере русского языка. Это призвано в рамках задачи развития современных механизмов, содержания и технологий общего и дополнительного образования, реализации индивидуальных траекторий обучающихся существенно повысить конкурентоспособность личности, образовательных институтов и в конечном счете экономики и государства. Возрастание роли человеческого капитала является одним из основных факторов экономического развития – говорится в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р.

Формирование гражданской идентичности, позитивная социализация ребенка имеют в своей основе владение родным языком, владение русским языком как государственным, языком межнационального общения – вторым родным языком. Язык – орудие высших психических функций человека – языкового мышления, произвольного внимания, памяти (Л. С. Выготский, ядро языковой личности человека, его коммуникативной способности (Ю. Н. Караулов, А. М. Шахнарович).

Парциальная программа «Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо») входит в Мегапроект «Экология русского языка», который направлен на сохранение чистоты и богатства русского языка, культуры слова, прежде всего в молодежной среде. «ВеДеДо» – исток мегапроекта «Экология русского языка». Путь к языку через синтез слова и музыки – такова центральная идея проекта.

Композитором С. С. Коренблитом найдено средство, способное во многом решить задачу воспитания языковой личности дошкольника: учебно-методический комплекс нового поколения, включающий песни о разных сторонах жизни ребенка (игры, занятия, прогулка, праздники, досуг и развлечения, театр, сказка, зарядка и др.); иллюстрации к песням; новые формы взаимодействия детей и взрослых в процессе приобщения к произведениям искусства, сотворчества в разнообразных видах

деятельности – речевой, игровой, познавательной, изобразительной, конструктивной, театрализованной, музыкальной и др.

Парциальная программа «Весёлый день дошкольника» намечает один из возможных путей решения задачи обеспечения личностного, речевого, эстетического развития дошкольника через инновационные формы образовательного процесса в детском саду, обращается к семье как субъекту образовательного процесса, задает вектор индивидуализации образовательного процесса в ДОО и семье, обеспечивает дошкольнику позицию субъекта в образовательном процессе.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выделяет речевое развитие в самостоятельную область образования, которая включает задачи обогащения словаря, грамматически правильной диалогической и монологической речи, развития словесного творчества и др. Рекомендуются решать задачи развития детей через игру и другие специфически детские виды деятельности, через обогащение культурно-образовательной среды.

Песни Парциальной программы «Весёлый день дошкольника» в совокупности с произведениями изобразительного искусства составляют ту часть развивающей речевой, предметно-пространственной среды, которые вовлекают детей в творчество, содержательное общение с взрослыми и сверстниками, обогащают внутренний мир ребенка, нормализуют его эмоциональную сферу. Поэтическое слово песни, неся познавательную информацию, обогащает язык ребенка, содействует его позитивной социализации, формированию гражданской идентичности, личностному росту, развитию инициативности, самостоятельности, творческой, коммуникативной компетентности, эмоциональности, что составляет ядро языковой личности, а также обеспечивает реализацию личностного подхода в образовании, что особо подчеркивается в ФЦПРО и ФГОС ДО.

Работа над проектом, таким образом, имеет специальное значение для реализации задач речевого развития детей на новом содержании и в новых формах. Вместе с тем решаются задачи общего педагогического значения – индивидуализации образования, обеспечения дошкольнику позиции субъекта в образовательном процессе, взаимодействия ДОО и семьи и ряд других.

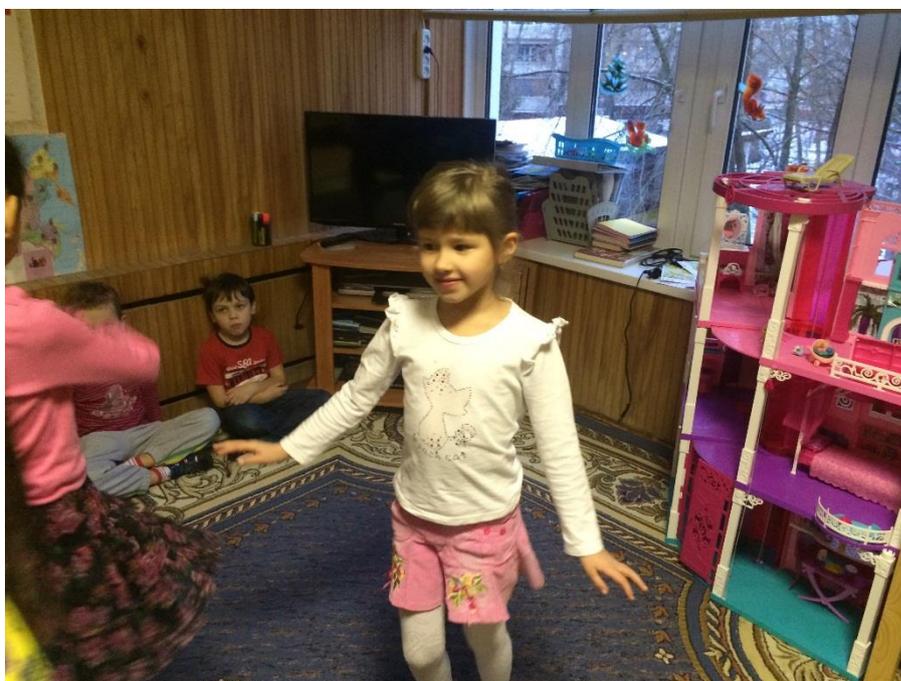
Наблюдения за детьми в эксперименте подтверждают гипотезу: использование специально созданных детских песен в сочетании с другими современными элементами образовательной среды и новых форм

взаимодействия взрослых и детей, детей друг с другом позволяет сформировать субъектную позицию ребенка в образовательном процессе, поддерживает его индивидуализацию и способствует развитию эмоциональной сферы, креативности дошкольника, его творчества – в речевом общении, игре, изобразительной, конструктивной деятельности.

Разработка технологии программы «ВеДеДо» продолжается. О том, как она влияет на развитие детей, мы судим прежде всего по данным наблюдений за деятельностью и общением детей. В качестве примера приводим небольшую справку детского сада Школы Ямбурга (г. Москва).

Фейные сказки

Цель: развитие личности дошкольника, его эмоциональной сферы, фантазии и творчества в процессе приобщения к авторской сказке, положенной на музыку, а также таких личностных характеристик, как самостоятельность, инициативность, свобода и ответственность, креативность (творческость), коммуникативная компетентность, способность к восприятию прекрасного в окружающем, природе, искусстве.





*Лепим улитку с червяком под песню «Всё как в жизни»
на стихи К. Бальмонта*



Рисунки на тему: «Фея собирает пыльцу»



У детей после прослушивания стихов и музыки возникает желание построить замок для Фей



Ребята называют песни

Дети научились вслушиваться в пленительные звуки музыкальных миниатюр, чувствовать настроение поэтических текстов, отражать свои впечатления в собственном творчестве, в образных и сюжетных играх, играх со словами, рифмами, смыслами, в изобразительном и конструктивном творчестве.

Библиография

1. *Александров Ю. И.* Принцип отбора в развитии индивида / Ю. И. Александров, О. Е. Сварник // Когнитивные исследования. Проблемы развития : сб. науч. трудов. Вып. 3. – М. : Институт психологии РАН, 2009. – С. 77–100.
2. *Амонашвили Ш.А.* Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. – М., 1989. – С. 144–177.
3. *Антонова Т. В.* Анализ возрастной динамики общения детей в игре // Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста. – М., 1983. – С. 84–93.
4. *Антонова Т. В.* О функциях организационно-делового общения детей в сюжетно-ролевой игре // Игра и самостоятельная деятельность детей в системе коммунистического воспитания : тез. докл. – Таллин, 1984. – С. 8–10.
5. *Анохин К. В.* Молекулярные основы обучения и развития мозга: на пути к синтезу // Когнитивные исследования. Проблемы развития : сб. науч. трудов. Вып. 3. – М. : Институт психологии РАН, 2009. – С. 101–114.
6. *Арушанова А. Г.* Диалогическое общение детей дошкольного возраста // Общение и двуязычие: подходы и данные : предварит. публ.-я. – М., 1998. – С. 1–36.
7. *Арушанова А. Г.* Языковая личность в контексте культурно-исторической теории // Личность как предмет классической и неклассической психологии : материалы XIII Международ. чтений памяти Л. С. Выготского. Т. 2. – М., 2012. – С. 399–404.
8. *Арушанова А. Г.* К проблеме развития языкового сознания дошкольника // Психология сознания. Истоки и перспективы изучения : материалы XIV Международн. чтений памяти Л. С. Выготского. Т. 1. – М., 2013. – С. 284–291.
9. *Арушанова А. Г.* Модель образовательного процесса в ДОО, ориентированного на саморазвитие ребенка // Наследие Л. С. Выготского: наука, культура, практика : материалы Международной научно-практической конференции Вереск II. – М., 2014. – С. 7–10.
10. *Арушанова А. Г.* Речевое развитие: дошкольник как субъект образовательного процесса // Речевое развитие дошкольников: Теоретические основы и новые технологии : сб. статей. – М. : Русское слово, 2015. – С. 54–74.

11. *Арушанова А. Г.* Коммуникация. Развивающее общение с детьми 5–6 лет / А. Г. Арушанова, Р. А. Иванкова, Е. С. Рычагова ; под ред. Л. А. Парамоновой. – М. : Сфера, 2013.

12. *Арушанова А. Г.* Проблема целеполагания в современном дошкольном образовании / А. Г. Арушанова, С. С. Коренблит, Е. С. Рычагова // Мышление и речь: подходы, проблемы, решения : материалы XV Международных чтений памяти Л.С. Выготского. Москва, 17–21 ноября 2014 г. / под ред. В. Т. Кудрявцева : в 2 т. Т. 1. – М. : Левь, 2014. – С. 382–386.

13. *Базжина Т. В.* Диалог на начальном этапе языкового развития // Детская речь: Лингвистич. аспект. – СПб., 1992. – С. 57–66.

14. *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.

15. *Бахтин М. М.* Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. – М., 1975. – С. 6–72.

16. *Бахтин М. М.* Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – 2-е изд. – М., 1986. – С. 9–192.

17. *Бахтин М. М.* Проблема речевых жанров // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986. – С. 250–296.

18. *Бахтин М. М.* Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1986. – С. 297–325.

19. *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.

20. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс] // 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> (дата обращения: 22.09.2015).

21. *Бершадский М. Е.* Личностно ориентированное образование в информационном обществе // Народное образование. – 2011. – № 6. – С. 182–190.

22. *Библер В. С.* Культура. Диалог культур. (Опыт определения) // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–42.
23. *Библер В. С.* От наукоучения – к логике культуры. – М. : Политиздат, 1991.
24. *Блок А.* Рецензия на «Фейные сказки» К.Д. Бальмонта // Блок А. Собрание соч. : в 8 т. Т. 5. – М.-Л. : Гослитиздат, 1962. – С. 618–619.
25. *Богин Г. И.* Современная лингводидактика. – Калинин, 1980.
26. *Богин Г. И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1984.
27. *Божович Л. И.* Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 45–53.
28. *Бонвиллиан Дж.* Язык и языковые способности у глухих детей и у детей с нормальным слухом / Дж. Бонвиллиан, К. Э. Нельсон, В. Р. Чарроу // Психолингвистика / под общ. ред. А. М. Шахнаровича. – М. : Прогресс, 1984. – С. 103–143.
29. *Брунер Дж.* Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. – М., 1984. – С. 21–50.
30. *Бурлак С.* Происхождение языка: Факты, исследования, гипотезы. – М. : Астрель : CORPUS, 2011.
31. *Варенцова Н. С.* Обучение дошкольников грамоте. – М. : Мозаика-Синтез, 2010. – 110 с.
32. *Вацуро Э. Г.* Исследование высшей нервной деятельности антропоида (шимпанзе). – М. : Изд-во АМН СССР, 1948.
33. *Венгер Л. А.* Психическое развитие в игре и подготовка детей к школе // Руководство играми детей в дошкольных учреждениях. – М., 1986. – С. 13–16.
34. Веселые уроки в стихах и рассказах. – М. : Оникс, 2009. – С. 20.
35. *Вербенец А. М.* Проблемы и возможности индивидуально-дифференцированного подхода к художественно-эстетическому развитию дошкольников / А. М. Вербенец, С. В. Базиколо, Е. Е. Игнатенко // Детский сад: Теория и практика. – 2015. – № 2. – С. 28–41.
36. *Ветлугина Н. А.* Общие вопросы художественного творчества ребенка // Художественное творчество и ребенок. – М., 1972. – С. 7–50.
37. *Винарская Е. Н.* Задержки и дисгармонии развития при воспитании детей методами силового принуждения. – Томск, 1999. – 92 с.
38. *Волков Г. Н.* Этнопедагогика / под ред. И. Т. Огородникова. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1974.

39. *Волосовец Т. В.* Теоретические основы развития речи дошкольников в свете Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / Т. В. Волосовец, О. С. Ушакова // 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. 5–32.
40. *Востоков С.* Зимняя дверь. – М. : Самокат, 2011. – С. 47.
41. *Выготский Л. С.* Умственное развитие детей в процессе обучения. – М. ; Л. : Гос. уч.-пед. изд-во, 1935.
42. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
43. *Выготский Л. С.* Проблема возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 114–123.
44. *Выготский Л. С.* Проблемы общей психологии // Собрание сочинений : в 6 т. Т. 1. / под ред. А. Р. Лурия и М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1982.
45. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982.
46. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций // Собр. соч. Т. 3. – М. : Педагогика, 1983.
47. *Выготский Л. С.* Основы дефектологии // Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5 / под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983.
48. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений. Т. 6. Научное наследство / под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1984. – 397 с.
49. *Выготский Л. С.* Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987.
50. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. – М. : АСТ : Астрель : Люкс, 2005.
51. *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.
52. *Газман О. С.* Воспитание: цели, средства и перспективы // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – С. 221–237.
53. *Гальперин П. Я.* Актуальные проблемы возрастной психологии / П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, С. Н. Карпова. – М. : Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 1978.

54. *Гогоберидзе А. Г.* Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская. – М. : Академия, 2006.
55. *Голубева Э. А.* Способности и индивидуальность. – М. : Прометей, 1993.
56. *Горелов И. Н.* О вербальных и невербальных составляющих речевого поведения // Вопросы психолингвистики. – 2003. – № 1. – С. 13–19.
57. *Горелов И. Н., Основы психолингвистики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов.* – М. : Лабиринт, 1997.
58. *Давидчук А. Н.* Индивидуально-ориентированное образование детей. – М. : Мозаика – Синтез, 2000.
59. *Давыдов В. В.* Современное состояние научной школы Л. С. Выготского. Живые корни [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.tovievich.ru/book/19/160/5.htm> (дата обращения: 22.09.2015).
60. *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. [Электронный ресурс]. – URL: <http://tovievich.ru/book/korni/5590-vvdavidov-sovremennoe-sostoyanie-nauchnoy-shkoli-lsvigotskogo.html> (дата обращения: 22.09.2015).
61. Дошкольная педагогика / под ред. Е. А. Флериной. – М. : Учпедгиз, 1946.
62. Дошкольная педагогика : обзорные лекции / под ред. Н. В. Микляевой. – М. : Форум, 2012.
63. *Диксон У.* Двадцать великих открытий в детской психологии. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.
64. *Дурова Н. В.* Формирование фонематического слуха. – М., 1996.
65. *Дурова Н. В., Обучение дошкольников грамоте. Дидактические материалы в четырех книгах / Н. В. Дурова, Л. Н. Невская.* – Ч. 4 (Читаем сами). – М. : Школьная пресса, 2001.
66. *Дьяченко О. М.* Проблема развития способностей: до и после Л.С. Выготского // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 98–109.
67. *Дьяченко О. М.* Игра, игровая деятельность // Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Еврознак ; М. : Олма-Пресс, 2004. – С. 184–186.

68. *Езопова С. А.* Проектирование педагогической диагностики индивидуального развития детей / С. А. Езопова, О. В. Солнцева // *Детский сад: Теория и практика.* – 2015. – № 2. – С. 54–67.
69. *Жинкин Н. И.* Психологические основы развития речи // *В защиту живого слова.* – М., 1966. – С. 5–25.
70. *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. – М. : Наука, 1982.
71. *Жинкин Н. И.* Язык – речь – творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике (Избранные труды). М. : Лабиринт, 1998.
72. *Журова Л. Е.* Обучение грамоте в детском саду. – М. : Просвещение, 1974.
73. *Журова Л. Е.* Родной язык / Л. Е. Журова, Г. А. Тумакова // *Сенсорное воспитание в детском саду / под ред. Н. Н. Поддьякова и В. Н. Аванесовой.* – 2-е изд. – М., 1981. – С. 22–28.
74. *Журова Л. Е.* К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста / Д. Б. Эльконин, Л. Е. Журова // *Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А. В. Запорожца и А. П. Усовой.* – М., 1963. – С. 18–25.
75. *Загвоздкин В. К.* Готовность к школе как объект образовательной политики // *Практика управления ДОУ.* – 2011. – № 0. (Пилотный номер.) – С. 8–10.
76. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды. Т. 1. Психическое развитие ребенка / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1986.
77. *Запорожец А. В.* Научная концепция исследований НИИ дошкольного воспитания АПН СССР [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.tovievich.ru/book/19/205/1.htm> (дата обращения: 22.06.2013).
78. *Зворыгина Е. В.* Первые сюжетные игры малышей. – М. : Просвещение, 1988.
79. *Зимняя И. А.* К вопросу о восприятии речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ин-т психологии АПН РСФСР. – М., 1961.
80. *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М. : Просвещение, 1978.
81. *Зинченко В. П.* Образование. Мышление. Культура // *Новое педагогическое мышление : сб. статей / под ред. А. В. Петровского.* – М. : Педагогика, 1989. – С. 90–102.
82. *Зинченко В. П.* От классической к органической психологии // *Вопросы психологии.* – 1996. – № 6. – С. 6–5.

83. *Зинченко В. П.* Блуждание в трех соснах, или Госка по личности // *Человек*. – 2011. – № 4. – С. 5–20.
84. *Зинченко В. П.* Как слово становится домом бытия // *Человек*. – 2012. – № 5. – С. 5–19.
85. *Зрожевская А. А.* Оптимизация речевого развития детей дошкольного возраста // Развитие языковых и творческих способностей в дошкольном детстве : материалы Международ. научно-практ. конф., посвященной 85-летию Ф. А. Сохина / под ред. О. С. Ушаковой и В. И. Яшиной. – М., 2013. – С. 96–100.
86. *Иванов Вяч. Вс.* Три лекции по психологии творчества // *Вестник Литературного института им. А. М. Горького*. – М., 1997.
87. *Изюмова С. А.* Проблема общих свойств нервной системы человека // *Небылицын В. Д.* Жизнь и научное творчество / отв. ред. А. В. Брушлинский, Т. Н. Ушакова. – М. : Ладомир, 1996. – С. 304–315.
88. *Исенина Е. И.* Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза. – Иваново, 1983.
89. *Исенина Е. И.* Психологические основы речевого онтогенеза в начальном периоде : дис. ... д-ра психол. наук. – Иваново, 1985.
90. «Истоки». Базисная программа развития ребенка-дошкольника. Концепция / ред. С. Л. Новоселова, Л. Ф. Обухова, Л. А. Парамонова, К. В. Тарасова. – М., 1995.
91. *Кабардов М. К.* О диагностике языковых способностей // *Психологические и психолого-физиологические исследования речи* / отв. ред. Т. Н. Ушакова. – 1985. – С. 176–201.
92. *Кабардов М. К.* Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности // *Способности и склонности: Комплексные исследования* / под ред. Э. А. Голубевой. – М., 1989. – С. 103–128.
93. *Казаковская В. В.* Вопросно-ответные единства в диалоге «взрослый – ребенок». – СПб. : Наука, 2006.
94. *Калмыкова Л. А.* Особенности восприятия и понимания дошкольниками языковых единиц // *Понимание в коммуникации : сб. статей* / сост. и предисл. Е. Г. Борисовой. – М. : МГПУ, 2009. – С. 192–200.
95. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. – 5-е изд. – М. : КамКнига, 2006. – 264 с.
96. *Караулов Ю. Н.* Языковая личность // *Русский язык : энциклопедия* / глав. ред. Ю. Н. Караулов. – 5-е изд. – М. : КамКнига, 2006.
97. *Караулов Ю. Н.* Языковая личность // *Русский язык : энциклопедия* / глав. ред. Ю. Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Рос. энцикл., 2008. – С. 671–672.

98. Качанова И. А. Зачем нужна игра и как играют дошкольники / И. А. Качанова, Е. В. Трифонова // Современный детский сад. – 2011. – № 2. – С. 48–57.
99. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. – М. : Таланты – XXI век, 2004.
100. Козлова С. А. Дошкольная педагогика / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 13-е изд. – М. : Академия, 2012. – 416 с.
101. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. – М. : Наука, 1984.
102. Кони́на М. М. Влияние народной сказки на творчество старшего дошкольника : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1941.
103. 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.
104. Коренблит С. С. Веселый день дошкольника («ВеДеДо»): парциальная образовательная программа дошк. образования (разраб. в соответствии с Федеральным гос. стандартом дошк. образования РФ) : учеб.-метод. пособие / под ред. Т. В. Волосовец и Е. А. Ямбурга. – М. : Обруч, 2015.
105. Коренблит С. С. Синтез слова и музыки как средство эстетического воспитания школьников и анализ существующих инновационных методик и технологий преподавания лирики в школах и вузах [Электронный ресурс]. – URL: <http://klauzura.ru/2012/08/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-kak-sredstvo-e-steticheskogo-vozpitanija-shkolnikov-i-analiz-sushhestvuyushhih-innovatsionnyh-metodik-i-tehnologii-prepodavaniya-liriki-v-shkolah-i-vuzah/> (дата обращения: 27.03.2015).
106. Коренблит С. С. Синтез слова и музыки: поэты-акмеисты о мелодике стиха и самой музыки [Электронный ресурс]. – URL: <http://klauzura.ru/2012/09/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-akmeisty-ob-obraze-antichnosti-v-muzyke-stiha/> (дата обращения: 22.09.2015).
107. Коренблит С. С. Поэты-акмеисты о поэтах-символистах и наоборот [Электронный ресурс]. – URL: <http://klauzura.ru/2012/10/stanislav-korenblit-poe-ty-akmeisty-o-poe-tah-simvolistah-i-naoborot/> (дата обращения: 22.09.2015).
108. Коренблит С. С. Синтез слова и музыки: акмеисты об образе античности в музыке стиха [Электронный ресурс]. – URL: <http://klauzura.ru/2012/11/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-akmeisty-ob-obraze-antichnosti-muzyki-stiha/> (дата обращения: 22.09.2015).

109. *Коренблит С. С.* Синтез слова и музыки – способ запоминания и разновидность (педагогической) мнемоники. Ч. 1 [Электронный ресурс]. – URL: <http://klauzura.ru/2013/01/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-sposob-zapominaniya-i-raznovidnost-pedagogicheskoi-mnemoniki-chast-1/> (дата обращения: 22.09.2015).

110. *Коренблит С. С.* Синтез слова и музыки – способ запоминания и разновидность (педагогической) мнемоники. Ч. 2 [Электронный ресурс]. – URL: <http://klauzura.ru/2013/01/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-sposob-zapominaniya-i-raznovidnost-pedagogicheskoi-mnemoniki-chast-2/> (дата обращения: 30.03.2015).

111. *Коренблит С. С.* Синтез слова и музыки – способ запоминания и разновидность (педагогической) мнемоники. Ч. 3 [Электронный ресурс]. – URL: <http://klauzura.ru/2013/03/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-sposob-zapominaniya-i-raznovidnost-pedagogicheskoi-mnemoniki-chast-3/> (дата обращения: 22.09.2015).

112. *Коренблит С. С.* Синтез слова и музыки: рекомендации к музыкальной интерпретации, песенному оформлению поэтических произведений для школьников (из личного опыта [Электронный ресурс]. – URL: <http://klauzura.ru/2013/03/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-rekomendatsii-k-muzykalnoi-interpretatsii-pesennomu-oformleniyu-poe-ticheskikh-proizvedenii-dlya-shkolnikov-iz-lichnogo-opyta/> (дата обращения: 30.03.2015).

113. *Коренблит С. С.* Античность – родоначальник синтеза слова и музыки. Для авторского проекта «Весёлый день дошкольника, или Просто добавь песню!» Из личного опыта [Электронный ресурс]. – URL: <http://klauzura.ru/2013/04/stanislav-korenblit-antichnost-rodonachalnik-sinteza-slova-i-muzyki-dlya-avtorskogo-proekta-vesyolyi-den-doshkolnika-ili-prosto-dobavte-pesnyu-iz-lichnogo-opyta/> (дата обращения: 22.09.2015).

114. *Коренблит С. С.* Синтез слова и музыки: основа для создания методики преподавания гуманитарных дисциплин (литературы, МХК, ИЗО, истории) в школе на основе использования песен [Электронный ресурс]. – URL: <http://klauzura.ru/2013/05/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-osnova-dlya-sozdaniya-metodiki-prepodavaniya-gumanitarnyh-distsiplin-literatury-mhk-izo-istorii-v-shkole-na-osnove-ispolzovaniya-pesen/> (дата обращения: 01.04.2015).

115. *Коренблит С. С.* Синтез слова и музыки: психологические аспекты этого взаимодействия [Электронный ресурс]. – URL: <http://klauzura.ru/2013/06/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-psihologicheskie-aspekty-e-togo-vzaimodeistviya/> (дата обращения: 01.04.2015).

116. *Коренблит С. С.* Синтез слова и музыки (стихотворение и песня) – тезаурус человеческой памяти. Ч. 1 [Электронный ресурс]. – URL: <http://klauzura.ru/2013/07/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-stihotvorenje-i-pesnya-tezaurus-chelovecheskoi-pamyati-chast-1/> (дата обращения: 22.09.2015).

117. *Коренблит С. С.* Синтез слова и музыки (стихотворение и песня) – тезаурус человеческой памяти. Ч. 2 [Электронный ресурс]. – URL: <http://klauzura.ru/2013/08/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-stihotvorenje-i-pesnya-tezaurus-chelovecheskoi-pamyati-chast-2/> (дата обращения: 22.09.2015).

118. *Коренблит С. С.* Синтез слова и музыки: Гласные звуки – буквы – основные носители музыки стиха. Ч. 1. Нотный портрет [Электронный ресурс]. – URL: <http://klauzura.ru/2013/09/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-glasnye-zvuki-bukvy-osnovnye-nositeli-muzyki-stiha-chast-1-notnyi-portret/> (дата обращения: 01.04.2015).

119. *Коренблит С. С.* Синтез слова и музыки: Гласные звуки – буквы – основные носители музыки стиха. Ч. 2. Нотный портрет [Электронный ресурс]. URL: <http://klauzura.ru/2013/10/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-glasnye-zvuki-bukvy-osnovnye-nositeli-muzyki-stiha-chast-2-notnyi-portret/> (дата обращения: 01.04.2015).

120. *Коренблит С. С.* Синтез слова и музыки – основа создания авторской образовательной программы «Весёлый день дошкольника» – «ВеДеДо» (из личного опыта). Ч. 1 [Электронный ресурс]. – URL: <http://klauzura.ru/2013/12/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-osnova-sozdaniya-avtorskoi-obrazovatelnoi-programmy-vesyolyi-den-doshkolnika-vededo-iz-lichnogo-opyta-chast-1/> (дата обращения: 22.09.2015).

121. *Коренблит С. С.* Синтез слова и музыки – основа создания авторской образовательной программы «Весёлый день дошкольника» – «ВеДеДо» (из личного опыта). Ч. 2 [Электронный ресурс]. – URL: <http://klauzura.ru/2013/12/stanislav-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-osnova-sozdaniya-avtorskoi-obrazovatelnoi-programmy-vesyolyi-den-doshkolnika-vededo-iz-lichnogo-opyta-chast-2/> (дата обращения: 22.09.2015).

122. *Коренблит С. С.* Парциальная образовательная программа «Весёлый день дошкольника»: История с продолжением / С. С. Коренблит, А. Г. Арушанова // Справочник музыкального руководителя. – 2014. – № 12. – С. 8–11.

123. *Коренблит С. С.* УМК «Весёлый день дошкольника» в рамках Российского образовательного стандарта» / С. С. Коренблит, А. Г. Арушанова, Т. В. Волосовец [Электронный ресурс] // Управление

образованием: Теория и практика : электронный журнал. – 2015. – № 1. – URL: http://www.iuorao.ru/images/jurnal/15_1/korenblit.pdf (дата обращения: 22.09.2015).

124. *Короткова Н. А.* Формирование способов совместного построения сюжета игры у детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук. – М., 1982.

125. *Короткова Н. А.* Игра как содержательное общение // Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста : сб. науч. трудов. – М., 1983. – С. 122–131.

126. *Кравцов Г. Г.* Принцип единства аффекта и интеллекта как основа личностного подхода в обучении детей // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 53–64.

127. *Кравцов Г. Г.* Индивидуализация как путь личностного роста // Индивидуальные различия и проблема индивидуальности : материалы междунар. конф. – М., 2003. – С. 31–33.

128. *Кравцов Г. Г.* О психологическом критерии и основании игры [Электронный ресурс] // Развивающее образование. Игра в неклассической психологии : интернет-журнал / изд. и гл. ред. В. Кудрявцев. – 2007. – № 2. – URL: <http://www.tovievich.ru>. – С. 26–30.

129. *Кравцов Г. Г.* Психология и педагогика обучения дошкольников / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова. – М. : Мозаика-синтез, 2013.

130. *Кравцова Е. Е.* Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 64–76.

131. *Кравцова Е. Е.* Школа для маленьких или маленькая школа? // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 2 – С. 32–38.

132. *Крулехт М. В.* Педагогический потенциал детского досуга в воспитании Человека Культуры // Знание, понимание, умение. – 2012. – № 4 – С. 289–294.

133. *Крупнов А. И.* Психофизиологический анализ индивидуальных различий активности личности. – Свердловск, 1983.

134. *Крупнов А. И.* Подходы к целостной индивидуальности // Небылицын В. Д. Жизнь и научное творчество / отв. ред. А. В. Брушлинский, Т. Н. Ушакова. – М. : Ладомир, 1996. – С. 281–291.

135. *Крупнов А. И.* Системная диагностика и коррекция общительности. – М. : РУДН, 2007.

136. *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, 1991. – С. 21–81.

137. *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, 1991. – С. 141–185.
138. *Кудрявцев В. Т.* Развитое детство и развивающее образование: Культурно-исторический подход. – Дубна, 1997. – Ч. II.
139. *Кудрявцев В. Т.* Проблема саморазвития детской речи: теоретико-методологический аспект // Проблемы изучения речи дошкольника / под ред. О. С. Ушаковой. – М., 1994. – С. 109–118.
140. *Куприяновский П.* Бальмонт / П. Куприяновский, Н. Молчанова. – М. : Молодая гвардия, 2014. – С. 148.
141. *Лейтес Н. С.* Одаренные дети // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 105–111.
142. *Леонтьев А. А.* Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1965.
143. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. – М. : Просвещение, 1969.
144. *Леонтьев А. А.* Личность, деятельность, образование // Языковое сознание и образ мира. – М., 2000. – С. 7–12.
145. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Политиздат, 1975.
146. *Леонтьев А. Н.* Вступительное слово. О творческом пути Л. С. Выготского // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1982. – С. 9–41.
147. *Леонтьев А. Н.* Психологические основы дошкольной игры // Избранные психологические произведения. Т. 1. – М., 1983. – С. 281–303.
148. *Леонтьев А. Н.* Генез человеческой речи и мышления // Психологический журнал. – 1988. – № 4. – Т. 9. – С. 139–149.
149. *Леонтьев А. Н.* Психологические основы развития ребенка и обучения: [сборник] / под ред. Д. А. Леонтьева, А. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2009.
150. *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.
151. *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.

152. *Лесли А. Уайт*. Возникновение и природа речи // Работы Л. А. Уайта по культурологии : сборник переводов. – М. : ИНИОН РАН, 1996. – С. 58–68.
153. *Лесли А. Уайт*. Символ: исток и основа поведения человека // Работы Л.А. Уайта по культурологии : сборник переводов. – М. : ИНИОН РАН, 1996. – С. 79–96.
154. *Леушина А. М.* Развитие вопросов дидактики в советском детском саду // Дошкольная педагогика. – Л., 1972. – С. 116–133.
155. *Лисина М. И.* Проблема онтогенеза общения. – М. : Педагогика, 1986.
156. *Лисина М. И.* Общение, личность и психика ребенка / под ред. А. Г. Рузской. – 2-е изд. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2001.
157. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1999.
158. *Лотман Ю. М.* Символ в системе культуры // Труды по знаковым системам XXI : ученые записки Тартуского гос. ун-та. Вып. 754. – Тарту, 1987. – С. 10–21.
159. *Лотман Ю. Н.* Семиосфера. – СПб. : Искусство, 2010.
160. *Лотман Ю. Н.* Внутри мыслящих миров. – СПб. : Азбука : Азбука-Аттикус, 2014.
161. *Луков Вал.* Тезаурусы. Субъектная организация гуманитарного знания / Вал. Луков, Вл. Луков. – М. : Изд-во Национального института бизнеса, 2008. – 775 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.academia.edu/8305934> (дата обращения: 22.09.2015).
162. *Лурия А. Р.* Развитие речи и формирование психических процессов // Психологическая наука в СССР. Т. 1. – М., 1959. – С. 516–555.
163. *Лурия А. Р.* Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. – М. : Изд-во Мос. гос. ун-та, 1979.
164. *Лурия А. Р.* Речь и развитие психических процессов у ребенка / А. Р. Лурия, Ф. Я. Юдович. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956.
165. *Малых С. Б.* Психогенетика : учебник для вузов / С. Б. Малых, М. С. Егорова, Т. А. Мешкова. – Т. 2. – СПб. : Питер, 2008.
166. *Мандельштам О. Э.* О природе слова. – М., 1922 [Электронный ресурс]. – URL: <http://silverage.ru/manslov/> (дата обращения: 22.09.2015).
167. *Менджерцкая Д. В.* Сказки и рассказы в играх детей // Дошкольное воспитание. – 1940. – № 2–3. – С. 63–68.

168. *Менджеруцкая Д. В.* Воспитание детей в игре // Дошкольное воспитание. – 1957. – № 4. – С. 4–19.
169. *Мерлин В.С.* Индивидуальный стиль общения // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3, № 4. – С. 26–36.
170. *Митева Л. Б.* Соотношение уровней общения дошкольников со взрослым и сверстником : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1984.
171. *Михайленко Н. Я.* Формирование сюжетной игры у детей шестого года жизни / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 8. – С. 9–17.
172. *Михайленко Н. Я.* Игра с правилами в дошкольном возрасте / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – М. : Онега, 1994.
173. *Михайленко Н. Я.* Модель организации образовательного процесса в старших группах детского сада / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова // Дошкол. воспитание. – 1995. – № 9. – С. 59–65.
174. *Небылицын В. Д.* Психофизиологические исследования индивидуальных различий. – М. : Наука, 1976.
175. *Небылицын В. Д.* Жизнь и научное творчество / отв. ред. А. В. Брушлинский, Т. Н. Ушакова. – М. : Ладомир, 1996.
176. *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, 2008. – С. 231–242.
177. *Небылицын В. Д.* Темперамент // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 243–248.
178. *Николайчук Г. И.* Формирование способов глагольного формо- и словообразования в процессе развития речи младших дошкольников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1990.
179. *Новоселова С. Л.* О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 3. – С. 84–87.
180. *Обухова Л. Ф.* Две парадигмы в исследовании детского развития // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 30–38.
181. *Овчинников В. Н.* Психолингвистический анализ функциональных типов высказываний (на материале детской речи) : дис. ... канд. филол. наук. – М., 1982.
182. *Ольшанникова А. Е.* Опыт исследования некоторых индивидуальных характеристик эмоциональности / А. Е. Ольшанникова, Л. А. Рабинович // Вопросы психологии. – 1974. – № 3. – С. 65–73.

183. Основы дошкольной педагогики / под ред. А. В. Запорожца и Т. А. Марковой. – М. : Педагогика, 1980.
184. *Парамонова Л. А.* Ребенок 5–6 лет в системе дошкольного образования / Л. А. Парамонова, К. В. Тарасова, Т. И. Алиева // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 2. – С. 12–17.
185. *Петровский В. А.* Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15–23.
186. *Петровский В. А.* Предпосылки психологии личности в свете идей Л. С. Выготского // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология : тез докл. всесоюз. конф. – М., 1981. – С. 122–125.
187. *Петровский В. А.* К пониманию личности в психологии // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 40–46.
188. *Поддьяков Н. Н.* Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: Концептуальный аспект. – Волгоград : Перемена, 1994. – 48 с.
189. *Поддьяков Н. Н.* Проблемы речевого и умственного развития детей дошкольного возраста // Проблемы изучения речи дошкольника / под ред. О. С. Ушаковой. – М., 1994. – С. 119–126.
190. *Поддьяков Н. Н.* Особенности психического развития детей дошкольного возраста. – М., 1996.
191. *Поддьяков Н. Н.* Основное противоречие развивающейся психики ребенка. – М. : Перспектива, 1997.
192. *Поддьяков Н. Н.* Проблемы обучения и развития творчества дошкольников / Н. Н. Поддьяков, А. Н. Поддьяков. – Н. Новгород, 1999.
193. Постулаты прошлого и инновационные идеи в Парциальной программе «Весёлый день дошкольника» / А. Г. Арушанова, Т. В. Волосовец, С. С. Коренблит, Е. С. Рычагова [Электронный ресурс] // Национальная ассоциация ученых (НАУ). 2014. № 5. Екатеринбург, 2014. – С. 68–70. – URL: http://national-science.ru/files/Arhiv/5-6.12.2014/National_5_p4.pdf#page=69 (дата обращения: 22.09.2015).
194. Примерная образовательная программа дошкольного образования «Открытия» [Электронный ресурс] / 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://vospitatelivsexgrodov.3bb.ru/click.php?http://www.firo.ru/?page_id=11684 (дата обращения: 22.09.2015).
195. Принципы-основания Парциальной образовательной программы «Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо») / А. Г. Арушанова, Т. В. Волосовец, С. С. Коренблит, Е. С. Рычагова // Теоретические и прикладные аспекты современной науки : сб. науч. тр. по материалам практ.

конф., г. Белгород, 31 марта 2015 г. : в 6 ч. / под общ. ред. М. Г. Петровой. – Белгород : ИП Петрова М. Г., 2015. – Ч. IV. – С. 125–130.

196. Проблемы развития речи в психолингвистическом и лингводидактическом освещении / А. Г. Арушанова, Е. С. Рычагова, К. Я. Сигал, Н. М. Юрьева. – М. : ИД «Ключ-С», 2014.

197. *Равич-Щербо И. В.* Исследование природы индивидуальных различий методом близнецов // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 118–134.

198. Развивающие занятия с детьми 2–7 лет / под ред. Л. А. Парамоновой. – М. : Олма Медиа Групп, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011.

199. Развитие общения у дошкольников / под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной. – М. : Педагогика, 1974.

200. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А. Г. Рузской. – М. : Педагогика, 1989.

201. Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф. А. Сохина. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1984.

202. *Рамшвили Г. В.* К вопросу о неосознанной активности языка // Бессознательное: Природа. Функции. Методы исследования. Т. 3. – Тбилиси, 1978. – С. 199–201.

203. *Редозубов А. Д.* Логика эмоций. – М., 2012.

204. *Резникова Ж. И.* Истоки когнитивного поведения животных // Когнитивные исследования. Проблемы развития : сб. науч. трудов. Вып. 3. – М. : Институт психологии РАН, 2009. – С. 115–152.

205. *Ретина Т. А.* Социально-психологическая характеристика группы детского сада. – М. : Педагогика, 1988.

206. *Рубинштейн С. Л.* Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Вопросы философии. – 1989. – № 4. – С. 89–95.

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

208. *Рубинштейн С. Л.* Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Психология личности / под ред. А. Б. Орлова. – М., 2001. – С. 5–12.

209. *Рузская А. Г.* Развитие потребности в общении со сверстниками в дошкольном возрасте / А. Г. Рузская, Н. И. Ганошенко // Развитие общения дошкольников со сверстниками. – М., 1989. – С. 74–98.

210. *Рузская А. Г., Рейнштейн А. Э.* Связь некоторых особенностей речи дошкольников с уровнем развития их общения со взрослыми / А. Г. Рузская, А. Э. Рейнштейн // *Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми* / под ред. М. И. Лисиной. – М., 1985. – С. 173–190.
211. *Румянцева И. М.* Психология речи и лингвопедагогическая психология. – М. : ПЕР СЭ ; Логос, 2004.
212. *Русалов В. М.* Некоторые положения специальной теории индивидуальности человека // *Принцип системности в психологических исследованиях.* – М., 1990. – С. 165–172.
213. *Русалов В. М.* Психология и психофизиология индивидуальных различий: некоторые итоги и ближайшие задачи системных исследований // *Психологический журнал.* – 1991. – Т. 12. – № 5. – С. 3–16.
214. *Рыжак М. В.* Страна «стандартизованных» невежд? // *Народное образование.* – 2011. – № 4. – С. 11–18.
215. Самостоятельная художественная деятельность / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М. : Педагогика, 1980.
216. *Седов К. Ф.* Становление синтаксического строя устных спонтанных монологов (на материале детской речи) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 1987.
217. *Седов К. Ф.* Структура устного дискурса и становление языковой личности: Грамматический и прагматический аспекты. – Саратов : Саратовский гос. пед. ин-т, 1998.
218. *Седов К. Ф.* Принципы построения современной отечественной психолингвистики // *Вопросы психолингвистики.* – 2007. – № 5. – С. 105–111.
219. *Слободчиков В. И.* Творческий потенциал – собственно человеческое в человеке // *Развитие языковых и творческих способностей в дошкольном детстве : материалы Международ. науч.-практ. конф., посвященной 85-летию Ф. А. Сохина* / под ред. О. С. Ушаковой и В. И. Яшиной. – М., 2013. – С. 39–43.
220. *Слободчиков В. И.* Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000.
221. *Слободчиков В. И.* Интегральная периодизация общего психического развития / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // *Вопросы психологии.* – 1996. – № 5. – С. 38–50.
222. *Смех* // Википедия [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 22.09.2015).

223. *Смирнова Е. О.* Детская психология. – 3-е изд., перераб. – СПб. : Питер, 2009.

224. *Смирнова Е. О.* Почему дети разучились играть // Новая газета. – 2012. – 12 марта. – № 26–27. – С. 26.

225. *Смирнова Е. О.* Право на игру // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. – № 1 (33). – С. 15–17.

226. *Солнцева О. В.* Развитие субъектной позиции ребенка в режиссерских играх // Методические советы к программе «Детство». – СПб. : Детство-Пресс, 2007.

227. *Сорокин Ю. А.* Книга о душе ребенка // Чуковский К. И. От двух до пяти: Книга для родителей. – М. : Педагогика, 1990. – С. 3–6.

228. *Сорокин Ю. А.* Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович. – М. : Наука, 1979.

229. *Сохин Ф. А.* О формировании языковых обобщений в процессе речевого развития // Вопросы психологии. – 1959. – № 5. – С. 112–121.

230. *Сохин Ф. А.* Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М. : Изд-во Мос. психол.-социол. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2002.

231. *Сохин Ф. А.* К проблеме онтогенеза правил словообразования / Ф. А. Сохин, А. Г. Тамбовцева, А. М. Шахнарович // Психолингвистические исследования (речевое развитие и теория обучения языку) / отв. ред. А. М. Шахнарович. – М., 1978. – С. 35–52.

232. *Сохин Ф. А.* Обучение родному языку и проблема умственного развития / Ф. А. Сохин, А. Г. Тамбовцева, А. М. Шахнарович // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 1999. – С. 174–178.

233. *Степанова М. А.* Развитие форм и функций речи дошкольника в игровой деятельности : дис. ... канд. психол. наук. – М., 1986.

234. *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.

235. Теоретические и прикладные аспекты Парциальной программы «Весёлый день дошкольника» / А. Г. Арушанова, Т. В. Воловец, С. С. Коренблит, Е. А. Ямбург // Теоретические и прикладные аспекты современной науки : сб. науч. трудов по материалам V Международ. научно-практич. конф., г. Белгород, 30 ноября 2014 г. Ч. VI. – Белгород, 2014. – С. 22–28.

236. *Теплов Б. М.* Избранные труды : в 2 т. – Т. II. – М. : Педагогика, 1985.
237. *Тихеева Е. И.* Развитие речи детей / под ред. Ф. А. Сохина. – 5-е изд. – М. : Просвещение, 1981.
238. *Трифонова Е. В.* Режиссерские игры детей дошкольного возраста. – М. : Ирис Групп, 2011.
239. *Удова О. В.* День выбора в детском саду / О. В. Удова, Г. И. Верзакова, Н. А. Кудряшова // *Детский сад: Теория и практика.* – 2015. – № 2. – С. 98–105.
240. *Уланович О. И.* Языковая личность в контексте моделирования речевого онтогенеза // *Современные проблемы психологии личности: теория и практика : материалы Международ. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию со дня рождения Лидии Ильиничны Божович.* – М. ; Воронеж, 2008. – С. 37–40.
241. *Усова А. П.* Воспитание общественных качеств у ребенка в игре // *Психология и педагогика игры дошкольника.* – М., 1966. – С. 38–48.
242. *Усова А. П.* Роль игры в воспитании детей / под ред. А. В. Запорожца. – М. : Просвещение, 1976.
243. *Усова А. П.* Обучение в детском саду. – 3-е изд., испр. / под ред. А.В. Запорожца. – М. : Просвещение, 1981.
244. *Ушакова О. С.* Развитие речи дошкольников. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001.
245. *Ушакова Т. Н.* Двойственность природы речезыковой способности человека // *Психологический журнал.* – 2004. – Т. 25, № 2. – С. 5–16.
246. *Ушакова Т. Н.* О причинах детского словотворчества // *Вопросы психологии.* – 1970. – № 6. – С. 115–125.
247. *Ушакова Т. Н.* Пути усвоения родного языка нормальным ребенком // *Вопросы психологии.* – 1974. – № 1. – С. 123–130.
248. *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.
249. *Флоренская Т. А.* Диалогическое общение как путь духовного преобразования личности // *Гуманистические проблемы психологической теории.* – М., 1995. – С. 136–162.
250. *Хомская Е. Д.* Роль Л. С. Выготского в творчестве А. Р. Лурия // *Вопросы психологии.* – 1996. – № 5. – С. 72–83.

251. *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М. : ВЛАДОС, 2000.
252. *Цейтлин С. Н.* Некоторые особенности диалога «взрослый – ребенок»: функции реплик-повторов // Ребенок как партнер в диалоге : труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Выпуск второй. – СПб., 2001. – С. 9–24.
253. *Цырульников А. М.* Пути и проблемы дошкольного воспитания // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – С. 221–237.
254. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / Е. С. Кубрякова, А. М. Шахнарович, Л. В. Сахарный. – М. : Наука, 1991.
255. *Чернов Д. Н.* Речевое развитие детей-близнецов. – М. : МГППУ, 2009.
256. *Чуковский К. И.* От двух до пяти: Книга для родителей. – М. : Педагогика, 1990.
257. *Шадриков В. Д.* Философия образования и образовательные политики. – М. : Логос, 1993.
258. *Шадриков В. Д.* Психология способностей // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 64–79.
259. *Шахнарович А. М.* Роль наглядного представления в овладении средствами общения // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку. – М., 1976. – С. 82–91.
260. *Шахнарович А. М.* Семантика детской речи. Психолингвистический анализ : дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1985.
261. *Шахнарович А. М.* Языковая способность // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 617.
262. *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.
263. *Шахнарович А. М.* Общая психолингвистика. М., 1995.
264. *Шахнарович А. М.* Языковая личность и языковая способность // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность : к 60-летию члена-корреспондента РАН Ю. Н. Караулова : сб. статей / Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН. – М., 1995. – С. 213–223.
265. *Шахнарович А. М.* Семантика в онтогенезе речи // Вопросы психолингвистики. – 2014. – № 4 (22). – С. 16–23.
266. *Шведова Н. Ю.* Очерки по синтаксису русской разговорной речи. – М. : Изд-во АН СССР, 1960.

267. *Шерозия А. Е.* Сознание, бессознательное психическое и система фундаментальных отношений личности: предпосылки общей теории // Бессознательное: Природа. Функции. Методы исследования. Т. 3. – Тбилиси, 1978. – С. 351–389.

268. *Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. – Л. : Наука, 1974.

269. *Штодин М. П.* Материалы к вопросу о высшей нервной деятельности человекообразных обезьян (шимпанзе) // Тр. Ин-та эволюц. физиол. и патологии ВНД им. И. П. Павлова. – Л. : Изд. АН СССР, 1947. – Т. 11. – С. 171–183.

270. *Эльконин Д. Б.* Развитие речи в дошкольном возрасте. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958.

271. *Эльконин Д. Б.* Символика и ее функции в игре // Дошкольное воспитание. – 1966. – № 3. – С. 56–60.

272. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова и В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989.

273. *Юдина Е. Г.* Нужно ли стране дошкольное образование? / Е. Г. Юдина, Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 2. – С. 51–61.

274. *Юрьева Н. М.* Культурно-историческая концепция развития и формирование диалогического взаимодействия // Язык как учебный предмет. Обучение языку и формирование личности дошкольника. – М., 1993 – С. 101–112.

275. *Юрьева Н. М.* Проблема коммуникативного развития и диалог в контексте обучения дошкольников // Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников. – М., 1993. – С. 86–98.

276. *Юрьева Н. М.* Экспериментальное исследование диалогического взаимодействия детей-сверстников в совместной деятельности // Ребенок как партнер в диалоге. – СПб., 2001. – С. 121–154.

277. *Юрьева Н. М.* «Фактор ребенка» в концепции А. М. Шахнаровича и структура диалогов интерактивного типа в речи детей // Проблемы психолингвистики: Теория и эксперимент : сб. науч. трудов. – М., 2001. – С. 339–351.

278. *Юрьева Н. М.* Семантика производного слова в дефинициях детей дошкольного возраста // С любовью к языку : сб. науч. трудов. – М. ; Воронеж, 2002. – С. 467–478.

279. *Юрьева Н. М.* Проблемы речевого онтогенеза: производное слово, диалог: эксперим. исслед. – М. : Академия гуманитарных исследований, 2006.

280. *Юрьева Н. М.* Механизмы онтогенеза связной речи: динамическая типология устного повествования на дошкольной ступени (по материалам эксперимента) // Очерки по синтаксису связной речи / К. Я. Сигал, З. Н. Бакалова, Н. И. Пушина, Н. М. Юрьева ; отв. ред. В. А. Виноградов. – М. : Ключ-С, 2013. – С. 96–136.

281. *Якобсон Р. О.* Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». – М., 1975. – С. 193–230.

282. *Якобсон Р. О.* К языковедческой проблематике сознания и бессознательности // Бессознательное: Природа. Функции. Методы исследования. Т. 3. – Тбилиси, 1978. – С. 156–167.

283. *Якубинский Л. П.* О диалогической речи // Якубинский Л. П. Язык и его функционирование : избр. работы. – М., 1986. – С. 17–59.

284. *Ямбург Е. А.* Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика. – М. : ПЕР СЭ, 2000.

285. *Ямбург Е. А.* Школа и ее окрестности. – М. : Центр книги Рудомино, 2011.

286. *Ямбург Е. А.* Гармонизация образовательных парадигм – стратегия развития образования [Электронный ресурс] // Учительская газета. – 2004. – № 13. – 6 апр. – URL: <http://www.ug.ru/archive/3527> (дата обращения: 22.09.2015).

287. *Ямбург Е. А.* Гармонизация образовательных парадигм – стратегия развития образования [Электронный ресурс] // Официальный сайт Московского городского психолого-педагогического университета. – URL: <http://www.mgppu.ru/ru/practice/conf/doc.php?d=159> (дата обращения: 22.09.2015).

288. *Яшина В. И.* Обогащение мотивов речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения : монография / В. И. Яшина, А. В. Колосовская. – М. : Прометей, 2004.

289. *Bates E.* From First Words to Grammar: individual differences and dissociable mechanisms / E. Bates, I. Bretherton, Snyder. – Cambridge, 1988.

290. *Bickerton D.* Language and species. – Chicago : The University of Chicago Press, 1990.

291. *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. (Цит. по: Бурлак С. Происхождение языка: Факты, исследования, гипотезы. – М. : Астрель : CORPUS, 2011.)

292. *Calvin W. H.* *Lingua ex machina: Reconciling Darwin and Chomsky with the human brain* / W. H. Calvin, D. Bickerton. – Cambridge : MIT Press, 2000.

293. *Nelson K.* *Structure and strategy in learning to talk*. Monograph of the Society of Research in Child Development 38. – Chicago, 1973.

294. *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. (Цит. по: Бурлак С. Происхождение языка: Факты, исследования, гипотезы. – М. : Астрель : CORPUS, 2011.)

295. *Smilansky S.* *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. – New York, 1968.

Научное издание

Коренбит Станислав Соломонович,
Арушанова Алла Генриховна,
Рычагова Елена Сергеевна

**РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА:
ТЕОРИЯ, ОПЫТ.
ПРОГРАММА И ТЕХНОЛОГИЯ
«ВЕСЁЛЫЙ ДЕНЬ ДОШКОЛЬНИКА» («ВЕДЕДО»)**

Редактор, корректор Л. Н. Хорева
Верстка Я. А. Шаповалова
Дизайн обложки ООО «ПринтТерра»

Подписано в печать 09.10.2015 г. Формат бумаги Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 12,1.
Тираж 500 экз. Заказ № ____.

Издательский дом «ХОРС». 350015, г. Краснодар, ул. Янковского, 156.
mail@dom-hors.ru

Отпечатано в ООО «ПринтТерра»
г. Краснодар, ул. Гоголя, 46
тел./факс: 8 (861) 259-22-07
e-mail: mail@printterra.biz