

**С.С. Коренблит**

**РАЗВИТИЕ  
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА:  
ЭСТЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**ТЕОРИЯ, ТЕХНОЛОГИЯ И ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ  
СТИХОВ, ПЕСЕН, МУЗЫКИ, ИЛЛЮСТРАЦИЙ, МУЛЬТФИЛЬМОВ, СРЕДСТВ  
ИКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА  
«ВЕСЕЛЫЙ ДЕНЬ ДОШКОЛЬНИКА»  
(«ВеДеДо»)**



**ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОНОГРАФИЯ**

**Москва  
2016**

УДК 373.2  
ББК 74.102  
К 663



Научные редакторы:

*доктор педагогических наук, профессор М.Б. Зацепина*  
*доктор филологических наук К.Я. Сигал*

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

Рецензенты

*доктор культурологии, доктор философии, профессор А.В. Костина*  
*доктор педагогических наук, профессор И.А. Лыкова*  
*доктор психологических наук, профессор А.И. Подольский*

**Коренблит С.С.**

**К 663** Развитие языковой личности дошкольника: эстетический аспект. Теория, технология и опыт применения стихов, песен, музыки, иллюстраций, мультфильмов, средств ИКТ образовательного проекта «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»): Практико-ориентированная монография / Науч. ред. М.Б. Зацепина, К.Я. Сигал.— М.: АНО «ЦНПРО», 2016.— 184 с: ил.

**ISBN 978-5-905430-49-7**

Книга знакомит читателя с ходом и результатами исследования, посвященного эстетическому аспекту воспитания языковой личности детей, развитию поэтической функции их языка через песни композитора С.С. Коренблита на стихи поэтов-классиков и современных детских поэтов обо всех сторонах жизни ребенка (режим дня, игры, занятия, театр, сказка, познание окружающего мира, творчество, праздники, досуг, физические упражнения) в проекте «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»). Песня выступает как важное средство в образовательном процессе, включается в освоение содержания непосредственно образовательной и самостоятельной деятельности детей. Как часть культурно-образовательной развивающей среды, ДОО выполняет функцию автодидактического средства, обеспечивающего саморазвитие языковой личности, формирование субъектной позиции ребенка в образовании, его индивидуализацию; обеспечивает обучение речевому общению без принуждения и вреда для здоровья, но как интересную, веселую, спонтанную деятельность: игру, музицирование, конструирование, рисование, экспериментирование; позволяет эффективно решать те задачи, которые недостаточно разработаны в различных практико-ориентированных программах.

Книга адресована научным сотрудникам, бакалаврам и магистрам, преподавателям и студентам педагогических вузов, заведующим, педагогам, музыкальным руководителям дошкольных образовательных организаций, губернерам, библиотечным работникам, родителям, всем интересующимся вопросами речевого развития дошкольников.

**ISBN 978-5-905430-49-7**

**УДК 37.035.6:069(082)**  
**ББК 74.005.22я43**

© Коренблит С.С., 2016  
© АНО «ЦНПРО», 2016

---

## ОГЛАВЛЕНИЕ

---

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	<b>4</b>
<b>ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «ВЕСЕЛЫЙ ДЕНЬ ДОШКОЛЬНИКА» («ВЕДЕДО»)</b>	
1.1. Эстетический аспект развития языковой личности дошкольника .....	<b>18</b>
1.2. Синтез слова и музыки в становлении языковой личности .....	<b>35</b>
1.3. Онтогенез речи как компетенции языковой личности .....	<b>46</b>
1.4. Принцип гармонизации образовательных парадигм в воспитании языковой личности .....	<b>52</b>
<b>ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ</b> .....	<b>57</b>
<b>ГЛАВА 2. АВТОРСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «ВЕДЕДО» ВОСПИТАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ОБОГАЩЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОО И СЕМЬИ</b>	
2.1. Принципы и содержание Парциальной образовательной программы «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»).....	<b>60</b>
2.2. Технологии воспитания языковой личности дошкольника. Учебно-методические комплекты нового поколения.....	<b>77</b>
2.3. Проверка эффективности разработанной программы воспитания языковой личности дошкольника.....	<b>101</b>
2.4. Перспективы исследования .....	<b>133</b>
<b>ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ</b> .....	<b>144</b>
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	<b>147</b>
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	<b>151</b>

Современная социальная ситуация развития подрастающего человека в условиях информационного общества, задающего вектор преобразований в образовательной политике государства, запрос общества и передовой образовательной практики определяют насущную потребность в создании условий для самореализации творческого потенциала личности, опирающейся на традиционные ценности российской цивилизации и культуры. Проблема сохранения русского языка, русской культуры, подарившей миру выдающихся писателей, поэтов, философов, художников, музыкантов, сейчас стоит весьма остро.

Русский язык — это язык великой литературы. Язык не только накапливает в себе достижения предыдущих веков, но и отражает негативные процессы, происходящие в современном обществе: обеднение и «засорение» языка, снижение культуры разговорной речи. Именно сейчас нужно активно искать разнообразные формы сохранения и возрождения русского языка у подрастающего поколения. Вернуть и восстановить влияние истинно высоких образцов русского поэтического творчества на языковую личность — такова генеральная философия нашего исследования.

Язык выполняет многообразные функции как средство коммуникации, мышления, трансляции культуры от поколения к поколению, и его поэтическая функция как обращенность на само речевое сообщение принадлежит не только поэзии, но включена в повседневное общение, взаимосвязана с метаязыковой функцией, определяющей ход лингвистического развития дошкольника (Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, Р.О. Якобсон). Сознательные произвольные процессы и бессознательное в речевой деятельности взаимосвязаны, роль языковой интуиции, подсознания, эстетического аспекта повседневной коммуникации, в которых, прежде всего, проявляется индивидуальность языковой личности, велика и недостаточно учитывается в существующих методиках речевого развития.

Исследования последних лет установили тесную взаимосвязь формально-логического интеллекта, вербальной способности и эмоционального, музыкального интеллекта, мощное влияние музыки на все стороны личности человека, его духовность, эмоциональную сферу, речевое развитие и даже физиологию. Музыка — уникальное, универсальное средство человеческого общения, взаимопонимания (П.С. Волкова, А.Г. Гогоберидзе, В.С. Дашкевич, Д.К. Кириарская). В существующих работах по лингводидактике дошкольного возраста этот фактор не стал еще предметом изучения.

А вместе с тем многочисленны свидетельства кризисного состояния практики речевого воспитания дошкольников, обусловленного стрессогенным социумом, репрессивной педагогикой, особенно в семье, проблемами здоровья детей, педагогической запущенностью, нарушением эмоциональных привязанностей, состоянием экологии русского языка. Из жизни уходит практика домашнего чтения — богатейшего источника образцов высокой словесности (Н.А. Голубева).

Неумело и неумеренно используются информационные и коммуникативные технологии, просмотры импортных мультфильмов, телепередач с агрессивным компонентом. Современный ребенок испытывает экранную зависимость, находится под влиянием хаотичного потока негативной информации, что ограничивает общение и ведет к эмоциональному дискомфорту; ухудшение здоровья детей сказывается на когнитивном развитии дошкольников (Д.И. Фельдштейн).

Анализ современной социальной ситуации дошкольного детства и существующей практики речевого воспитания делают актуальной разработку концептуальных основ, программы и технологии воспитания языковой личности дошкольника в эстетическом аспекте на образцах высокой словесности с применением музыки, песни как синтетического вида искусства, современных информационных и коммуникативных средств.

Проблема чрезвычайно актуализировалась в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, выдвинувшего принцип реализации программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка. Требование создания развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей. Поиск путей развития языковой личности дошкольника в эстетическом аспекте через обогащение культурно-образовательной среды синтетическими видами искусства, информационно-коммуникативными средствами и взаимосвязанным с ними детским творчеством в самых разных областях (режим дня, игра, занятия, музицирование, театр и др.) — важная задача образования, ориентированного на воспитание компетентной языковой личности, способной к саморазвитию.

Предпринимаемые действия по совершенствованию системы дошкольного образования в плане развития языковой личности могут быть эффективными только при условии их теоретического обоснования и апробации в практике работы ДОО во взаимосвязи всех субъектов образовательного процесса.

Отечественная методика развития речи дошкольников как научная дисциплина, опираясь на опыт этнопедагогике, европейской (Древняя Греция, Древний Рим, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, М. Монтессори) и отечественной педагогики (К.Д. Ушинский, Я.М. и А.С. Симонович, Е.Н. Водовозова, А.К. Шлегер, М.Х. Свентицкая, И.А. Сикорский), развивалась в XX столетии выдающимися российскими учеными исследователями Е.И. Тихеевой и Е.А. Флериной, в дальнейшем А.К. Бондаренко, А.М. Бородич, Н.А. Ветлугиной, В.В. Гербовой, Р.И. Жуконской, Н.С. Карпинской, М.М. Кониной, Р.Е. Левиной, А.М. Леушиной, В.И. Логиновой, Г.М. Ляминой, А.И. Максаковым, Л.А. Пеньевской, Е.И. Радиной, О.И. Соловьевой, Ф.А. Сохиным, А.П. Усовой и др. На современном этапе можно говорить о том, что сформировалась отечественная школа лингводидактики дошкольного возраста (Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, В.И. Яшина, их ученики и после-

дователи) на основе методологических и теоретических идей культурно-исторической психологии, деятельностного подхода в психологии и педагогике (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.Р. Лурия, Н.Н. Поддьяков, С.А. Рубинштейн, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин), исследований речевого онтогенеза (Дж. Брунер, И.Н. Горелов, Е.И. Исенина, В.В. Казаковская, Н.И. Лепская, К.Ф. Седов, Д. Слобин, О.И. Уланович, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева).

В методике развития речи детей нашли освещение вопросы развития звуковой стороны речи, обогащения словаря, грамматических средств языка, структур связной речи, монологической и диалогической, словесного и речевого творчества (эстетический аспект коммуникации), прежде всего, в форме организованных речевых занятий, творческих заданий, сотворчества ребенка и взрослого (Н.А. Ветлугина, Л.В. Ворошнина, М.М. Кониная, О.И. Соловьева, Н.С. Старжинская, Л.П. Стрелкова, О.С. Ушакова, Е.А. Флерина, В.И. Ядэшко).

В работах, выполненных под руководством Ф.А. Сохина, теоретически обоснованы и сформулированы три аспекта исследований речевого развития дошкольников:

1) структурный — формирование разных структурных уровней системы языка — фонетического, лексического, грамматического (М.С. Лаврик, А.И. Максаков, Е.М. Струнина, А.Г. Тамбовцева, Е.А. Федеравичене);

2) функциональный, или коммуникативный, — формирование навыков владения языком в его коммуникативной функции, развитие связной речи, двух форм речевого общения — диалога и монолога (Л.В. Ворошнина, А.А. Зржевская, Г.Я. Кудрина, М.И. Попова, О.С. Ушакова);

3) когнитивный, познавательный — формирование способности к элементарному осознанию явлений языка и речи (Г.П. Белякова, Ф.А. Сохин, Г.А. Тумакова).

В дальнейшем в этом направлении осуществлялась разработка проблем речевого развития детей в исследованиях под руководством О.С. Ушаковой. Выполнена целая группа исследований, посвященных развитию образной речи и словесного творчества дошкольников в разных видах художественной деятельности (Р.И. Боша, Н.В. Гавриш, А.П. Илькова, Л.А. Колунова, Г.А. Куршева, Ле Тхи Ань Туэт, Е.В. Савушкина, Л.В. Танина). В них апробированы многообразные формы и методы обогащения словесного творчества детей, в том числе в процессе посещения художественного музея, подготовки театрализованных представлений и спектаклей во взаимосвязи речевых занятий и совместной деятельности детей и взрослых вне их.

Выполненные исследования показали, что словесное творчество является составной частью общей культуры, общего развития творческих способностей дошкольников в разных видах художественной деятельности. Оно формируется на основе восприятия произведений художественной литературы и фольклора в единстве содержания и художественной формы. Ознакомление с разными

ми жанрами литературных произведений, их специфическими особенностями порождает художественные образы, понимание которых углубляется в изобразительной и театральной деятельности. Устанавливается взаимосвязь изобразительной, музыкальной и особенно театральной деятельности. Это способствует развитию творческого воображения, воспитывает умение использовать разнообразные языковые средства при создании собственных сочинений. Разработанная методика влияет на точность словоупотребления, выбор и качество образных средств, используемых в сочинениях детей, на развитие образного мышления и речевую культуру в целом. Выполненные исследования легли в основу раздела «Развитие образной речи» в новой авторской «Программе по развитию речи дошкольников» О.С. Ушаковой.

Отечественная лингводидактика дошкольного детства имеет солидный научный фундамент, традиции, складывавшиеся на протяжении десятков лет, открыта инновационным идеям. Вместе с тем изучение научной литературы, анализ учебно-воспитательного процесса в различных образовательных учреждениях, практический педагогический опыт речевого развития детей позволяют выявить ряд существенных противоречий, таких, как, противоречие между возрастающими требованиями общества к качеству образования, развития личности дошкольника, его компетентности, с одной стороны, и нарастанием проблем, связанных с ухудшением здоровья детей, экологии русского языка в социуме — с другой; между высоким уровнем теоретической разработки проблемы речевого онтогенеза в аспекте лингводидактики и неудовлетворительным состоянием практики речевого воспитания в современном ДОО, низкой культурой разговорной речи детей и взрослых; между обилием книжной продукции для детей, информационных и коммуникативных средств, их развивающим потенциалом, и наблюдаемыми явлениями дефицита личностного общения, утраты интереса к чтению, художественной литературе, высокой поэзии как источнику языкового развития; между пониманием роли нерегламентированного общения, спонтанных игр, словотворчества, самостоятельной детской активности и многообразных видов деятельности в становлении языковой личности и реальными трудностями в педагогической поддержке этих видов самостоятельной активности детей, их обогащения вне организованных занятий; между знанием о важном значении эстетического аспекта коммуникации, поэтической и метаязыковой функции речи, произвольных речевых механизмов, лингвистической интуиции, связи с музыкальным, эмоциональным интеллектом в лингвистическом развитии дошкольника и почти полным их игнорированием в образовательной практике.

Разрешение существующих противоречий выдвигает целый ряд проблем, которые должны быть решены в сфере педагогической науки. Существует насущная необходимость в том, чтобы определить педагогические условия развития языковой личности дошкольника в эстетическом аспекте в процессе общения со взрослыми и сверстниками в игре и других видах нерегламентированной деятельности, на основе обогащения культурно-образовательной и речевой

среды автодидактическими средствами, в том числе применения специально разработанных песен о разных сторонах действительности, средств информационных и коммуникативных технологий.

Мы полагаем, что механизмом саморазвития языковой личности в эстетическом аспекте является создание развивающей культурно-образовательной предметной среды, задающей ассоциативные образные связи, смысловой контекст для спонтанной творческой активности ребенка. Существенным компонентом среды выступает песня как синтетический вид искусства, синтез Слова и Музыки, использование полученного опыта восприятия песни в самостоятельной деятельности, самодеятельных играх детей — образных, сюжетно-ролевых, режиссерских, театрализованных, традиционных и др.

Важными условиями обогащения развития языковой личности дошкольника в эстетическом аспекте являются: включение восприятия песен на стихи поэтов-классиков и современных детских поэтов о разных сторонах действительности в образовательный процесс ДОО и семьи, повседневную жизнь ребенка; обеспечение органической взаимосвязи восприятия стихов, песен, произведений изобразительного искусства, информационных и коммуникативных средств и самостоятельной деятельности, самодеятельных игр и занятий по выбору детей; система средств мотивации взрослым непроизвольной инициативной речи и невербального, эмоционально-смыслового и ситуативно-делового общения детей, их взаимодействия в разнообразных видах самостоятельной деятельности (игровой, изобразительной, конструктивной, театрализованной, музыкальной, словесном творчестве); принятие взрослым позиции равноправного партнера и даже ведомого в общении, возникающем по инициативе детей.

### **Методологическую основу нашего исследования составляют:**

■ положения философии об общественно-исторической природе языка, языке как деятельности, его многообразных функциях, о символической функции языкового мышления как основе человеческой культуры, о человеческом факторе в языке (когнитивно-дискурсивная лингвистика, антропоцентрический подход); философское понятие «эстетическое», трактуемое как общечеловеческая ценность, находящаяся в поле свободы в свете высших для данного этапа исторического развития возможностей личности и общества; представление о глобальной диалогичности личности; концепция диалогической природы гуманитарного знания М.М. Бахтина; философское учение о самоорганизации как фундаментальном свойстве живой материи, проявляющемся в тенденции к саморазвитию (Н.Д. Арутюнова, М.М. Бахтин, В.С. Библер, Ю.Б. Борев, М. Бубер, А.П. Буева, В.Н. Волошинов, Л.С. Выготский, В. Гумбольдт, В.С. Дашкевич, Э.В. Ильенков, С.Д. Кацнельсон, Е.С. Кубрякова, Лесли А. Уайт, Б.Ф. Ломов, Ю.М. Лотман, В.В. Налимов, В.Д. Парыгин, М.К. Петров, Г.С. Померанц, С.Л. Рубинштейн, Л.В. Сахарный, К.Ф. Седов, Э. Сепир, Ф. де Соссюр, В.А. Ситаров, Е.Ф. Тарасов, Б.Л. Уорф, А.М. Шахнарович, Н. Хомский, Р.О. Якобсон);



■ рассмотрение становления личности в контексте культуры (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.В. Костина, Д.Б. Эльконин); положения культурно-исторической теории о языке как средстве опосредствования высших психических функций, диалектическом характере развития человека (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия); деятельностный подход как методологическая основа педагогики (Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, Б.Т. Лихачев, В.В. Краевский, С.Л. Рубинштейн, М.Н. Скаткин, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин); концепция амплификации (обогащения) развития ребенка, задающая приоритет развития в дошкольном возрасте специфически детских способностей, которые самоценны и войдут в золотой фонд зрелой личности человека (А.В. Запорожец);

■ положения о песне, представляющие ее как сложный объект культуры, концентрирующий в себе и активизирующий песенность психики человека — фундаментального эволюционно-психологического качества психики человека, позволяющего достигать глубинных ее слоев и вступать с индивидом в так называемую глубинную коммуникацию (профессиональная песня (А.Н. Пахмутова и др.), фольклорно-народная песня (Т.С. Бершадская и др.), авторская песня (В.И. Новиков и др.), песенная культура бардов (С.П. Орловский, А.З. Мирзаян).

#### **Используются исследовательские подходы:**

- гуманитарный (А.Г. Гогоберидзе);
- деятельностный (С.П. Орловский);
- лингвистический (А.В. Сычева, С.Б. Христофорова и др.);
- лингводидактический (С.С. Коренблит);
- музыковедческий (В.А. Фрумкин);
- исторический (К.В. Ивашников);
- искусствоведческий (Л.И. Левин, С.С. Бирюкова, М.В. Каманкина);
- культурологический (Э.Н. Киласония, И.И. Клявина, А.В. Костина, В.В. Лелеко);
- педагогический (А.А. Авдеева, П.Т. Вицаи, В.С. Глинчиков, А.П. Качалкин и др.);
- системный (Л.П. Беленький);
- социально-психологический (О.И. Старичкова);
- социально-философский (Д.М.В. Самушенков);
- филологический (И.А. Соколова, И.Б. Ничипоров, Л.А. Левина и др.);
- философский (А.В. Костина, В.А. Котеля).

Множественность исследовательских подходов говорит о том, что работа имеет сложный междисциплинарный и даже трансдисциплинарный характер (перенос свойств поэтики в музыку). Наиболее плодотворным представляется «Деятельностный подход», который, в отличие от других подходов, позволяет рассматривать песню:

- 1) не как отдельный от ее исполнителя результат, а — как процесс специальной деятельности такого исполнителя;
- 2) как вторичное проявление психо-культурных свойств ее исполнителя;
- 3) как фундаментальное явление, соединяющее в единую гармонию такие фундаментальные понятия как: Эволюция человека, Песенность психики человека, Язык, Самораскрытие индивидуальности, Саморазвитие личности, Внутренняя культура человека;
- 4) как многогранный и компактный конспект внутренней культуры человека в целом.

### **Теоретической базой исследования выступают:**

■ Положение теории языковой личности о национальном родном языке как ядре языковой личности, его связях с познанием (тезаурус), духовным и эмоциональным миром человека, проявляющимся в речевых высказываниях, текстах (И.Н. Горелов, Ю.Н. Караулов, К.Ф. Седов, А.М. Шахнарович).

■ Теория музыкальности Б.М. Теплова, понимание способности эмоционально откликаться на музыку как ядра музыкальности, данные о взаимосвязи восприятия музыки и двигательной активности; представления о природе музыкального образа как эмоциональном переживании, окрашенной чувством идее, выражаемых через звуки особого рода, в основе которых лежит интонация человеческой речи (Ю.Б. Борев); данные о родстве музыкальной и речевой интонации, о наличии в музыке «речи чувства», определенного тонуса звучания — гнева, ласки, привета, ужаса (Б.В. Асафьев, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский; Е.И. Чигарева); понимание музыкальности как комплекса музыкальных способностей, требуемых для осуществления музыкальной деятельности (А.А. Готсдинер, К.В. Тарасова); представление о структуре музыкальных способностей, включающих в определенной мере наследуемый функциональный компонент и операционный компонент, формирующиеся в течение жизни человека в процессе общения и деятельности (В.Д. Шадриков), данные о зависимости общих и специальных способностей от целостности их развития (А.Г. Гогоберидзе); положение о единстве аффекта и интеллекта Л.С. Выготского; основополагающие идеи о детской эмоциональности А.В. Запорожца (об «умных эмоциях», об эмоциональности как ядре личности, органе индивидуальности), его данные об особенностях восприятия литературы детьми, тенденции к содействию литературному персонажу.

■ Концепция гармонизации образовательных парадигм Е.А. Ямбурга, ее установка на диалогическое взаимодействие традиционных и инновационных идей в педагогике.

■ Философские и психологические исследования диалогического общения (М.М. Бахтин, Б.Ф. Ломов, Ж. Пиаже, В.М. Соковнин, Е.Ф. Тарасов, Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева); положение лингвистики и психологии о коммуникативной функции как основной функции языка и речи (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, Г.В. Колшанский, Ж. Пиаже, С.А. Рубинштейн, Р.О. Якобсон).

■ Концепция взаимосвязи функций языка и аспектов коммуникации Р.О. Якобсона, места поэтической функции в их ряду; для реализации поэзией этой функции необходим ряд условий. Главное — заинтересовать детей стихами, сделать личностно значимым общение с поэзией.

■ Описанные в литературе закономерности становления личности, развития индивидуальности (А.И. Божович, В.П. Зинченко Г.Г. Кравцов, Б.Ф. Ломов, В.С. Мухина, В.Д. Небылицын, Д.И. Фельдштейн); исследования субъектной позиции ребенка в образовании, данные о ребенке как субъекте эстетической, игровой, речевой деятельности, о генезисе субъектности: она проявляется, прежде всего, в демонстрации собственного личностного отношения к объекту, предмету или явлению действительности (формулировании оценки, интереса к нему); затем на основании отношения формируются инициативы, т.е. желание проявить активность к избранному объекту, и уже инициативность трансформируется в собственно деятельность субъекта, которая осуществляется автономно и самостоятельно, на основании индивидуального выбора (В.И. Логинова, А.М. Леушина, Т.И. Бабаева, Е.Н. Герасимова, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, М.В. Крулехт, З.А. Михайлова, О.В. Солнцева, О.Н. Сомкова).

■ Исследования детского общения и коммуникативной компетенции, характеризующие закономерности и ведущие тенденции естественного освоения языка ребенком в семье, выделяющие в нем дидактический аспект (Дж. Брунер, И.Н. Горелов, Е.И. Исенина, В.В. Казаковская, Н.И. Лепская, М.И. Лисина, А.Г. Ружская, К.Ф. Седов, Д. Слобин, Ф.А. Сохин, Е.О. Смирнова, О.И. Уланович, Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева).

■ Теория игровой деятельности детей дошкольного возраста, ее данные о роли спонтанной самостоятельной игры в становлении личности ребенка (Е.Л. Бережковская, А.С. Выготский, А.В. Запорожец, Н.А. Короткова, Е.Е. Кравцова, А.Н. Леонтьев, Н.Я. Михайленко, С.Л. Новоселова, Е.О. Смирнова, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин).

■ Педагогические исследования по развитию речи детей дошкольного возраста, характеризующие закономерности речевого развития в аспекте лингводидактики (речь ребенка развивается в ходе генерализации языковых явлений при восприятии речи взрослых и собственной речевой активности; язык и речь — ядро, находящееся в центре различных линий психического развития; ведущее направление в обучении родному языку — формирование языковых обобщений и элементарного осознания явлений языка и речи; ориентировка ребенка в языковых явлениях — условие для самостоятельных наблюдений за языком, для саморазвития речи, придает речи творческий характер); общепедагогические и методические принципы (взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей, развития языкового чувства, формирования элементарного осознания явлений языка и др.), подходы (коммуникативный, комплексный, антропоцентрический), задачи (структурный, функциональный, когнитивный аспекты), содержание, методы, формы непосредственно образовательной

деятельности ДОО и семьи (М.М. Алексеева, И.И. Андриюшина, А.Г. Арушанова, А.М. Бородич, Т.В. Волосовец, Р.И. Жуковская, А.В. Колосовская, М.М. Кониная, Г.М. Лямина, Л.А. Пенъевская, Е.И. Радина, О.И. Соловьева, Ф.А. Сохин, Н.А. Стародубова, Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина, О.С. Ушакова, В.И. Яшина).

■ Педагогические исследования художественно-эстетического развития дошкольников, взаимосвязи музыкального развития с художественной деятельностью и творчеством в разных видах искусства, музыкальных и театрализованных играх, повседневной жизни, досуговой деятельности детей; данные о психологических механизмах интеграции образов, созданных средствами разных видов искусства и обозначенных в различной художественной деятельности детей; требование, чтобы эстетическое воспитание пронизывало всю жизнь ребенка, а не ограничивалось только специальными занятиями; положение об эстетически организованной среде как важном факторе эстетического развития, добра и красоты в жизни, об обогащении и развитии эмоционально-чувственного и эстетического восприятия литературы, радости от приобщения к ней как важным условиям формирования образного мышления, фантазии, эстетического вкуса; о развитии музыкально-эстетического сопереживания как основы музыкально-эмоциональной культуры дошкольников (А.В. Антонова, Т.И. Бакланова, Н.А. Ветлугина, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, Т.Н. Доронова, М.Б. Зацепина, А.Н. Зимина, Д.Б. Кабалевский, Э.П. Костина, Н.А. Метлов, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Л.Н. Комисарова, И.А. Лыкова, Г.П. Новикова, О.П. Радынова, Е.В. Савушкина, Н.П. Сакулина, Н.Х. Солопова, Л.В. Танина, О.С. Ушакова, Е.А. Флерина, Р.М. Чумичева).

■ Наряду с классическими работами, в исследовании реализуются инновационные идеи о роли предметно-развивающей и музыкально-эстетической среды детства (С.Л. Новоселова, Н.Х. Солопова), роли вариативности образовательного пространства, путей индивидуализации образования (В.Д. Шадриков).

Используются **научные термины:**

**Эстетическое** — метакатегория, т. е. самая широкая и фундаментальная категория эстетики: многообразная действительность, взятая в ее значении для человечества как рода с учетом степени ее освоенности обществом, в свете высших для данного этапа исторического развития возможностей личности и общества. Эстетическое освоение мира опирается на все многообразие эстетических свойств действительности; появляется благодаря деятельности людей, втягивающей все в мире в сферу человеческих интересов (Ю.Б. Борев).

**Практическая эстетика** — эстетическое освоение мира не в собственно художественно-образной форме, не в форме искусства (Ю.Б. Борев).

**Эстетический вкус** — система эстетических предпочтений и ориентаций, основанная на культуре личности и на творческой переработке эстетических впечатлений (Ю.Б. Борев).

**Прекрасное** — явления, «одухотворенные», очеловеченные человеческой деятельностью, ставшие сферой свободы, т. е. оказавшиеся в сфере освоенного человеком мира (Л. Столович, В. Ванслов, Ю. Борев).

**Песня** — наиболее распространенный род вокальной музыки. Различают народную и авторскую (профессиональную) песни. Эти два вида песен постоянно взаимодействуют: элементы народной песни используются композиторами в своем творчестве, а наиболее популярные авторские песни фольклоризируются. Песни различаются также по жанрам, складу, формам исполнения, сферам бытования и т.д. (песня революционная и бытовая, лирическая и гимническая, одностопная и многостопная, сольная и хоровая, с сопровождением и без него, песни для профессиональных певцов и для массового исполнения и т.п.). В некоторых странах термин «песня» (нем. Lied, фр. chanson, англ. song) применяется и к романсу (В.А. Васина-Гроссман).

**Личность** — динамическая смысловая система, включающая мотивационные, волевые, эмоциональные процессы, динамику действия и динамику мысли человека (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев).

**Языковая личность** — совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов) (Ю.Н. Караулов); это человек, рассматриваемый с точки зрения его способности совершать речевые действия — порождения и понимания высказываний (И.Н. Горелов, К.Ф. Седов).

**Развитие** — универсальное свойство материи и сознания, проявляющееся в необратимом, направленном и закономерном изменении их состава или структуры. В педагогической практике развитие — это целенаправленное формирование (с учетом общественных и природных обстоятельств жизни) полезных знаний, умений и навыков, воспитание полезных черт личности (В.И. Слободчиков).

**Принцип спонтанности развития языковой личности** — развитие в результате возникновения и разрешения в общении внутренних противоречий. Внутренние противоречия следует искать не в недрах сознания ребенка и не за его черепной коробкой, а в его реальных взаимоотношениях в процессах детской деятельности, в ходе осуществления которой и возникают внутренние (т.е. присущие самому процессу взаимодействия) противоречия, вторично отражающиеся в сознании (А.В. Запорожец).

**Коммуникативная компетенция** — способность использовать язык (семантика, синтаксис) в разнообразных коммуникативных ситуациях (прагматика) (В.Н. Овчинников, А.М. Шахнарович); функциональная система способностей, обеспечивающих человеку возможность эффективно участвовать во всех видах коммуникации и проявляющаяся в его конкретных речевых действиях (В.В. Казаковская)

**Поэтическая функция языка** — направленность (Einstellung) на сообщение как таковое, сосредоточение внимания на сообщении ради него самого. Любая попытка ограничить сферу поэтической функции только поэзией или свести поэзию только к поэтической функции представляет собой опасное упрощенчество. Поэтическая функция является не единственной функцией сло-

весного искусства, а лишь его центральной определяющей функцией, тогда как во всех прочих видах речевой деятельности она выступает как вторичный, дополнительный компонент (Р.О. Якобсон).

**Металингвистическая функция языка дошкольника** — осознание языковой действительности, которое может быть названо лингвистическим развитием ребенка: представления о линейности и дискретности речи; членение предложений на слова и звуковой анализ слов; представления о предложении, слове, звуке, слоге, букве, ударении (Ф.А. Сохин); ориентировка ребенка в языковых явлениях создает условия для самостоятельных наблюдений за языком, для речевого саморазвития (О.С. Ушакова). Метаязык — это не только необходимый инструмент исследования, применяемый логиками и лингвистами; он играет важную роль и в нашем повседневном языке. Если говорящему или слушающему необходимо проверить, пользуются ли они одним и тем же кодом, то предметом речи становится сам код; речь выполняет здесь метаязыковую функцию (т. е. функцию толкования) (Р.О. Якобсон).

**Дидактический аспект коммуникации взрослого с ребенком** — специфическая речеповеденческая тактика взрослого, ориентированного на деятельность ребенка, передачу ему языка (Дж. Брунер, В.В. Казаковская, С.Н. Цейтлин).

**Диалог** (от греч. dialogos — разговор, беседа) — форма речи, состоящая из регулярного обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых взаимно влияет непосредственное восприятие речевой деятельности говорящих. Коммуникативное намерение, определяющее структуру диалога, содержит противопоставление инициативного и реактивного содержания реплик, связь которых образует, как правило, смысловое целое. Диалогичен весь процесс общения и диалогична сама природа текста (Т.Г. Винокур, М.М. Бахтин).

**Диалогическое общение** — лично значимое для субъектов речевого общения, диалог (Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов, А.А. Романов, Т.А. Флоренская).

**Детское творчество** — создание ребенком субъективно (значимого для него прежде всего) нового продукта (рисунка, лепки, рассказа, сказки, песенки, игры, придуманной ребенком) и объективно значимого для общества эффекта, получаемого в виде психического развития ребенка в процессе творческой деятельности, и ее результата; это и сам процесс создания образов сказок, рассказа, игры-драматизации, например, в рисовании и т.п., и поиски в процессе деятельности способов, путей решения задачи (изобразительно-музыкальной, игровой и др.) на основе ранее усвоенных общих способов той или иной деятельности (Н.А. Ветлугина, М.Б. Зацепина, Т.С. Комарова).

**Педагогический процесс** — специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной образовательной системы взаимодействие детей и педагогов, направленное на достижение поставленных целей образования, воспитания, обучения. Педагогический процесс сегодня понимается как целенаправленный процесс содействия развитию человека особыми педагогическими средствами и в особых педагогических условиях. Он может быть рас-

смотрен как развивающееся в специально организованных педагогических условиях взаимодействие его субъектов с целью содействия самореализации, самоопределению личности воспитанников (обучающихся), гуманизации их отношений с окружающим миром путем творческого освоения ими социокультурного опыта, отображенного в содержании образования (А.Г. Гогоберидзе).

Исследование по заявленной теме является этапом в разработке автором мегапроекта «Экология русского языка. Синтез слова и музыки», посвященного увековечению памяти и трансляции в образовательную культуру языкового наследия классиков отечественной поэзии и современных детских поэтов. Работа над проектом «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») опирается на тридцатилетний опыт работы автора в системе общего и вузовского образования.

На протяжении всего этого времени осуществляется теоретическая работа, деятельность по созданию материальной предметной среды «ВеДеДо» (комплекты одежды, интерьер и др.) во взаимодействии с представителями разных профессий — художников, дизайнеров. В творческом взаимодействии включены педагоги и психологи, музыканты, поэты, художники, мультипликаторы, работники СМИ, научные работники (Москва; Республика Саха (Якутия), родительская общественность, государственные деятели.

В исследовании обоснована и экспериментально апробирована концепция, программа и технология, построенные на принципах гармонизации образовательных парадигм; партнерского взаимодействия субъектов образования; баланса осознания и бессознательного, произвольных и непроизвольных речевых механизмов, эмоционального и рационального, языкового и музыкального интеллекта; показана их эффективность. Впервые подвергнуто изучению влияние синтетических видов искусства, специально разработанных песен о разных сторонах действительности и повседневной жизни детей на развитие языковой личности дошкольника в эстетическом аспекте; выявлена взаимосвязь организованных взрослым и самодеятельных видов деятельности детей, возникающих под впечатлением от песни; показана роль песни как компонента развивающей культурно-образовательной среды, средства саморазвития языковой личности.

Разработанная концепция и теоретическая модель образовательного процесса на основе положений философии, теоретической лингвистики о поэтической функции языка как аспекте повседневной коммуникации, о ее взаимосвязи с метаязыковой, референтивной и эмотивной функциями расширяет представления о механизмах становления языковой личности и может служить основанием для дальнейших научных исследований, что обогащает теорию эстетического воспитания детей как раздела дошкольной дидактики. Экспериментально апробированная система учебно-методических комплектов, построенных на принципах синтеза искусств, баланс осознания и бессознательного, произвольных и непроизвольных речевых механизмов, эмоционального и рационального, языкового и музыкального интеллекта, обогащает научное знание, вносит вклад в развитие лингводидактики дошкольного возраста.

Предлагаемая лингводидактическая система устанавливает содержательные и операциональные взаимосвязи организованных взрослых игр и занятий с самодельными творческими видами деятельности детей, их языковыми играми и общением в повседневной жизни как сферы саморазвития коммуникативной способности, что способствует порождению инновационных технологий, повышающих эффективность педагогической работы.

Разработанные и апробированные в ходе исследования формы и методы педагогической поддержки самостоятельной деятельности детей по освоению ими познавательного и эстетического содержания образовательной программы обеспечивают значительное повышение эффективности педагогического процесса и могут быть использованы в практике работы дошкольных учреждений, в дополнительном образовании, в условиях семьи. Система учебно-методических комплектов «ВеДеДо», имея приоритетом художественно-эстетическое и речевое развитие, оказывает широкий развивающий эффект при освоении детьми содержания всех образовательных областей Примерной образовательной программы ДОО, что придает парциальной программе «ВеДеДо» универсальный характер и позволяет использовать ее при работе по любой примерной образовательной программе. Результаты исследования используются в работе со студентами МПГУ, на семинарах для дошкольных работников Республики Саха (Якутия).

**В исследовании обосновываются и доказываются следующие положения:**

1. Сохранение и приумножение богатства русского языка, высокой поэтической словесности в современной кризисной для языка ситуации катастрофического снижения культуры разговорной речи должно являться целью и ведущим направлением в воспитании языковой личности дошкольника.

2. Поэтическая функция языка — направленность на сообщение как таковое, сосредоточение внимания на сообщении ради него самого — аспект коммуникации, усиливающий «осязаемость знаков», — в речевом развитии дошкольника взаимосвязан, а порой и слит с металингвистической функцией и составляет вместе с ней фундамент лингвистического развития ребенка. Проявляется в повседневном общении, спонтанном речевом и словесном творчестве, игровой деятельности дошкольника.

3. Развитие языковой личности — спонтанейный (А.В. Запорожец) процесс, осуществляющийся во взаимосвязи обучения в зоне ближайшего развития и самостоятельной детской активности, спонтанных играх и занятиях по выбору, по инициативе детей. Механизмом саморазвития языковой личности в эстетическом аспекте является создание развивающей культурно-образовательной предметной среды, существенным компонентом которой выступает песня как синтетический вид искусства, синтез Слова и Музыки. Песня вместе с другими произведениями искусства задает ассоциативные образные связи,



смысловой контекст для спонтанной творческой активности ребенка.

4. Использование полученного опыта восприятия песни и других произведений искусства в самостоятельной деятельности, речевом и словесном творчестве, личностно значимом диалогическом общении — обеспечивает баланс осознания и бессознательного, произвольных и непроизвольных речевых механизмов, эмоционального и рационального, языкового и музыкального интеллекта. Выступает существенным фактором повышения эффективности образовательного процесса, направленного на воспитание языковой личности дошкольника в эстетическом аспекте.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «ВЕСЕЛЫЙ ДЕНЬ ДОШКОЛЬНИКА» («ВЕДЕДО»)

### 1.1. Эстетический аспект развития языковой личности дошкольника

Дошкольное образование в России является ступенью общего образования, призвано обеспечить социализацию ребенка и условия для реализации заложенных в него природой способностей на основе личностного деятельностного подхода (Федеральный закон «Об образовании Российской Федерации», 2013; Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, 2013). Фундаментальная, специфически человеческая природная способность, становление которой происходит в дошкольные годы, — способность к членораздельной речи, использованию знаков языка, символической деятельности (Лесли, 1996). Уникальность речевого развития состоит в том, что язык опосредствует психические функции, все виды деятельности, является основным средством трансляции культуры от поколения к поколению (Эльконин, 1958; Лурия, 1959; 1979; Маркова, 1974; Выготский, 1983; Лисина, 1985), тем самым выступая не только как условие индивидуального психологического, социального благополучия, будущей профессиональной конкурентоспособности человека, но выполняет роль фундамента экономического развития государства. Возрастание роли человеческого капитала — ведущая тенденция современного общества (Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, 2014).

Проблема сохранения русской культуры, подарившей миру выдающихся писателей, поэтов, философов, художников, музыкантов, сейчас стоит весьма остро. Язык нации является важной частью культуры любой страны (Заявление, 2015). 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), полемизируя с Чаадаевым, утверждавшим, что у России нет истории, т. е. что Россия принадлежит к неорганизованному, неисторическому кругу культурных явлений, — утверждал: мыслитель упустил одно обстоятельство, а именно — язык. Столь высокоорганизованный, 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 (Мандельштам, 1922).

Русский язык является родным, по данным Википедии, для 130 млн человек (еще совсем недавно — для 170 млн человек) и 350 млн человек его знали к концу XX в. (до 278 мду человек сократилось к 2005 г/). Таким образом, рус-

ский язык является пятым (недавно еще был четвертым!) из самых распространенных языков в мире. Русский язык является языком общения более 190 народов и национальностей России. Свыше 114 млн человек владеют русским как вторым языком или знают его как иностранный. Наряду с другими 5 языками русский язык является официальным языком ООН.

Русский язык — это язык великой литературы? и поэтому он так популярен в мире. Не говоря уже о том, что первые слова в космосе были произнесены на русском языке.

Язык не только накапливает в себе достижения предыдущих веков, но и отражает те негативные процессы, что происходят в обществе. Обеднение и «засорение» языка становится тревожным сигналом о нынешнем состоянии культуры.

В настоящее время язык как средство общения у подрастающего поколения крайне «занижен» в его нравственно-эстетическом значении. Школьники теряют представление о красоте, благородстве, богатстве русского языка, об искусстве владения литературным языком, о том, что язык для каждого человека — это его лицо, внутренний мир, наконец, представление себя в глазах окружающих.

Современный русский язык переживает непростой период, а выдвинутые недавно идеи по реформированию языка лишь отчасти приостановили его утрату. Поэтому именно сейчас нужно активно искать разнообразные формы сохранения и возрождения русского языка у подрастающего поколения, ибо сохранение русского языка — задача государственная, связана с сохранением нации.

Если ничего не предпринимать, то мы можем оказаться на пороге языкового кризиса. Многие слова начинают утрачивать свое основное лексическое значение. В наши дни, когда вседозволенность выражений, ненормативный лексикон, блатной жаргон стали делом обычным, а порой привлекательным и даже престижным, все громче раздается голос филологов, лингвистов, ревнителей русского языка о катастрофическом положении основ национальной культуры, об убийственной деградации современной разговорной речи в России. Обнищание языка — это такой же страшный порок современного общества, как и хамство, пьянство, наркомания и разбой. Молодое поколение все чаще изъясняется на непонятном русскому человеку языке. А ведь язык — это не только средство общения. Это еще и инструмент мыслительной деятельности, которая способствует росту интеллекта каждого и всего народа в целом (Скатов, 2004; Кронгауз, 2007; Кошелев, 2014; Лунева, 2014; Никитова, 2014; Русских, 2014; Коренблит, 2015).

«Становление языковой личности современного дошкольника происходит в новой социокультурной ситуации, отличной от той, которая существовала даже всего 10-15 лет назад. Она характеризуется наличием трех функциональных типов культуры — элитарной, массовой и традиционной, — функционирование которых, как показано в исследованиях А.В. Костиной, подчиняется жесткой логике социокультурной динамики, где традиционная культура выступает как ме-

ханизм сохранения социокультурной информации, элитарная — как механизм производства новых значений и смыслов культуры, массовая — как механизм стабилизации социальных структур, адаптации личности» (Костина, 2005; 2013).

«Каждый из типов культуры продуцирует определенный тип личности. Коллективная личность производится и воспроизводится традиционной культурой. Личность, обладающая ярко выраженными чертами неповторимой индивидуальности, порождена элитарной культурой; это свободный, творческий человек, способный к осуществлению сознательной деятельности. («Творения элитарной культуры всегда лично окрашены и рассчитаны на личностное восприятие, вне зависимости от широты их аудитории.») «Массовый индивид массовой культуры — деперсонализированный субъект с невыраженным личностным началом» (там же).

«Характер адаптированной личности принципиальным образом различается по содержанию и стратегии социализации. Современная социально-адаптированная личность представляет результат пассивной социальной адаптации, основной составляющей которой является ограничение усвоением накопленного человечеством социального опыта во всем многообразии его форм и проявлений. Активная социальная адаптация предполагает социально-преобразующую деятельность человека и характеризует информационно-адаптированную личность» (Костина, 2005, с. 131).

Массовая культура ориентируется на экранный способ передачи информации, основанный на демонстрации визуальных образов. Он направлен на манипуляцию сознанием, «формирует клиповое, эмоциональное, но не интеллектуальное постижение идеи» (Костина, 2013).

*«Переход от текста к экрану, — пишет А.В. Костина, — имел прямым следствием превращение абстрактного мышления, связного и логичного, в оперирование дискретными клишированными понятиями, дробными картинками, символами, с трудом обеспечивающими цельность разрозненным мозаичным образам. Если за визуальным восприятием текста книги стоят абстрактные понятия, невидимые глазу значения и смыслы, то зрительные и звуковые образы экранной культуры самодостаточны и не требуют дополнительной дешифровки, их смысл — в них самих. Суть слова — в его способности заключать мир в идеальный образ, создавать мир эйдосов, порождающих модели, мир логоса, которое у греков означало одновременно и слово и ум.*

*Способность «видеть умом» — то есть мыслить и рефлексировать по поводу увиденного — утрачивается человеком, воспринимающим экран как единственный источник информации, позволяющий произвести подмену воображения зрением» (Костина, 2005, с. 137).*

Национальная культура, по мысли А.В. Костиной, определяется не этническим фактором, а гражданским. «Только культура — причем и высокая, включая образование, и массовая — способна создать национальное единство, основанное на единстве ценностей, смыслов, поведенческих матриц, истории, мифологии» (Кожаринова, 2015, с. 405).

«В элитарной культуре знак является основным способом фиксации информации. У. Эко и рядом других культурологов подвергнута пересмотру лингвистическая природа знака: весь мир воспринимается как бесконечный, безграничный текст — метатекст — «космическая библиотека» (В. Лейч), или «словарь», «энциклопедия» (У. Эко). Смысл применения знака заключается в потребности условным образом обозначать то, что в данный момент в ощущениях отсутствует. Культура выступает как некая знаковая совокупность, замещающая и дублирующая мир. В данной парадигме рассматриваются как сумма текстов и культура, и сознание, и бессознательное, и любая знаковая схематизация реальности» (Костина, 2005, с. 81-85; 2013).

А.В. Костина пишет: «Подобным образом культуру и ее знаки рассматривал Р. Барт в «Мифологиях», выделяя в качестве знаков современности и «французскости» бифштекс и картошку, вино и молоко, «глубинную» рекламу, пеномоющие средства, стриптиз, астрологию, пластмассу, даже «предвыборную фотогению». Именно Барт видел в семиотике ту науку, без взаимодействия с которой невозможно развитие массовой культуры, рекламы, средств массовой коммуникации, вообще существование коммуникативных актов и ритуалов» (Костина, 2005, с. 85; 2013).

«Проявляя интеллектуальные свойства, высокоорганизованный текст перестает быть лишь посредником в акте коммуникации, он становится «равноправным собеседником, обладающим высокой степенью автономности» (Костина, 2013). Может выступать как самостоятельное интеллектуальное образование, играющее активную и независимую роль в диалоге и для автора (адресанта), и для читателя (адресата). В этом отношении древняя метафора «беседовать с книгой» оказывается исполненной глубокого смысла» (Леви-Стросс К. Структурная антропология. М., 1985. С. 141.) (Васильева, 2005, с. 64-65).

«В концепциях информационного общества значительное внимание отводится информации, информационным технологиям и средствам коммуникации (Е. Масуда, Дж. Нейсбит, Дж. Бенингер, Т. Стоуньер, А. Тоффлер, М. Кастельс). В их основе лежит представление о том, что ведущей тенденцией развития современного общества является интеграция новейших массовых информационных и коммуникационных технологий и существующей социальной системы: «...человек информационного общества теряет качества, характеризующие его как человека массы, он как субъект становится более самостоятельным, критически настроенным, не опирающимся на стереотипы, труднее поддающимся манипулированию» (Костина, 2013). «Индивидуальный подход к потребителю, индивидуализация всех форм экономической и социальной деятельности в целом вызывает трансформации самой массовой культуры, которая приобретает черты сложности, особенности, элитности» (Костина, 2005, с. 102-112).

«Сфера массовой культуры связывалась в основном с художественной массовой продукцией. Однако стало очевидным, что массовая культура охватывает все стороны развития культуры в целом: масскультовую индустрию, образова-

ние, информацию, политические движения, идеологию, мифологию и религию, моду, образ жизни и поведения, интеллектуальный и эстетический досуг. «Тотальность распространения, которую демонстрирует массовая культура, свидетельствует о том, что этот феномен в постиндустриальном обществе выступает в качестве основной формы существования культуры» (Костина, 2005, с. 121; 2013).

«Средства массовой коммуникации, определяющие стандарт формата культуры, оказывают непосредственное влияние на современную языковую практику. Еще сохраняющаяся, несмотря на агрессивное воздействие иной языковой среды, общность словаря часто не имеет прямым следствием языковую общность речевого коллектива. *«Национальная специфика мышления существенно трансформируется под влиянием унифицированного англоязычного новояза»* (Костина, 2013). «Язык — мощное общественное орудие, формирующее этнос и нацию через хранение и трансляцию культуры, традиций и общественного самосознания. Каждая культура обладает собственным вербальным арсеналом, где понимание происходит в первую очередь на уровне интонации и всего комплекса выразительных средств. *«Слово функционирует оптимальным способом в определенном языковом контексте, который вскрывает все оттенки его значений. За каждым из них выступает весь образ жизни данного народа с его ценностными приоритетами, его менталитетом, национальным характером, традициями, обычаями, мироощущением и видением мира»* (Костина, 2005, с. 192; 2013).

«Сегодня распространение английского языка выступает как «великий агент гомогенизации» (Дж. Нейсбит, П. Эбурдин), становится условием распространения универсального образа жизни. В качестве средства общения английский язык используют сегодня около 1,5 млрд людей. Более 90 % всей информации во всемирной компьютерной сети хранится на английском, большинство компьютерных программ и инструкций к ним также написаны на английском. Английский — язык мировых технических и научных периодических изданий, язык электроники, медицины и космических технологий. Как подчеркивает А.В. Костина, это «не язык великой английской культуры, не язык Шекспира и Гоббса», а искусственный язык средств массовой коммуникации с замещенными смыслами, обедненной лексикой, выхолащенным синонимическим рядом, дезактуализацией большинства оттенков и нюансов слова. Значения полисемантического слова сокращены до одного универсального, предельно общего и малосодержательного. Посредством этой универсальной языковой системы осуществляется экспансия американской культурной модели, а вместе с ней — системы ценностей, образа жизни, способа мышления» (Костина, 2005, с. 193; 2013).

«Средства массовой коммуникации создают некий информационный мир, особую «инфосферу», обладающую чертами глобальности. Это принципиально новая среда пребывания современного человека, «...основной канал по-

лучения информации, способ приобщения к миру и его событиям, посредник в формировании культуры, важнейший фактор, трансформирующий всю систему духовного производства». Ее отличительными особенностями становятся универсальность и тотальность распространения. Картина мира современного человека состоит из знаний, приобретенных посредством собственного опыта, лишь на 10-15 %» (Костина, 2005, с. 216; 2013).

«В эпоху информационной культуры книга на родном языке является, по сути, единственным носителем содержания национальной культуры, средством ее сохранения и наиболее адекватным способом приобщения к ней разобщенных индивидов. Язык становится мифом, объединяя говорящих на нем ощущением причастности к своей истории, своим истокам». Именно поэтому, замечает А.В. Костина, каждая субкультура обладает собственным вербальным арсеналом, где понимание происходит на уровне слушания. Оно «...не столько интеллектуального порядка, сколько эмоционального, где воспринимаются не понятия, а «силовые поля», некие «мистические реальности» слов, не содержание текста, а его трансцендентальный подтекст. Поэтому причастность к языку, к некоему метатексту культуры, уже есть сама по себе причастность к метатексту культуры, ее центральному мифу, восприятие которого лишено умозрительности и предельно эмоционально» (Костина, 2005, с. 390-392; 2013).

«Массовая культура сопоставима с народной по форме и особенностям функционирования. Им в равной степени свойственна имперсональность, изустность бытования, ориентация на творчество. Но обозначенные сходства не свидетельствуют о тождестве этих культур. Напротив, они служат импульсом для выявления сущностной разницы между ними. Народная культура выступает не просто механизмом сохранения и передачи информации, она, как и культура высокая, ориентирована на формирование творческого сознания» (Костина, 2013).

«В подобном контексте главной задачей культуры становится воспитание сознания, имеющего возможность сохранения собственной субъективности, способного противостоять технологиям «погружения» в новую реальность, воспринимающего продукт индустрии культуры как сумму исключительно потребительских свойств и способного осуществлять культурный прогресс и формировать культурные параметры эпохи» (Костина, 2005, с. 414; 2013).

Относительно перспектив становления языковой личности, современной социальной ситуации развития ребенка можно заключить: овладение родным (и вторым родным) русским языком — несомненный приоритет дошкольного образования, основа национальной идентичности, условие полноценной социализации, адекватной гражданской позиции. Приобщение к высокой языковой культуре, богатствам русской словесности, поэтического творчества, литературным шедеврам и фольклору, вовлечение детей в доступные им виды

словесного творчества — основа полноценного личностного развития, формирования подрастающего человека как субъекта деятельности, самостоятельного и свободного в проявлении своей индивидуальности, интересов, способностей и склонностей. Это путь воспитания человека, способного противостоять тенденциям манипулирования сознанием, клипового сознания, характерным для массовой культуры, способного жить в условиях массовой культуры, разумно пользуясь ее благами, достижениями и достоинствами.

О.Б. Сиротинина отмечает, что формирование языковой личности начинается в самом раннем детстве, но продолжается всю жизнь. Автор выделяет языковую личность по типу речевой культуры, носителем которой она является: языковую личность носителя элитарного, среднелитературного, литературно-разговорного, просторечного, жаргонизирующего, народно-речевого типов. Одним из безусловных факторов становления неэлитарных типов речевой культуры, по ее мнению, остается семья, поскольку формирование языковой личности начинается в раннем детстве, и то, что было заложено в человеке с детства, часто сохраняется на всю жизнь. К негативным факторам в становлении языковой личности относится окружение подрастающего человека, средства массовой информации и детективная «художественная» литература, отношение к людям прошлого и самому прошлому, возрастной фактор, современное телевидение (Сиротинина, 1997,1998).

Необходимо созидать молодые личности на лучших образцах русской словесности. Вернуть и восстановить влияние истинно высоких образцов русского поэтического творчества великих и достойнейших поэтов России, любивших и отдававших даже жизни за **процветание Родины, — такова генеральная философия нашего проекта.**

Национальный родной язык составляет ядро языковой личности — человека в его способности к пониманию и порождению речевого высказывания, текста, коммуникативной способности (Ю.Н. Караулов, И.Н. Горелов, К.Ф. Седов, А.М. Шахнарвич). Понятие языковой личности охватывает такие аспекты человека, как эмоциональность, духовность, индивидуальность, менталитет (М.В. Зайнуллин, Ю.Н. Караулов, А.И. Лавреньева, Т.Б. Ремжина).

Языковая личность дошкольника зарождается в общении с близким взрослым как эмоциональное общение, вместе с первым словом, ее становление происходит в процессе личностного развития, симптоматичного «я сам» в трехлетнем возрасте, с появлением текстов-монологов как реплики в диалоге и собственно монологической речи в возрасте 5-7 лет. О компетентности языковой личности старшего дошкольника свидетельствует фонетическая и грамматическая правильность речи, наличие высказываний в форме текста, способность к диалогическому общению со взрослыми и сверстниками в расширяющихся сферах коммуникации, «хорошая речь» (Л.И. Божович, В.П. Зинченко, Н.А. Лемякина, Б.Ф. Ломов, К.Ф. Седов, О.Б. Сиротинина, О.И. Уланович, О.С. Ушакова, А.М. Шахнарвич, Н.М. Юрьева, В.И. Яшина, М.М. Алексеева).



Как пишет О.С. Ушакова, формирование коммуникативной компетенции предполагает знания о речи, ее функциях, развитии умений в области четырех основных видов речевой деятельности (говорения, слушания, письма, чтения). В высшем ее проявлении коммуникативная компетенция — это способность к полноценному речевому общению во всех сферах человеческой деятельности с соблюдением социальных норм речевого поведения, это умение создавать и воспринимать тексты как результат речевой деятельности (Ушакова, 2014).

«Языковая компетенция личности представляет собой набор умения и способностей коммуниканта, включающий:

1) умение выражать заданный смысл различными способами (способность к перефразированию);

2) умение извлекать из сказанного смысл и различать при этом внешне схожие, но разные по смыслу высказывания (различение омонимии), а также находить общий смысл у внешне различных высказываний (владение синонимией);

3) умение отличать правильные в языковом отношении предложения от неправильных;

4) умение выбрать из множества средств выражения мысли то, которое в наибольшей степени соответствует ситуации общения и с наибольшей полнотой выражает личностные характеристики его участников (селективная способность). Другими словами, это способность человека к успешной коммуникации, основанной на его уровне владения языком и языковыми нормами, его умении продуцировать и понимать тексты различных типов (Ю.Н. Караулов)» (Ушакова, 2014, с. 58-59).

Для формирования языковой компетенции важны и коммуникативные знания, умения, навыки участников коммуникации: владение коммуникативными нормами, набор коммуникативных стратегий и тактик вместе со способностью к их оптимальной речевой реализации, а также умение устанавливать и поддерживать коммуникативный контакт.

О.С. Ушакова выделяет следующие речевые умения: отличная вербальная память, языковое чутье, т.е. правильный отбор языковых средств, логическое построение и изложение высказывания, умение ориентироваться на речь собеседника, общая эрудиция. К коммуникативным умениям относятся инициативность в беседах, самостоятельность, умение вступать в разговор, активность, эмоционально-оценочное реагирование (Там же, с. 59).

«Под культурой речи понимается не только владение нормами языка, но и умение использовать выразительные средства родного языка в различных условиях общения. Сюда включается, с одной стороны, проблема правильности речи, а с другой — умение выбирать из существующих вариантов наиболее уместный в стилистическом, смысловом и ситуативном отношении» (Там же).

Развитие речевых и коммуникативных способностей рассматривается автором как важнейшая задача развивающего образования, воспитания культуры личности.

В процессе речевого онтогенеза ребенок осваивает язык в многообразных функциях. Н.И. Лепская установила, что у дошкольника формируются предметно-содержательная (референтивная), фатическая (контактоустанавливающая) и эмотивная (экспрессивная) функции, которые Наталья Ильинична соотнесла с функциями языка, выделенными Р.О. Якобсоном, и назвала их аспектами речевой коммуникации ребенка (Лепская, 1984-1994). Наряду с этими тремя аспектами, Р.О. Якобсоном описаны апеллятивная, метаязыковая и поэтическая функции языка, связанные с определенными аспектами процесса коммуникации.

В исследованиях самого Р.О. Якобсона (1975-1985), в работах отечественных специалистов по детской речи показана фундаментальная роль метаязыковой функции в освоении родного языка (Ушакова, 2001; Сохин, 2002; Сигал, 2003). Металингвистическую функцию обычно связывают с элементарным осознанием языковой действительности. Вместе с тем данные психолингвистики свидетельствуют о существенной роли бессознательного в процессах речепорождения (Кубрякова, Шахнарович, Сахарный, 1991; Седов, 1998, 2007; Ушакова, 1998, 1999, 2004). Им уделяется недостаточное внимание в методике развития речи детей.

Р.О. Якобсон проводит различие между двумя уровнями языка: «объектным языком», на котором говорят о внешнем мире, и «метаязыком», на котором говорят о языке; он показывает, что метаязык играет важную роль в повседневном общении, хотя метаязыковой характер операций, как правило, не осознается носителем языка. Если в процессе коммуникации необходимо проверить, пользуются ли партнеры одним и тем же кодом, то предметом речи становится сам код; речь выполняет здесь метаязыковую функцию, функцию толкования (Якобсон, 1975, с. 198).

Направленность на сообщение как таковое, сосредоточение внимания на сообщении ради него самого — это поэтическая функция языка. Сфера поэтической функции не ограничивается только поэзией, и поэзия не сводится только к поэтической функции. Поэтическая функция является не единственной функцией словесного искусства, а лишь центральной определяющей остальные. Во всех прочих видах речевой деятельности она выступает как вторичный, дополнительный компонент. Эта функция усиливает осязаемость знаков, углубляет фундаментальную дихотомию между знаками и предметами (Там же, с. 202). Она не ограничивается областью поэзии: стих выходит в действительности за рамки поэзии, но в то же самое время он обязательно предполагает поэтическую функцию. По словам Попа: «Звук должен казаться эхом смысла». Контрастирующее столкновение фоном антистетичных классов в звуковой ткани строки, строфы, целого стихотворения выступает, если воспользоваться образным выражением По, как «подводное течение, параллельное значению» (Там же, с. 222, 223). (Антитетичный — от слова «антитеза».)

Каждому из факторов, участвующих в речевой коммуникации (адресант, сообщение, адресат, контекст, код, контакт), соответствует особая функция

языка. Но ни одно речевое сообщение не выполняет только одну из функций; различия между сообщениями заключаются в их различной иерархии, и словесная структура сообщения зависит прежде всего от преобладающей функции (Там же, с. 198).

Как можно заключить из вышесказанного, в сознании дошкольника мета-языковая и поэтическая функции языка составляют единство: единство сознания и бессознательного, референциального и эмотивного аспектов коммуникации. Хотя поэтическая функция, несомненно, связана, прежде всего, с поэзией, она присуща обыденному языку дошкольника, проявляется в своеобразных спонтанных языковых играх (Ушакова, 1970, 1974; Тамбовцева, 1984; Чуковский, 1990; Кудрявцев, 1994; Арушанова, 1999; Юрьева, 2006; Арушанова, Рычагова, Коренблит, Слуцкий, 2015; Старжинская, 2015).

В языковых играх дошкольника нераздельны смысл, ритм, движение, эмоция, своеобразный лингвистический эксперимент, сенсорные ощущения звука, света, цвета (Сорокин, 1990; Чуковский, 1990). Детское словотворчество — показатель здоровой психики ребенка. Проявление его поисково-ориентировочной активности в сфере языка и речи.

В существующих технологиях речевого развития активизация языковых игр детей и их словесного творчества связываются с речевыми занятиями; достигаемые в них успехи не включаются в повседневную жизнь, межличностное общение со взрослыми и сверстниками (Лямина, 1999; Зрожевская, 2013). Поиск путей эстетического развития языковой личности, активизации поэтической функции речи в спонтанном общении в процессе разных моментов жизнедеятельности (режим дня, физические упражнения, познавательная, игровая, изобразительная, конструктивная, театрализованная, музыкальная деятельность) — перспективная исследовательская задача, имеющая теоретическое и практическое значения.

Когда говорят о поисково-исследовательской деятельности детей, обычно подразумевают экспериментирование с объектами неживой природы, отчасти живой (хотя и в ограниченных масштабах), а также с материальными предметами, техническими приспособлениями и т.п. Но такой взгляд схватывает только часть проблемы. Академик РАО Н.Н. Поддьяков, которому принадлежит идея о статусе экспериментирования как первой ведущей деятельности дошкольника, утверждает, что многие дети в своей поисковой активности обращаются не только к предметам, они ищут новые, более эффективные формы и способы общения со сверстниками и взрослыми, «опробуют» себя в разных видах детской деятельности (конструировании, изобразительном творчестве, музыке), экспериментируют с текстами (Поддьяков, 1994, с. 19).

По мысли Н.Н. Поддьякова, поисковая активность полнее всего представлена в детской деятельности экспериментирования. Это самое фундаментальное основание любой здоровой личности (Поддьяков, 1997, с. 1). Генеральное направление совершенствования и развития поиска, поисковой деятельности

заключается в появлении все более тонких, сверхгибких, сверхподвижных психических процессов и структур, важнейшей формой которых являются диффузные, глобальные психические образования (там же, с. 2). Н.Н. Поддьяков придает этим структурам статус «горизонта новых знаний». Противоречие между устойчивостью психических образований и их изменчивостью — ключ к решению проблемы детского саморазвития, внутренний механизм творчества ребенка дошкольного возраста (там же, с. 7, 10).

Выделяются два типа детской поисковой активности: активность по инициативе ребенка и та активность, которая стимулируется взрослым. Первая определяет линию саморазвития («самонаучения», как выразился Н.И. Жинкин (1982, с. 110)); вторая — линию развития в условиях организованного обучения (Поддьяков, 1996).

Развитие ребенка по обеим линиям происходит как диалектическое разрешение противоречий. Н.Н. Поддьяков анализирует внутренние противоречия в детской психике. А.В. Запорожец говорил о противоречиях не за черепной коробкой, а в *практической деятельности* ребенка, называя такое развитие «спонтанейным» (Запорожец, 1986). При спонтанейном развитии ребенок и взрослый как бы идут навстречу друг другу, дружески взаимодействуя и предполагая обоюдную активность, определенную самостоятельность, субъектность (Арушанова, Рычагова, Сигал, Юрьева, 2014).

Л.С. Выготский связывал зону ближайшего развития дошкольника с игрой, с сотрудничеством не только со взрослым, но и со сверстниками. При этом символическую игру он понимал как сложную систему речи при помощи жестов (Выготский, 1935, с. 78).

Освоение речевой деятельности дошкольником сопряжено с активной ориентировочно-исследовательской активностью. Руководящие теоретики лингвистики: Бодуэн де Куртене, Крушевский, де Соссюр, Сапир, Р. Jakobson и др. рассматривали «металингвистическую функцию» как одну из основоположных словесных функций (Jakobson, 1978, с. 163).

Данные А.Н. Гвоздева, К.И. Чуковского, Н.Х. Швачкина, Р.О. Jakobsona и др. свидетельствуют о настойчивой «рефлексии над речью у детей» (Богомазов, 2007).

Слово не только переплетено во многих языках с делом, вещью, образом, легендой, событием, личностью и т.д., говорит В.П. Зинченко, 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, это целый мир, в который нужно войти, вместить в себя и с его помощью понять другие миры (Зинченко, 2012, с. 8).

Многочисленные исследования последних лет вскрыли генетическую связь формально-логического и эмоционального, музыкального интеллекта, что активно используется в психотерапии (Кирнарская, 2004). В теории и практике речевого развития дошкольников этот опыт учитывается недостаточно.

В исследованиях специалистов по художественному воспитанию дошкольников накоплен богатейший опыт речевого развития детей в разнообразных видах музыкальной деятельности: в беседах об искусстве, о музыке, о явлениях природы, в музыкальных играх, играх-драматизациях, в интегрированных занятиях по изобразительной и музыкальной деятельности, театрализованной, досуговой деятельности, логоритмике (Волкова, 1985; Тарасова, 1988; Ветлугина, 1989; Чумичева, 1995; Радынова, 1997; 1999; Зимина, 2000; Гогоберидзе, Деркунская, 2005; Зацепина, 2004; 2005; Казакова, 2006; Комарова, Савенков 1998; Новикова, 2007; Лыкова, 2009;).

На благотворное влияние музыки в плане речевого развития детей указывают специалисты по лингводидактике (Стародубова, 2009; Ушакова, 2014; Яшина, Алексева, 2014). Однако в методической литературе по речевому воспитанию для воспитателей эта тема опускается. Нам известны лишь работы авторов образовательной программы «Детство», которые рекомендуют включать восприятие популярных детских песен в речевые занятия (Гогоберидзе, Деркунская, 2006; 2010).

В исследовании Н.Х. Солоповой «Формирование музыкально-эстетической среды как педагогическая проблема» дается обзор интегрированных методик эстетического воспитания старших дошкольников на основе синтеза искусств (Т.Н. Бойко, С.М. Борисова, Г.Н. Дубогрызова, Н.В. Зарецкая, Е.П. Климова, С.М. Кудрявцева, Т.Ю. Кулагина, О.А. Куревина, Л.М. Машковцева, Г.П. Новикова, Г.И. Островская, Л.А. Раздобарина). Научно обосновывается теоретико-методический инструментарий формирования музыкально-эстетической среды для работы с детьми старшего дошкольного возраста, обогащения музыкально-эстетическим компонентом всех видов активности детей, составляющих традиционный режим их пребывания в дошкольном образовательном учреждении. Показано положительное влияние музыкального сопровождения всех видов деятельности детей на их общее психическое развитие и формирование готовности к школе. Вопросы развития речи и формирования личностных качеств детей под влиянием Песни как синтеза Слова и Музыки не были предметом данного исследования.

Использование музыки в образовательном процессе ДОО при освоении базового программного содержания может выступить важным фактором речевого развития дошкольников в эстетическом аспекте. Как отмечает А.Г. Гогоберидзе, музыка — искусство, понимаемое всеми и каждым человеком по-своему, поэтому «в сравнении со всеми остальными искусствами содержание музыки наиболее широко открыто для индивидуализации» (Jiraneck J. Zu Grundfragen der musikalischen Semiotik. Berlin, 1985. P. 98-99), (Гогоберидзе, Деркунская, 2005, с. 61).

Особо следует выделить проблему эмоционального развития дошкольника — важной сферы языковой личности. «Чувства — ядро личности, орган индивидуальности» (Запорожец, 1986, с. 276). «Общественной техникой эмоций»

является искусство — «...совокупность эстетических знаков, направленных к тому, чтобы возбудить в людях эмоции» (Выготский, 1987, с. 8-9). Вместе с тем именно эмоциональная сфера страдает в первую очередь в современном образовании, порождая апатию, потерю интереса к учению, разнообразные зависимости. Мы наблюдаем дефицит личностного общения при обилии электронных средств коммуникации. Музыка, песня, поэзия, современные ритмы и голоса, неформальное общение с учителем, воспитателем призваны вернуть молодому человеку «роскошь человеческого общения» (А. де Сент-Экзюпери).

Центрированность на личности, индивидуализация — характерная черта всех современных образовательных технологий (Румянцева, 2004). Проблема, однако, заключается в том, что до сих пор *в практике образования не утвердился личностно-ориентированный подход*. Как отмечает В.Н. Макарова, для современных ДОО типична ситуация, при которой, с одной стороны, воспитатели в целом понимают важность ориентации в своей педагогической работе на личность ребенка, декларируют отношение к нему как субъекту деятельности, признают самоценность детства и в то же время проявляют неспособность построить взаимодействие с воспитанниками на основе личностно-ориентированного подхода (Макарова, 2011).

В условиях семейного воспитания проблема усугубляется: реально и потенциально выступает пусковым механизмом многих психосоматических заболеваний, дисгармоний речевого развития, стрессогенный социум; репрессивная семейная педагогика, когда дети подвергаются психологическому и физическому насилию. Как отмечают специалисты, имеет место дефицит общения, эмоциональный дискомфорт; родители мало общаются с детьми, практически не читают им книг (Винарская, 1999; Тимофеева, 2000; Иванова, 2002; Гризик, 2005; Кабачек, 2006; Годубева, 2009; Горлова, 2009; Арушанова, 2013; Арнаутова, 2015 и др.).

Дошкольник как свободная личность, субъект самостоятельно распоряжается своим свободным временем, выбирая род деятельности, партнеров по общению, и в современном информационном обществе его выбор часто оказывается связанным с информационно-коммуникативными средствами, к которым возникает любовное отношение, как к близкому человеку — суррогат личностного общения (Аромштам, 2006). Телепередача, мультфильм становятся важным источником информации об окружающем мире, примером для подражания.

По данным социологов (В.С. Собкин, К.В. Скобельцина, А.И. Иванова, 2012), просмотр мультфильмов стал любимым и наиболее распространенным досугом детей: до 40 % всего свободного времени дошкольников проводит у экрана телевизора или компьютера, занят просмотром мультфильмов. Как отмечает Е.О. Смирнова, мультфильм стал сегодня для ребенка одним из основных источников представлений о жизненных идеалах, об отношениях между людьми и нормах их поведения; выступает темой для обсуждения в группе сверстни-

ков, сюжетом игры и средством приобщения к культуре (2015). Полученные художественные впечатления оказывают определенное влияние на становление основ личности ребенка (Выготский, 1956, 1987, 2005; Леонтьев, 1998; Мелик-Пашаев, Новлянская, 2006 и др.).

Мультипликация создает особый комплекс воздействий, объединяя реальность и вымысел, музыкальное сопровождение и видеоряд, слова и действия; она может стать эффективным средством развития и воспитания ребенка, но при чрезмерном потреблении и при недостатке практических действий несет определенный риск для здоровья и развития детей (Смирнова, 2015).

Засилье импортных мультфильмов с агрессивной направленностью, образами грубой сексуальности могут вызывать ответную грубость, эмоциональную тупость, отсутствие способности к эмпатии, извращенную гражданственную идентичность. Обеспечить импортозамещение в области детского развития лучшими образцами российской школы мультипликации, воспитывающими человека, любящего свою Родину, ее традиции, культуру, язык, свободно выбирающего живое личностное общение, содержательные виды деятельности, творчество — важное направление стратегии индивидуализации образования современного дошкольника.

Таким образом, можно очертить круг актуальных взаимосвязанных проблем в становлении языковой личности дошкольника современного информационного общества, разрешение которых имеет научное теоретическое и практическое значение:

- сохранение и приумножение богатства русского языка, высоких образцов русской словесности, поэзии в среде подрастающего поколения;
- развитие языка дошкольника (языковой способности) в его поэтической функции как аспекта повседневного общения, средства освоения образовательного содержания ДОО;
- реализация личностного подхода в воспитании языковой личности, индивидуализация образования;
- обеспечение в образовательном процессе баланса осознания и бессознательного, произвольных и непроизвольных речевых механизмов, эмоционального и рационального, языкового и музыкального интеллекта;
- использование в образовательном процессе достижений информационно-коммуникативных технологий, мультипликации, соответствующих потребностям современного дошкольника и его родителей;
- импортозамещение в сфере мультипликации продукции для детей лучшими образцами отечественного анимационного искусства.

Разрешение обозначенных проблем согласуется с требованиями и принципами Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. А именно: поддержка разнообразия детства; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека; личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия

взрослых (как педагогов, так и иных сотрудников образовательной организации, а также родителей) и детей; уважение личности ребенка; целостный характер воспитательно-образовательной деятельности, реализация образования в формах, специфических для детей дошкольного возраста (в форме игры и разнообразных видов детской деятельности — рисования, конструирования, экспериментирования и др.); индивидуализация образования (субъектами образовательного процесса выступают как педагоги, так и родители, законные представители, а также сами дети); сохранение и приумножение эмоционального и психологического здоровья детей.

Внести вклад в разрешение этих проблем призван разрабатываемый нами проект «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»). Название проекта отражает его основную идею: развитие эстетического аспекта образовательного процесса, обеспечение эмоционального благополучия ребенка в образовании на протяжении всего времени пребывания в дошкольном учреждении и в семье.

*«Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становления эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.)»* (ФГОС ДО, 2013).

В ряду творческих эстетических деятельностей центральное место, несомненно, принадлежит восприятию художественной литературы.

Художественная литература как вид искусства, искусство слова, оказывает глубокое влияние на детские души, формируя художественно-эстетическое видение окружающего, трепетное отношение к языку, образный строй сознания, поэтический слух, развивая и преобразуя всю эмоциональную сферу ребенка, делает маленького человека компетентным представителем национальной культуры, человеком мира (Карпинская, 1959; Флерина, 1961; Ветлугина, 1972; Ушакова, Гавриш, 1998; Ушакова, 2008, 2014). Но чтобы все это состоялось, человек должен встретиться с этим таинством художественного слова, быть окруженным его волшебной аурой, погруженным в его роскошные владения.

Не будем заблуждаться: современные дошкольники больше поглощены информационно-коммуникативными технологиями. Под чутким руководством пап, мам, нянюшек, не ведающих, что творят, 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 (Иванова, 2002; Голубева, 2009; Новикова, 2010). Формируются разнообразные зави-



симости, «клиповое сознание». Будучи оторванными от этого удивительного источника живого слова — детской литературы, — малыши лишаются полноценной речевой среды, высоких образцов языка. Страдает их лингвистическое развитие.

М.И. Кошелев убедительно и эмоционально резко характеризует современную социальную ситуацию развития подрастающего поколения: *«Представляется, что нами недооцениваются последствия стремительно совершающейся на наших глазах утраты книжной культуры. ...Пришедшая на смену чтению «культура картинок», телевизионных клипов не требует от зрителя ни фантазии, ни умственных усилий. ...Следует отметить, справедливости ради, что не все здесь зависит от системы образования. Специалисты отмечают, что человечество начинает делиться (или уже разделилось?) на носителей старого, текстового, или линейного мышления и нового — клипового. Причем люди, учившиеся в рамках текстовой культуры и обученные преподавать в этих же рамках, учат по технологиям текстовой культуры клипово мыслящих людей. Может быть, отсюда и результаты?»* (Кошелев, 2014, с. 536).

Воспитание юного читателя начинается уже на первом году жизни, когда ребенку поют колыбельную, разыгрывают сороку, козу рогатую, рассматривают вместе иллюстрации к простым для восприятия сказкам. Деятельность малыша синкретична, в ней слитыми оказываются и выразительное слово, и драматическое действие, и пение, музыкальное сопровождение. И прежде чем дошкольник научится слушать чтение взрослого, научится воспринимать художественное слово как самостоятельный вид искусства, он проходит долгий путь, когда образные средства языка существуют в неразрывной связи слова с движением, драматизаций, наглядной ситуацией (Маринина, 1979; Трусова, 1979; Трусова, Фурмина, 1972; 1980; Комарова, 1980; Чуковский, 1990; Ушакова, 2008, 2014).

Основной структурной единицей здесь выступает слово как языковой знак, обладающий звуковой и семантической сторонами (Кубрякова, Шахнарович, Сахарный, 1991; Кубрякова, 2004). Связь между ними условна, но неслучайна (Баиндурашвили, 1978; Рамишвили, 1978). «Звуки оцениваются нами как мягкие и холодные, острые и горячие, звуки соотносены с цветовой гаммой (синий, темно-лиловый, густо-красный, белый, желто-зеленый), а звук, цвет и смысл составляют триединство, лежащее в основе поэтической (а может быть, и прозаической) речи» (Сорокин, 1990: 5). Значение слова как устойчивая зона смысла (Выготский, 1982) несет память о коммуникативных ситуациях, в которых оно формировалось. «Самый важный и основной из генетических законов, к которому приводит нас исследование высших психических функций, гласит, что всякая символическая деятельность ребенка была некогда социальной формой сотрудничества и сохраняет на всем пути развития до самых высших его точек социальный способ функционирования» (выделено нами. — Авт.) (Выготский, 2005, с. 553).

Имея специфическое содержание, связанное с ознакомлением с репрезентативными текстами художественной литературы и фольклора, освоением средств речевой выразительности, литературных жанров, развития словесного творчества, литературное развитие призвано формировать язык детей, словарь, грамматический строй, структуры связного текста — всего того, что обеспечивает развитие речи как средства общения.

Синкретическим видом искусства, в котором центральное место занимает выразительное слово, художественный текст, является театр. В дошкольном возрасте, в образовательном процессе детского сада эти два вида искусств — художественная литература и театр — находятся в неразрывном единстве. Чтение произведений художественной литературы и фольклора сопровождается театрализованными представлениями, инсценировками, играми-драматизациями. Кукольный театр (как и другие виды театрализованных игр) строится на основе текстов детской художественной литературы и фольклора (Фурмина, 1972, 1980; Ветлугина, 1974; Доронова, 2014).

Использование приемов театрализации подключает другие виды искусства — прежде всего изобразительную деятельность, а также художественный труд, музыкальную деятельность (восприятие музыкальных произведений, пение, танец, игру на музыкальных инструментах) (Гусова, Комарова, 1980; Савенков, 1988; Чумичева, 1995; Гогоберидзе, Деркунская, 2006; Доронова, 2009; 2014; Комарова, Лыкова, 2007, 2009; Ушакова, 2008, 2014). Разнообразие видов деятельности, самостоятельной детской активности (образные, режиссерские, сюжетно-ролевые игры, игры-забавы, создание коллажей, макетирование, экспериментирование и др.) обеспечивают наличие живых впечатлений, образов, формирующих целостную эстетическую картину мира у дошкольника.

Чтение художественной литературы и театрализованная деятельность, оказывая разностороннее влияние на личность ребенка, являются мощным средством речевого развития. Развивается поэтический слух, понимание средств образной выразительности (О.С. Ушакова). Обогащается словарь меткими словами, образными средствами речевой выразительности, активизируются разнообразные грамматические структуры предложения, обогащается интонационная выразительность речи, дети практически осваивают нормы звукопроизношения и орфоэпии. Развивается грамматически правильная связная диалогическая и монологическая речь. Дошкольник проявляет себя как языковая личность — компетентная, свободная, эмоциональная, творческая, самостоятельная. Ребенок, по существу, становится субъектом деятельности, образовательного процесса, самостоятельно определяющим, чему и с кем учиться, с кем общаться, чем заниматься (Арушанова, Волощев, Коренблит, Ямбург, 2014; Арушанова, Рычагова, Сигал, Юрьева, 2014; Арушанова, Коренблит, Рычагова, 2015; Коренблит, Арушанова, Рычагова, 2015).

В выполненных под руководством О.С. Ушаковой исследованиях показана взаимосвязь осознания детьми образного содержания произведений литературы, малых фольклорных форм и значительного повышения уровня логического

и наглядно-образного мышления детей. Этот факт автор объясняет тем, что усвоение переносного значения слов и словосочетаний, обобщений и аллегорий, заключенных во фразеологизмах, загадках, баснях, а кроме того, параллельное выполнение разнообразных творческих заданий, наталкивающих детей на объяснение использования тех или иных средств художественной выразительности, рассуждение о том, почему они по-разному используются, — все это, наряду с обогащением речи, дает мощный толчок мыслительной деятельности старших дошкольников (Ушакова, 2008).

При этом на переднее место выдвигается работа семантикой речи, над смысловой стороной слова, поскольку именно семантический отбор слов в соответствии с контекстом и речевой ситуацией (раскрытие значений многозначного слова, использование синонимов и антонимов) оказывает самое существенное влияние на формирование осознания явлений языка и речи (Там же).

В фундаментальном труде «Закономерности овладения родным языком» О.С. Ушакова отмечает: новое время диктует и новые подходы: в науке акценты ставятся не только на изучении языка, но и на изучении речи; на субьекте речевой деятельности — человеке. Этот факт предопределил существенное усиление так называемого антропоцентрического подхода (от греч. «человек») в лингвистике и в лингвометодике. В рамках антропоцентрического подхода ребенок, овладевающий языком, выступает в качестве точки отсчета для всех научных построений.

*«Антропоцентрический подход в современном виде окончательно сложился в гуманитарных науках совсем недавно, на рубеже тысячелетий, хотя и восходит к лингвистической концепции В. Гумбольдта. Он потребовал постановки новых задач не только в лингвистике, но и в методике обучения языку, обновления новых принципов и методов обучения языку и речи. Так, согласно антропоцентрическому подходу, акценты перемещаются на деятельность дошкольника по усвоению языка, управление этой деятельностью, речевое развитие и саморазвитие личности»* (Ушакова, 2014, с. 60).

Именно проблема саморазвития языковой личности в эстетическом аспекте, «самонаучения» языку, проблема построения образовательного процесса с учетом логики и тенденций естественного освоения языка ребенком в повседневном общении и самостоятельной деятельности, поиск путей педагогического влияния на них через обогащение культурно-образовательной среды и песню как ее важный компонент выступает в нашем исследовании как приоритетное направление.

## **1.2. Синтез слова и музыки в становлении языковой личности**

Цель работы — не оправдание моей творческой плодотворности при создании песен на стихи поэтов-классиков и современных поэтов, а необходимость создания и использования непрерываемого и бесконечно действующего инструмента — песни для сохранения русской поэзии, а значит — самого языка в России и мировой культуре.

Чистый, незамутненный родник русского языка в образцах высокой поэзии XVIII–XX вв. Мы его стремительно теряем. Снова сделать поэзию интересной для детей и молодежи, лично значимой аурой их повседневной жизни, ориентирующей в смыслах бытия, истории, культурных ценностях. Воспитывающей эстетический вкус, чувство прекрасного. Определяющей духовное становление. Этой целью задались те специалисты, совместный творческий труд которых представлен в практико-ориентированной монографии автора «Экология русского языка. Синтез слова и музыки» (Коренблит, 2015), и продолжением является коллективная практико-ориентированная монография «Развитие языковой личности дошкольника: теория, опыт. Программа и технология «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»)» (Коренблит, Арушанова, Рычагова, 2015). В настоящем труде представлен личный вклад автора в решение обозначенных выше проблем.

Нами прототен инновационный путь решения данной проблемы — соединение высоких образцов русской словесности с музыкой, мелодией в песне. Песне, написанной современным композитором, в доступном молодежи современном жанре популярной музыки, на стихи, отражающие непреходящие темы психологии, которые одинаково волнуют молодого человека и в XIX в., и в третьем тысячелетии.

В своей статье 1926 г. «Как делать стихи?» В.В. Маяковский описал свое видение создания стихов. В монографиях автор дает свое видение создания поэтической песни (песни, написанной на самостоятельно созданные стихи как таковые, а при аранжировках и оркестровках мелодий предполагается обязательное использование только созданной уникальной мелодии для иллюстрации данного стихотворения), исторические практики использования песен, возможности их применения в образовании от дошкольников до студентов, создание нотного портрета поэта (способ создания музыкального произведения. Патент «Способ создания музыкального произведения» № 2159965 от 27 ноября 2000 г.).

Обращение к песне продиктовано многочисленными данными о мощном влиянии музыки на усвоение вербальной информации, память, чувства, соматику, энергетический потенциал человека, его сознание и подсознание, личность в целом, которые получены за последние годы в ряде наук — нейролингвистике, психофизиологии, тезаурусологии.

Изучение этих работ, а также личный опыт общения с тысячами молодых людей на концертах популярной, авторской, бардовской песни позволили нам сформулировать гипотезу, которая состоит в следующих предположениях:

- Поэзия может и должна служить источником высоких образцов русской словесности, обогащающим язык подрастающего человека. Для выполнения поэзией этой функции необходим ряд условий. Главное — заинтересовать Стихами, сделать лично значимым общение с Поэзией.

- Включение в образовательный процесс школы, вуза, ДОО песен, специально написанных на стихи поэтов классиков и современных поэтов, — эффек-

тивный метод приобщения молодежи к Искусству Слова. Организованные в Нотный портрет Поэта, песни воздействуют на внутренний мир молодого человека, его мысли, чувства, эмоции — и шире, — духовность, вовлекают в процесс увлечения поэзией и собственное словесное творчество.

■ Показателями эффективности образовательного процесса, построенного с использованием нотных портретов, являются личностные проявления заинтересованности, наблюдаемые в общении и нерегламентированной деятельности обучаемого. Они не формализуемы принципиально, индивидуальны, по-разному проявляются у разных людей. Отслеживание этих проявлений является особой исследовательской задачей.

Эта гипотеза уточнена применительно к детям дошкольного возраста во Введении.

Рассмотрение с позиций тезаурусологии понятия «песня» в сопоставлении с близкими в семантическом ряду понятиями показало следующее: говоря о песне, люди часто подразумевают *стих* (стихотворение), и наоборот, а говоря о *певце*, речь идет о поэте, и наоборот. Понятие *песня* появилось раньше понятия *стихотворение*. Песня и стих имеют одни и те же характеристики, причем у музыки их больше: метр, ритм, такт, повтор (рефрен) и т.д.

Песня — это сложный объект. Например, несмотря на то что в научно-исследовательском секторе «Авторская песня» уже защищено более 80 диссертаций, нет даже краткого определения того, что такое «авторская песня». Предлагают даже организовать специальный новый сектор науки «Культурология Песни» (Орловский, 2016) для глубокого и даже фундаментального изучения песни. Песню предлагают считать объектом междисциплинарного уровня и принять, что она является особым видом культурной деятельности человека, направленной на активизацию песенности и саморазвитие ее исполнителя и слушателей. Песню «окунают» сначала в фундаментальные потоки «Песенность» и «Саморазвитие», только потом «выводят» в сферу «Художественная культура». Тем самым песня выступает объектом практики в искусстве как отражение первичных фундаментальных процессов и качеств — песенности и саморазвития человека.

Обратимся к истории цивилизаций, для чего воспользуемся собранными А. Мирзаяном воедино фактами (из интервью, 2008).

### Индия

Древнейшая из религий Индии — индуизм.

Ключевое понятие индуизма Брахман: от *брахм* (санскрит) — расширяться, распространяться. Абсолютное духовное начало, первоисточник и основа всего сущего, представляет собой единое Я всего существующего. Обозначается термином *Шабда-Брахман* (*шабда* (санскрит) — звук, слово) как первичная субстанция Вселенной. Тем самым утверждается, что первичной силой Вселенной является звук, реализуемый в виде Слова. Ритуальная процедура,

песнопение, придает совершаемым жертвенным обрядам должную действенность. Песня и первичная сила Вселенной обозначаются одним термином.

Ригведа — старейший из письменных памятников индийской культуры — говорит: «Гимном создан мир».

Термин *Рита* (*Рта, Рьта*): (*санскрит*) Закон, Миропорядок — в древнеиндийских писаниях — Ведах — он означает гармоничное саморазвитие, самоорганизацию, упорядоченность мира. Рита обеспечивает поддержание порядка в пространстве, исходящем из определенного центра, сохраняя при этом его непрерывность и структуру. В аспекте космической морали рита регулирует человеческую жизнь, определяет рождение, счастье, несчастье, смерть. *Как один из факторов гармонизации мира представление о рите связано с ритуалом, ритмом, музыкой, песнопением.* На основе учения о Рите возникли понятия «дхарма», как моральный закон, и «карма».

В Древней Индии музыка считалась божественным искусством: Брахма, Вишну, Шива — вечная троица богов — были первыми музыкантами. В Ведах сказано, что Божественный танцор Шива в его воплощении Натараджа разработал бесчисленные виды ритмов в своем космическом танце Вселенского творения, сохранения и разрушения. А Брахма отбивал такт на звонких цимбалах. Вишну же ударял в священный барабан *мриданга*. Согласно «Ведам» Музыка является одним из пяти аспектов Творения.

Одна из составляющих Вед — Сама-Веда — содержит самые ранние из известных сведений по музыкальной науке. В индийском эпосе Дух Поэзии Кавьяпуруша — сын богини Мудрости, Знаний и Слова, прародительницы языка санскрита Сарасвати — говорит: «Весь этот видимый Мир творит Слово, и это Слово — Я, Дух Поэзии».

Сама Сарасвати — жена (по другим источникам — дочь) верховного бога Брахмы — являлась покровительницей искусств и красноречия и обычно изображалась сидящей на лotosовом пьедестале и играющей на струнном музыкальном инструменте (вине), напоминающем лютю. Само же изобретение вины по преданию принадлежит сыну Брахмы Нараде.

Кришна — воплощение бога Вишну — часто изображается с флейтой, на которой он играет божественную песнь, призывая человеческие души. Да и все общение людей с богами в индийской мифологии могло происходить исключительно при посредничестве *поющих* (!) полубогов, внуков Брахмы — Ангирасов.

### *Китай*

Одним из ключевых понятий в китайской философской школе является понятие «Дао». Дао (*кит., букв. «путь»*) — Закон Мироздания, одна из основных категорий китайской философии. Это неперсонифицируемое начало, проявляется как гармоничная самоорганизация мира. В конфуцианстве рассматривается как путь нравственного совершенствования, совокупность морально-этических норм, основа этического аспекта бытия. В даосизме — закономерность су-

щего, его порождающее и организующее начало, гармония. Мир — воплощение Дао. В «Книге перемен» «И Цзин» Дао — закономерность чередования сил инь — ян. Понятия Законы Дао «Вэнь» и «Фэн» (Мировой ветер, организующий законы мироздания) одновременно являются законами божественных *песнопений*.

Налицо песенная, поэтическая суть законов Мира, неразрывность философского мировоззрения и песни как способа его трансляции.

В Древнем Китае была создана четкая и последовательная общая теория космической природы музыки. Так, в известном культурном памятнике «Люйши чуньцю» (III в. до н.э.) повествуется о космогоническом процессе, который создает первозвук, возникающий при образовании Космоса и Хаоса, неба и земли. Звук, или звуки, при этом рождаются в самый момент космогенеза. Позже, сопровождая каждый новый цикл космического времени, они находятся в гармонии с момента своего зарождения, образуют мелодию, музыку, качестве тела которой выступает космический эфир.

В Древнем Китае существовало даже *министерство музыки* (!). Оно управляло «течением мировых событий и изменением человека». В ту пору там отсутствовали тюрьмы. Человек, совершивший преступление, не подвергался наказанию, а направлялся в данное министерство для перевоспитания.

Идею морального преобразования человека посредством силы искусства поэтически выразил спустя почти три тысячи лет наш замечательный поэт Е. Баратынский:

*Болезнь дух врачует песнопенье.  
Гармонии таинственная власть  
Тяжелое искупит заблужденье  
И укротит бунтующую страсть...*

Великая книга китайской философии «Шу Цзин» («Книга истории»). Комментарии к ней служили инструкцией для работы министерства музыки. Она гласила: «...Наказание — бессмысленно. Зло в мире неустребимо, его можно только преобразать».

Об этом же говорит, в сущности, и вся христианская философия: «...не противься злему. Но кто ударит тебя в правую щеку твою, обрати к нему и другую. И кто захочет судиться с тобой и взять у тебя рубашку, отдай ему и верхнюю одежду. И кто принудит тебя идти с ним одно поприще, иди с ним два». (От Мф. 5: 39-41).

### *Древний Египет*

Один из древнейших богов египетского пантеона, бог искусств и ремесел, бог-творец, создавший мир «сердцем и языком», Пта (Птах) — *полющий* (!) бог. На барельефах Древнего египетского царства можно найти изображения целых хоров и оркестров, состоящих из групп флейтистов, арфистов и певцов. Музыка была призвана при помощи своей волшебной и чудодейственной силы «будить» богов.

### *Вавилон*

В аккадской (ассиро-вавилонской) культуре центральное женское божество — богиня Иштар, спускавшаяся в ад. В сказании об Иштар говорится, что звуки музыки освобождали умерших на некоторое время от власти подземных богов: они воскресали, вдыхая жертвенный дым.

### *Древняя Греция*

Бог света Аполлон (Феб) — один из главных и древнейших греческих богов — *бог поэзии, музыки и всех искусств*. Само слово «поэзия» из древнегреческого языка, где оно обозначало не только и не столько поэзию как таковую, но и *творение, приведение в движение, созидание, укладку рядами*.

У древних греков слово «космос» обозначало Вселенную, порядок, закон, согласие, народ, красоту и — внимание! — песню. Древние греки были убеждены, что принципы организации космоса, Вселенной, законы построения человеческого общества, законы согласия и красоты — суть принципы организации песни (и наоборот).

Аполлон, кстати, играл на лире, инструменте, который, по преданию, придумал и сделал, натянув струны на пустой панцирь черепахи, другой житель Олимпа и сводный брат Аполлона — Гермес. Если вспомнить, что с древнейших времен в человеческом мифотворчестве Черепаха являлась опорой Мира, становится понятным, почему слово «лира» обозначало у древних греков, кроме самого инструмента, еще и всю музыку как таковую. Стилизованное изображение лиры символизировало Мироздание, космос, а созвездие Лиры с тех давних пор украшает наш северный небосвод.

Слово «ном», «номос» обозначало у греков одновременно гимн Аполлону и законы Миропорядка. Сладкозвучный Орфей, сын Аполлона, очаровывал богов и людей, укрощал дикие силы природы. Он совершал это не только силой и красотой своего голоса, но и тем, что устами его говорили законы Мироздания (с др.-греч. — *правильный, законный, справедливый*).

В пифагорейской философии Лира символизирует мировую гармонию, являет собой мост между небом и землей, а ее форма — мистическая звуковая лестница, соединяющая горний и дольний миры.

### *Галлия. Древние кельты (галлы)*

Цернунн — кельтский бог изобилия — производил смену времен года посредством игры на арфе, что символизировало циклическое развитие Мира.

### *Германо-скандинавская мифология*

Сын Одина Браги — бог-скальд (поэт), хранитель «меда поэзии» — волшебного напитка, созданного из крови Квасира — мудреца, способного ответить на любые вопросы. Сам Один (Вотан) — Odin, Wodan (ср. др.-греч. — «оди» — песня) — верховный бог, бог победы, странствующий мудрец, созда-



тель рун (т.е. грамотности), непревзойденный певец и сказитель преданий. Пробраз древнеславянского Велеса — бога материального благополучия, поэзии и обрядовой песни.

#### *Иудаизм. Каббала*

Песня — в др.-евр. «Шир». В каббалистике — совокупность ритуальных и мирских песнопений (!) и молитв. С их помощью человек может активно вмешиваться в божественно-космический процесс. В прикладной части Каббала оперирует буквами еврейского алфавита; она рассматривает их как активные силы, присваивая каждой букве под видом иероглифа особый атрибут божества.

Вот так выглядит каббалистическое толкование самого слова «шир»: «шир» — песня, есть (читаем I I L царство справа налево) царство красоты, служащее всеобщим основанием, I L красота, L основание. Вот как описывает Каббала божественное мирозидание: «Мир создан Божественным Глаголом в соединении с ангельским пением...»

#### *Христианство*

«В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог». (От Ин., 1: 1) «Словом Господа сотворены небеса, и духом уст Его — все воинство их». (Псалтирь. 32: 6)

«Книга книг» утверждает примат Слова, отводит Слово в христианской религии основополагающее, мирозозидающее значение. Наполненная песнопениями литургия является основным видом богослужения в христианской церкви.

Святой Августин разъяснял смысл десяти заповедей посредством лиры царя Давида, киноры, через символику ее десяти струн. Имеют по лире и каждый из двадцати четырех старцев, упоминаемых в «Откровениях святого Иоанна Богослова» (4 : 4, 5 : 8, 9, 14)

Малоизвестный, но от этого не менее значимый факт: Ватикан — город-государство, центр христианской католической религии — назван по имени холма (Mons Vaticanus), на котором он расположен. Холм же, в свою очередь, назван в честь древнеримского бога Ватикана (помните Вотана-Одина?) — *поющего бога!* (Обратите внимание на корень этого слова, в каком понятийном ряду стоят поэт и песнопевец: vates (лат.) — *прорицатель, пророк, поэт, вдохновенный песнопевец, учитель, корифей*). Символично, что в первых христианских катакомбных церквях (вплоть до III в.) символом Христа чаще всего было изображение Орфея.

Как убедительно показал известный российский философ и лингвист Николай Лосский, латинское философское понятие «Универсум», обозначающее *Мир как целое, Всеобщее положение вещей*, произошло не от общепринятого (и явно притянутого за уши) *universalis всеобщий* + *summa regum общее поло-*

жение вещей (масло масленое), а от (unoversus) — *цельный стих* = unus один + versus стих — существующее в латинском языке понятие, подразумевающее цельное, «литое» произведение, логически завершённое творение.

Нелишним будет напомнить и тот факт, что практически все древнейшие священные книги мира называются песнями: Бхагават-Гита — песня Бхаги, Кама-сутра — песни бога любви Камы, Гаты Заратустры — песни Заратустры.

Стихами написаны Веда, Тора, Библия, Коран.

Согласно древней суфийской легенде, Моисей услышал Божественное повеление на горе Синай в словах: Muse, ke! — «Моисей, внимли!». Откровение, снизошедшее на него, состояло из тона и ритма, и он назвал его тем же самым именем — МУЗЫКА.

Главы Корана называются сурами. Но сура — сутра, ситар, кифар, гитар — это все развитие одного слова.

Как и египетские сирь — законы-песни, высеченные на стенах и пережившие века? Для сравнения: египетский сир созвучен древнееврейскому шир!

Изначально песня — первичный вид музыкально-словесного высказывания, фольклорный жанр, который в широком своем значении включает в себя все, что поется, при условии одновременного сочетания слова и напева. У песен есть необходимые мнемотехнические особенности, позволяющие им передать весь накопленный человеческий багаж изустно. Хвалебные гимны (Псалтири), «Илиада» и «Одиссея» Гомера, молитвы, заклинания и многое другое передавалось изустно из поколения в поколение в виде песен (М.Л. Гаспаров). Музыка древнее стихов, и она поглотила Слово своей способностью структурировать, превращать в легко поддающиеся запоминанию формы стихосложения исключительно на классических характеристиках музыки (размер, ритм и т.д.). Здесь речь идет в первую очередь о Ритмизации (основной термин описания музыки).

В истории появление новых музыкальных форм — джаз, ритм-блюз, рок, рэп, техно- и т.д. — сопровождалось рождением новых форм стихосложения, и наоборот. Появление джаза взаимосвязано с новыми течениями в поэзии, такими, как футуризм, акмеизм, эго-футуризм. За музыкой и словом появляется стиль жизни, так называемые культуры: рок-культура, поп-культура и т.д. Анализ песенного творчества современных композиторов приводит к выводу, что жанр популярной и авторской песни терпит глубочайший кризис из-за отсутствия смысла в текстах песен (Коренблит, 2015).

Эмоциональное отношение к поэзии, запоминание и усвоение поэтических текстов в созданных нами песнях происходит на специально созданной для этого музыкальной основе, что вызывает интерес у воспитуемых, поддерживает их познавательную и гедонистическую мотивации, активизируются мнемонистические свойства памяти. Воздействие мелодии песни на внутренний мир человека, его духовность, обусловлено свойствами музыки как искусства.

Впервые при преподавании лирики автор предложил использовать песни не в привычном понимании этого слова. Они написаны по принципу использо-

вания музыки для сопровождения или музыкального иллюстрирования стиха, учитывая все характеристики каждого конкретного поэтического текста. Для каждого стихотворения сочинена уникальная мелодия, сопровождающая и иллюстрирующая весь синтаксис именно данного стихотворения, к которому она и подобрана, что определенно способствует более легкому запоминанию, усвоению и освоению поэтического текста (путем образования ассоциаций). Мелодия как бы продвигает за собой слова в подсознание.

Образы предметов и явлений, навеянные песней, сохраняются и в отсутствие этих предметов и явлений в виде так называемых представлений памяти. Если взглянуть на интенсивное обучение с этой точки зрения, становятся понятными такие приемы, как использование фоновой музыки, песен, пропевания фраз на хорошо знакомый мотив, ритмизация при произнесении фразы (при помощи прохлопывания или прощелкивания) и т.п. Все эти средства «работают» на определенные цели: в одном случае это помогает отрабатывать фонетику, в другом — запомнить длинную или сложную фразу, которую человеку трудно сразу повторить целиком. В целом они способствуют снятию монотонии, общему эстетическому развитию обучаемых, раскрытию их творческого потенциала и т.д.

У музыки особая роль с точки зрения проблем памяти и культуры. В известном смысле музыка может быть отождествлена с широко понимаемой памятью, может быть определена даже как специфическая во многих отношениях память культуры. Она обеспечивает сохранение словесного текста в памяти благодаря опоре на элементы собственно музыкальные — ритм, звуковые повторы, мелодическое интонирование. Ритм, воспринятый музыкой из танца, равномерных трудовых движений, шага, бега, имеет и более глубокое основание — в присутствующих живому организму биологических ритмических процессах. Симметрически упорядоченная двигательная активность — ритм и является изначально интонационным феноменом — феноменом протомузыкальным; в сочетании же со звуковысотным рисунком ритм еще более оказывается способным проявлять свою музыкальную сущность и специфику (Асафьев, 1925-1971).

«Бесконечно богатая информация, закодированная в звуковых параметрах интонации, считывается не рассудком, а динамическими состояниями тела. Интонации, ориентированные на музыкально-речевой опыт, схватываются реальным или свернутым мысленным (идеомоторным) соинтонированием» (Медушевский, 1993, с. 22).

*«...музыка — вся в движении, в стремлении, в подвижности. Она — сплошная текучесть, неустойчивость, динамизм, взрывность, напряжение и длительность...»* (Лосев, 2015, с. 56).

Исследуя причины долголетия Песни, мы обратились к народным песням, чей приоритет в этом несомненен. Анализ показал, что к легкой запоминаемости текста и «усвояемости» народом песен имеет большую причастность частое произнесение подряд одних и тех же гласных, долгий звук и распев самой

гласной, что увеличивает протяженность звучания на разных нотах (по восходящей или нисходящей), например, О-О-О-О... или А-А-А-А... и т.д. Этим приемом широко пользуются авторы современных популярных песен (шлягеров).

Мы опираемся на довольно значительный обзор исследований о влиянии музыки на личность и способности человека, который выполнен ведущим специалистом в области музыкальных способностей Д.К. Кирнарской (2004). Автор доказывает, что искусство и музыка старше науки и старше мышления: в искусстве человек выражает свое отношение к природе и жизни, в искусстве мысль растворена в чувстве и слита с ним нераздельно. Искусство как творческое самовыражение человека и способ его взаимодействия с миром возникло раньше абстрактного мышления и раньше науки. Человеческий мозг формировался сначала в рамках художества — песен, плясок и ритуалов. Он формировался тогда, когда человек покрывал стены пещер магическими рисунками; мозг формировался тогда, когда человек слагал стихи и пел песни, и только потом, через многие тысячелетия, этот же самый мозг вычислил ход планет, проник в тайны вещества и познал законы эволюции живой природы.

По мысли Д.К. Кирнарской, музыка (пение без слов) подготовила инфраструктуру и технологию для возникновения речи, что обосновывается автором в книге «Музыкальные способности» наблюдениями над музыкальной жизнью младенцев до и после рождения.

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

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

Стимулирующую функцию музыка демонстрировала и в других условиях. Например, когда отстающие в навыках чтения дети догоняли своих товарищей с помощью музыкальных упражнений. Так, группа ученых под руководством И. Гурвица (Hurwitz I.) занималась с плохо читающими детьми-дислексиками, испытывающими затруднения в освоении речи и чтения. В результате музы-

кальных занятий навыки чтения в экспериментальной группе по сравнению с контрольной выровнялись. Подошли к уровню нормальных детей, не страдающих никакими речевыми расстройствами. Музыка «вылечила» детей. Вернула развитие их речи в нормальное русло (Кирнарская, 2004).

Идея синтеза искусств в образовательном пространстве ДОО вытекает из исторического родства слова и музыки, логического и музыкального интеллекта, из многочисленных данных о положительном влиянии музыки на речевое развитие ребенка. Исследования по психологии музыкальности показывают тесную взаимосвязь речи и музыки, речевой интонации и эстетической музыкальной коммуникации (Эйхенбаум, 1922; Асафьев, 1971; Иванов, 1978; Эткин, 1998; Борев, 2002; Кирнарская, 2004; Дашкевич, 2012; Ассуирова, Росинская, 2014; Волкова, Горбатова, 2014; Чумак-Жунь, 2014).

Музыка оказывает психофизиологическое воздействие на организм человека. Физиологический уровень восприятия в музыке осуществляется через внешнюю (физическую) сторону музыкальной формы: смену тембров, направлений или мелодического движения и его рисунков (плавный, скачкообразный), динамическую кривую (изменение громкости) и общий характер ритмики. Эмоциональное воздействие достигается общим звучанием в опоре на конкретный физиологический статус организма в момент восприятия и основные физические компоненты безусловного психофизиологического воздействия. Воздействуя на организм в целом, вызывая рефлекторные изменения в нем, музыка обладает способностью вызывать у слушателей необходимые эмоциональные состояния, мысли, представления, психологические установки и действия (Семенова, 2015).

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

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

Удивительные свойства музыки связаны со способностью звука действовать и как физический феномен, и как ступок сложнейшей информации (Назайкинский, 1988, с. 11).

Звуковая форма музыки осиянна смыслом, красотой, гармонией и радостью духовной жизни. В слиянии понимания и душевных энергий рождается смысл — начало духовной жизни человека. Истина, красота, добро — согласие чистых мыс-

лей и светлых сил души (Медушевский, 1993, с. 3). «Если человек поет или слушает пение — он уже любит, верит, чувствует, выявляет возможности звуковой фантазии, способность организовывать звуки в строй души...» (Там же, с. 29).

Во многих странах мира целебные свойства музыки применяются как лечебная педагогика, лечебно-воспитательный метод. В частности, при лечении заикания (З. Матейова и С. Машура. «Музыкотерапия при заикании»). (Общезвестен эффект коррекции звукопроизношения у дошкольников в процессе пропевания слов.) Но наибольший эффект оказывает все же не изолированное музыкальное воздействие, а синкретичный комплекс приемов художественного воздействия разных искусств, в том числе фольклора, танца, средств музейной педагогики, вовлечение пациента в со-творческий диалог. В искусстве воплощается одно из отличительных свойств человека — его способность произвольно включать механизмы наслаждения, радости, приятное переживание красоты и гармонии (Семенова, 2015).

Верным признаком вербальных способностей служит память на слова. О ее развитии мечтают миллионы людей, изучающих иностранные языки. Как отмечает Д.К. Кирнарская, психологические эксперименты показывают, что один из путей развития такой памяти — систематические занятия музыкой.

Не секрет, что лучшим способом реанимирования, а где-то и «воскрешения» русского языка является литература как образец высокой культуры нации. Почему же именно литературе отводится такое место? Почему надежды на возрождение языка мы должны связывать именно с русской литературой?

Давайте заглянем в историю возникновения первых литературных трудов. Это период расцвета устного народного творчества. К каким бы фольклорным жанрам мы ни обратились, все они представляли собой информационно-художественный поток, имеющий ярко выраженный ритмический рисунок. Самыми распространенными были баллады, былины, песни. Да и исполняли их под сопровождение старинных музыкальных инструментов. С самого рождения человек, появившись на земле, погружался в красочный мир звуков и слов. Колыбельные, свадебные, рекрутские, обрядовые песни, песни, обращенные к силам природы, по случаю хорошего урожая или, наоборот, в предчувствии беды, сопровождали наш народ до конца жизни. Волшебные звуки помогали людям ярче передать картину мира, полюбить свой край, свою землю, обогащали душу. В наши дни музыка живет несколько обособленно. Соединить жизнь человека (включая дошкольника), его внутренний мир, его мысли и чувства с мелодией, помогающей все это лучше понять, пытается автор данного проекта.

### **1.3. Онтогенез речи как компетенции языковой личности**

Вопросы формирования языковой личности изучает лингводидактика. Лингводидактика — общая теория обучения языку. Исследует закономерности обучения языкам в условиях монологизма (однойязычия) и билингвизма (двухязычия), специфику содержания, методов и средств обучения определен-

ному языку в зависимости от целей и задач, характера изучаемого материала, этапа обучения и интеллектуально-речевого развития учащихся. Термин «лингводидактика» введен в 1969 г. Н.М. Шанским, с 1975 г. признан международным (Вишнякова, 1999, с. 150).

Анализ методологических и теоретических работ — оснований лингводидактики — позволяет рассматривать становления языковой личности в процессе совместной со взрослым и сверстниками деятельности и общении как спонтанный процесс, предполагающий взаимопереходы организованной взрослой деятельности и самостоятельной детской активности, диалектическое разрешение возникающих при этом противоречий (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Н.Н. Поддьяков, М.И. Лисина, Л.А. Венгер). Задаёт широкое понимание обучения как процесса взаимодействия ребенка с идеальной формой, процесса саморазвития в результате его поисковой активности и творчества (Д.Б. Эльконин, В.Т. Кудрявцев, О.М. Дьяченко, В.И. Слободчиков, Е.О. Смирнова, Ф.А. Сохин). Устанавливает статус игры как ведущей деятельности дошкольника и как основной формы организации обучения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев). Прежде всего, самостоятельной, спонтанной игры (Е.Л. Бережковская, С.Л. Новоселова, Е.О. Смирнова, Е.В. Трифонова, Е.Е. Кравцова). Выдвигает требование учета при выстраивании организованного образовательного процесса логики, ведущих тенденций и форм присвоения родного языка ребенком в естественных условиях общения, которые изучает психолингвистика.

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

«Речевая деятельность, в психологическом смысле этого слова, имеет место лишь в тех сравнительно редких случаях, когда целью деятельности является само порождение речевого высказывания, когда речь, так сказать, самоценна. Очевидно, что эти случаи в основном связаны с процессом обучения второму языку. Что же касается собственно коммуникативного употребления речи, то в этом случае почти всегда предполагают известную неречевую цель. <...> Речь — это обычно не замкнутый акт деятельности, а лишь совокупность речевых действий, имеющих собственную промежуточную цель, подчиненную цели деятельности как таковой» (Леонтьев, 1999, с. 38). Речевое действие предполагает постановку цели (хотя и подчиненной общей цели деятельности), планирование и осуществление плана, внутренней программы, наконец, сопоставление цели и результата, т.е. является разновидностью интеллектуального акта. Характер акта зависит, прежде всего, от места речевого действия в общей системе деятельности. Умения, связанные с ориентировочной основой действия,

так же могут быть сформированы, как и любые другие умения, и являются плодом процесса интериоризации (Леонтьев, 1999).

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

Основной функцией речи является коммуникативная функция, ее назначение быть средством общения (Рубинштейн, 1957, 1989; Выготский, 1982; Колшанский, 1984;).

С точки зрения Л.С. Выготского (1982), А.А. Леонтьева (1965), А.Р. Лурия (1979), А.М. Шахнаровича (2014), 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. Система этих правил обеспечивает то использование элементов языка в коммуникативных целях, которое характеризует коммуникативную компетенцию. Д. Слобин полагал, что эти правила имеют предписывающий характер, составляют систему, которая не осознается субъектом (Слобин, 1976), однако ведет он себя так, «словно знает эти правила» (Ervin, 1961) (Шахнарович, 1991, с. 186-187).

Порождение речи осуществляется «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредствованию ее во внутреннем слове, затем — в значениях внешних слов и, наконец, в словах» (Выготский, 1982, с. 368). В акте речи рождается нечто новое: сообщение («материализованная мысль»), которое демонстрирует особое единство найденной формы и воплощенного в ней содержания, обогащенного именно потому, что оно наконец-то приобрело «языковую привязку» и может стать достоянием другого (Кубрякова, Шахнарович, Сахарный, 1991, с. 33).

На основе данных ряда экспериментальных исследований, в частности В.Н. Овчинникова, А.М. Шахнарович показал, что ранняя вербальная деятельность управляется «не чисто языковыми правилами», а правилами, которыми ребенок овладевает через обобщение знаковой деятельности. Свое начало эти правила берут в практической (предметной) деятельности (Овчинникова, Шахнарович, 1991, с. 197). Существует взаимосвязь детских а-я высказываний, высказываний — информация, вопрос, побуждение, ролевой диалог, речь по поводу игры — и типов сюжетных игр — одиночных игр, игр рядом, эпизодического взаимодействия, совместных сюжетно-ролевых игр (Юрьева, 2006). 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 Эшпоби на материале спонтанных текстов американских дошкольников.) (Юрьева, 2013).

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

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

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

О.И. Уланович предложена *модель речевого онтогенеза*, в которой вербальное развитие языковой личности представляется последовательно реализуемым процессом в трех периодах речевого онтогенеза. *Доречевой период* длится от рождения приблизительно до 2 лет. Он характеризуется доминированием невербального общения и стадийностью голосового развития ребенка. Следующий за ним *когнитивно-языковой период* речевого онтогенеза (условно от 2 до 6 лет) характеризуется взаимозависимым развитием мышления и языка, вербального интеллекта, формированием когнитивно-языковых структур в сознании языковой личности. Третий период речевого онтогенеза — *собственно-речевой* — связан с развитием текстовой деятельности человека. Характеризуется функционированием когнитивно-языковых механизмов понимания и продуцирования речи (текстов) и выявлением своеобразия речевого поведения языковой личности. Критерием выделения отмеченных трех периодов ре-

чевого онтогенеза выступает развитие того или иного аспекта языковой способности человека в выделенной автором структуре языковой способности (Уланович, 2008, с. 37).

Исходя из предложенной структуры языковой способности, автор рассматривает второй период речевого онтогенеза как этап формирования языковой организации человека. В этот период в сознании ребенка образуются фонетический компонент его языковой организации, его лексикон, грамматический компонент как комплекс процедурных знаний морфологической и синтаксической связности слов в речи. Формирование лексикона непосредственно связано с развитием генерализации в детской речи. Отдельно выделяется семантический компонент языковой организации человека как хранение в сознании альтернативных моделей речевого поведения с учетом контекста ситуации, социальной роли и статуса языковой личности.

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

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

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

Индивидуальные различия в речи могут определяться факторами среды (Цейтлин, 2000, 2001; Рычагова, Протасова, 2012). Многое зависит от того, как строит свою речь взрослый, обращаясь к ребенку. Слишком сложная организация речи без учета возрастных особенностей ребенка может приводить к задержкам речевого развития. Такой же эффект проявляется, если взрослые слишком понятливы, не дают ребенку проявить свои потребности в форме речи (Горелов, 2003). Аналогичная картина задержек речи при «сверхпонятливости» в близнецовой ситуации (Лурия, Юдович, 1956; Чернов, 2009).

В статье «Коммуникативная компетенция как основа социокультурной адаптации ребенка дошкольного возраста: лингводидактический аспект» О.А. Безрукова (2013, с. 26-35) отмечает, что в овладении языком как инструментом коммуникации условно можно выделить несколько качественно различных этапов на основе последовательного расширения когнитивного пространства, в котором осуществляется деятельность ребенка. На каждом этапе формируются индивидуальные, личностные языковые структуры, которые характеризуются появлением новых речевых эталонов, используемых в коммуникации.

На первом этапе в недрах практической (игровой) деятельности ребенок учится применять некоторое количество лексико-грамматических средств языка для решения очень узкого круга элементарных коммуникативных задач. Речь в этот период не может существовать вне конкретной ситуации, предметно-игровой деятельности. На втором этапе речевая деятельность становится контекстной. Происходит как бы «отрыв» языковых/речевых структур от конкретных предметов или фрагментов ситуации. (Заметим здесь, что механизм такого «отрыва» впервые описан Л.С. Выготским (1956, 1966).) Языковые средства начинают употребляться самостоятельно аналогичным образом для обозначения аналогичных ситуаций. Третий этап отмечен слиянием коммуникативных и когнитивных структур в сознании, характеризуется дальнейшим интеллектуальным развитием ребенка, накоплением речевого и социально-коммуникативного опыта. Именно с этим этапом лингвистического развития связывает автор статус социальной личности ребенка, усвоение правил и норм речевого поведения в типовых ситуациях общения.

На этапе ситуативной речи преобладает предметно-практическая деятельность; на втором этапе доминирующей становится когнитивная деятельность. Он характеризуется аналитико-синтетическими процессами, мыслительным творчеством, воображением, которые «заставляют» речь быть средством и даже мотивом деятельности. На третьем этапе решающая роль принадлежит общению как коммуникативной деятельности, в процессе которой усваиваются нормы социально-вербального поведения. Речь на этом этапе наполнена различными текстами, позволяющими презентовать и воссоздавать целостные ситуации реальной жизни.

Автор пишет: *«Как это ни печально, но приходится признать тот факт, что российские детские сады сегодня переполнены детьми, плохо владеющими*

*ми, а порой и вовсе не владеющими русским языком. Причин, по которым это происходит, множество. Это и объективные трудности усвоения языка как кодовой системы в случаях речевых нарушений системного характера (так называемые структурно-семантические нарушения речи), и трудности, возникающие в ситуациях, когда язык, на котором необходимо изъясняться, не является для ребенка родным, и трудности усвоения языка, возникающие в силу причин социального неблагополучия: педагогическая запущенность, неполноценное речевое окружение и многое другое» (Безрукова, 2013, с. 35).*

#### **1.4. Принцип гармонизации образовательных парадигм в воспитании языковой личности**

Парадигма — ведущая концептуальная идея преобразований, определения ценностных оснований образования (Е.А. Ямбург). В том числе лингвистического образования.

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 (Газман, 1989, с. 234).

По отношению к детям дошкольного возраста требования, вытекающие из личностного подхода к образованию, сформулированы А.М. Цирульником (1989, 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 собственные побуждения, действует в силу внутренней необходимости действовать, которая либо была у не-

го прежде, либо возникла только сейчас, будучи стимулируемой взрослым. Условием этого является обеспечение деятельности мотивации к овладению новыми средствами деятельности, создание «проблемных ситуаций» в обучении.

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»* (Цирульников, 1989, 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. Цирульников 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 общения 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.

Современное состояние российского образования характеризуется столкновением четырех педагогических парадигм, задающих магистральное направление деятельности ДОО: когнитивно-информационной; личностной; культурологической; компетентностной (Ямбург, 2000-2015).

Когнитивно-информационная парадигма исходит из идеи о необходимости максимально полной передачи ребенку знаний, накопленных человечеством, умений и навыков из различных областей жизни. Создается единая программа, в которой не предусматривается учет индивидуальных интересов, потребностей ребенка, семьи. Отслеживается ход освоения программного содержания каждым ребенком.

Личностная парадигма переносит центр внимания с интеллектуального (ЗУНы) на эмоциональное, социальное развитие воспитанников. Ребенок как субъект образования сам определяет его содержание, тип деятельности, партнеров, выбирает необходимые материалы, пособия. Практикуется метод проектов, игры и занятия по выбору, обучение по интересам. Не предъявляются жесткие требования к результатам деятельности, достигаемым уровням развития. Важнее эмоциональная захваченность, увлеченность процессом, творческие проявления.

Культурологическая парадигма признает полезность освоения знаний и умений как условия выживания в быстро меняющемся мире, но главную задачу видит в передаче ценностей культуры к следующим поколениям. Настаивает на примате духовного над материальным. Необходимость в этом может не осознаваться воспитанниками, в силу чего допускаются элементы педагогического принуждения. Цели достижения полноты и целостности мирозерцания не укладываются в рамки когнитивно-информационной парадигмы, составляют основу духовного становления человека.

*«Феномен целенаправленного развития или образования ребенка приобретает новое качественное своеобразие. Это уже не просто процесс трансляции, передачи ребенку культуры в форме знаний и умений, а собственно погружение в культуру, которая становится открытой для обогащения каждым субъектом»* (Гогоберидзе, 2005, с. 20).

Компетентностная парадигма, вырастая из прагматической когнитивно-информационной, осознает бессмысленность бесконечного расширения круга знаний и определяет набор заявленных государством компетенций, без которых невозможна деятельность современного человека в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникативной, информационной и прочих областях. *«Не обеспечим подготовку воспитанника по основным направлениям информационных технологий, не дадим базовых навыков, обеспечивающих социальную адаптацию — получим социальных инвалидов. Только безответственный педагог может позволить себе с порога отвергать прагматические резоны сторонников компетентностного подхода»* (Ямбург, 2015).

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 устра-

няется из образовательного процесса: возрастная специфика лишь диктует удельный вес каждой из них, выстраивает их взаимную конфигурацию, определяет систему взаимоотношений. В условиях вариативного образования образовательные организации самостоятельно выстраивают приоритеты при разработке образовательной программы ДОО с учетом интересов детей, родителей, запроса общества, материальной базы и т.п.

Как отмечает Е.А. Ямбург, оборотной стороной гуманизма личностно-ориентированной педагогики часто является жесткое родительское давление. Стремление «догрузить» ребенка немислимыми заданиями, кружками, чтением, счетом, иностранными языками (Ямбург, 2015). В последние годы распространилась практика обучения чтению детей уже с трехлетнего возраста, в чем проявляются неумеренные родительские амбиции, чреватые негативными последствиями в виде побуквенного чтения, утраты мотивации к учению (Кудрявцев, Маховская, 2015). И другая крайность: предоставить детей самим себе для «саморазвития», утрата образованием систематичности, благотворного влияния взрослого на ход психического и личностного развития, что уже неоднократно происходило в истории дошкольного воспитания и приводило к существенным потерям (Кудрявцев, 2005).

Модернизация страны невозможна без повышения качества образования, однако это понятие наполняется разным смыслом адептами разных педагогических течений. Разрешение противоречий возможно при опоре на концепцию «диалога культур», совмещении в диалогике разных логик: как тех, что существовали в прежние исторические эпохи, так новых, еще только появляющихся (М.М. Бахтин, В.С. Библер, С.И. Гессен, Е.А. Ямбург).

Концепция гармонизации педагогических парадигм Е.А. Ямбурга выдвигает ряд принципов:

- принцип педагогического плюрализма, равноправного существования всех образовательных парадигм, поскольку каждая из парадигм верно отражает какой-то один аспект действительности;

- трезвое осознание сильных и слабых сторон каждой рассматриваемой парадигмы;

- принцип взаимной дополнителности парадигм; поиска полей их пересечения; принцип иерархичности парадигм.

Теоретический анализ и практика Центра образования Е.А. Ямбурга позволили ему сделать следующее заключение. В детском саду доминирующей следует признать личностную парадигму образования, ибо здесь, как нигде, оправдан панпсихологизм в подходе к ребенку, это идеальное поле для развертывания личностно-ориентированных психосберегающих технологий. Без опоры на знание сенситивных периодов в развитии ребенка невозможно не навредить. Дошкольное учреждение призвано быть и развивающим, и охранительным с точки зрения психического и физического здоровья; на первый план выдвигаются задачи сенсорного развития, развития коммуникативных навыков.

И при этом возможно успешно решать задачи когнитивно-информационной педагогики, не насилуя природу ребенка. И кто сказал, что, развивая чувственно-эмоциональную сферу ребенка, «...его непременно надо держать на манной каше незатейливых детских песенок и нехитрых танцев (два прытопа, три прихлопа)?» (Ямбург, 2015).

*«Напротив, учитывая почти повсеместное снижение эстетического уровня наших сограждан, исключительно рыночный подход средств массовой информации, загнавших культуру в специальную резервацию («телеканал «Культура»), следует приложить максимум усилия для как можно более раннего приобщения еще не искалеченных дурным вкусом податливых маленьких детей к высоким образцам искусства. Как классического, так и современного»* (Ямбург, 2015).

Формирование ключевых компетенций, к коим относится овладение современными информационными технологиями — как обстоит в детском саду дело с ними? Необходимую компьютерную пропедевтику без ущерба для здоровья дошкольников можно обеспечить через знакомство с компьютером в строго дозированных пределах времени (не более 10 минут), при наличии специально защищенных экранов дисплеев. 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 айпадов позволяет предложить ребенку новые игры: в качестве проигрывателя песен на улице и на природе, фотографирование и выкладывание фотографии на рабочий стол компьютера, фотозаставки на экране телефона, использование фрагмента понравившейся песни в качестве рингтона, использование перечисленной техники в качестве раскрасок (к примеру: ежемесячных фотоснимков природы), компьютерное рисование природы, звукозаписи под инструментовки, танцев на природе под музыку песен данного проекта 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.



1. Родной язык имеет уникальное значение не только для индивидуального психического развития и личностного роста человека, его будущей профессиональной компетентности, но и выступает как фактор приумножения человеческого капитала в обществе, влияющий на экономический рост страны. Русский язык как государственный, родной и второй родной язык миллионов граждан России, язык великой культуры цементирует единство многонационального состава республики, является гарантом социальной стабильности, авторитета страны на международной арене.

Многочисленные факты свидетельствуют о наступающем языковом кризисе вследствие катастрофической деградации современной разговорной речи в России, обнищания языка, особенно в молодежной среде. Необходимо с первых шагов созидать молодые личности на лучших образцах русской словесности, вернуть и восстановить влияние истинно высоких образцов русского поэтического творчества великих и достойнейших поэтов России на язык и духовное становление подрастающего поколения.

2. Национальный родной язык составляет ядро языковой личности — человека в его способности к пониманию и порождению речевого высказывания, текста, диалогическому общению, в таких аспектах, как эмоциональность, духовность, индивидуальность. Для становления языковой способности дошкольника важна метаязыковая функция языка, взаимосвязанная с поэтической функцией, направленностью на сообщение как таковое, сосредоточением внимания на сообщении ради него самого. Сфера поэтической функции не ограничивается только поэзией, и поэзия не сводится только к поэтической функции. Последняя выходит за рамки стиха, усиливает «осязаемость знаков» в повседневном общении. В сознании дошкольника метаязыковая и поэтическая функции языка составляют единство: единство сознания и бессознательного, референциального и эмоционального аспектов коммуникации, проявляется в своеобразных спонтанных языковых играх, словотворчестве. В языковых играх дошкольника нераздельны смысл, ритм, движение, эмоция, своеобразный лингвистический эксперимент, сенсорные ощущения звука, света, цвета.

Лингводидактика и существующая практика не в полной мере учитывают такие характеристики, как духовность, эмоциональность, диалогичность языковой личности, бессознательные и непроизвольные речевые механизмы, синкретизм деятельности, речевое творчество, поэтическая функция языка в повседневном общении.

Проведенный анализ исследований позволяет выделить проблему воспитания языковой личности. Именно для проблемы воспитания важно понимание не только языковой (текстовой) характеристики личности, но и ее мотивационно-потребностной стороны, эмоциональной сферы, направленности, произвольности поведения, активности, инициативности, самостоятельности. 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.

3. Поиск путей эстетического развития языковой личности, активизации поэтической функции речи в спонтанном общении в процессе всех моментов жизнедеятельности (режим дня, физические упражнения, познавательная, игровая, изобразительная, конструктивная, театрализованная, музыкальная деятельность) — перспективная исследовательская задача, имеющая теоретическое и практическое значение. Внести вклад в разрешение этих проблем призван разрабатываемый нами проект «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»). Его основная идея — развитие эстетического аспекта образовательного процесса, обеспечение эмоционального благополучия ребенка на протяжении всего времени пребывания в дошкольном учреждении и в семье.

4. В ряду творческих эстетических деятельности центральное место, несомненно, принадлежит восприятию художественной литературы. Как отмечают специалисты, родители мало общаются с детьми, практически не читают им книг. В современном информационном обществе выбор ребенком деятельности в свободное время часто оказывается связанным с информационно-коммуникативными средствами, к которым возникает любовное отношение, как к близкому человеку — суррогат личностного общения. Телепередача, мультфильм становятся важным источником информации об окружающем мире, примером для подражания. Почерпнутые в мультфильме художественные впечатления оказывают определенное влияние на становление основ личности ребенка.

Использование в образовательном процессе достижений информационно-коммуникативных технологий, мультипликации, соответствующих потребностям современного дошкольника и его родителей; импортозамещение в сфере мультипликации продукции для детей лучшими образцами отечественного анимационного искусства — перспективное направление в дошкольной дидактике.

5. На основе анализа новых научных данных о связи музыкального и формально-логического интеллекта, Слова и Музыки есть основания полагать, что высокая поэзия — источник духовного и языкового развития человека, оказывает неизгладимое влияние на личность в целом, и музыка многократно усиливает это влияние; Песня — синтетический вид искусства, в котором слиты Слово и Музыка, Песня должна занять почетное место в образовательном процессе в целом, в повседневной жизни подрастающего человека; проявления языковой личности, наблюдаемые в общении и нерегламентированной деятельности, глубоко индивидуальны и принципиально не формализуемы, поддаются лишь описанию и качественному анализу.

6. Исследования человеческого фактора в языке, теории речевого онтогенеза свидетельствуют о тесной связи практической, игровой деятельности до-

школьника, личностного общения и освоения языка, что позволяет рассматривать обучение родному языку как развитие речевого общения в кооперативных видах деятельности, которое не может ограничиться развитием контекстной связанной монологической речи на специальных речевых занятиях. Должно включать организованные взрослым и многообразные самостоятельные виды деятельности (игровой, изобразительной, театрализованной, конструктивной, музыкальной) по инициативе, по выбору детей.

7. Современное состояние российского образования характеризуется столкновением ряда педагогических парадигм, задающих магистральное направление деятельности ДОО. Поиск путей кооперации между всеми педагогическими парадигмами, их гармонизация — центральное направление педагогики диалогического типа, ориентированной на личностное развитие дошкольника.

Учитывая почти повсеместное снижение эстетического уровня наших сограждан, исключительно рыночный подход средств массовой информации к культуре, следует приложить максимум усилий для как можно более раннего приобщения еще не искаленных дурным вкусом податливых маленьких детей к высоким образцам классического и современного искусства (приоритет культурологической парадигмы). Формирование ключевых компетенций, к коим относится овладение современными информационными технологиями, — приоритет компетентностной парадигмы — также должен быть представлен в образовательном пространстве дошкольной организации.

**Ведущая концептуальная идея проекта:** ядром языковой личности является национальный родной язык, которым дошкольник овладевает в общении со взрослыми и сверстниками в многообразных видах деятельности. Радостное проживание ребенком дошкольного детства как самоценного периода, образование без принуждения, через обогащение культурно-образовательной среды, приобщение к поэзии, песне, музыкальному и изобразительному искусству, творческим видам деятельности, применение современных информационных и коммуникативных технологий — основной принцип проекта «ВеДеДо». Развитие эстетического аспекта образовательного процесса, обеспечение эмоционального благополучия ребенка на протяжении всего времени пребывания в дошкольном учреждении и в семье — одно из основных условий воспитания компетентной языковой личности дошкольника, способной к саморазвитию.

Высокая поэзия — источник духовного и языкового развития человека — оказывает неизгладимое влияние на личность в целом, и музыка многократно усиливает это влияние; Песня — синтетический вид искусства, в котором слыты Слово и Музыка, Песня должна занять почетное место в образовательном процессе в целом, в повседневной жизни подрастающего человека. Проявления языковой личности, наблюдаемые в общении и нерегламентированной деятельности, глубоко индивидуальны и принципиально не формализуемы, поддаются лишь описанию и качественному анализу.

## АВТОРСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «ВЕДЕДО» ВОСПИТАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ОБОГАЩЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОО И СЕМЬИ

### 2.1. Принципы и содержание парциальной образовательной программы «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»)

«Веселый день дошкольника («ВеДеДо»)» — парциальная образовательная программа дошкольного образования, разработанная в соответствии с нормативными документами в сфере дошкольного образования (Коренблит, 2015). Соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки № 1155 РФ от 17 октября 2013 г.).

Данная парциальная программа составляет ту часть образовательной программы дошкольного образования, которая самостоятельно формируется участниками образовательного процесса ДОО, определяя основные требования в сфере образования дошкольников от 3 до 8 лет, и может быть использована любой образовательной организацией в качестве рабочего документа.

Парциальная программа основывается на авторской образовательной программе «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») композитора С.С. Коренблита.

Исторически программа «Веселый день дошкольника» возникла как проект, призванный обеспечить для детей дошкольного возраста баланс:

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

Это отвечает психологической специфике ребенка дошкольного возраста и позволяет качественно решать задачи его развития, поскольку именно эмоциональная составляющая чрезвычайно важна для становления системы отношений растущего человека к самому себе, окружающим людям — сверстникам и взрослым, окружающему миру — природе и миру культуры;

■ обогащает процесс приобщения ребенка к культуре как целостному синкретическому образованию, в котором художественный эстетический компонент играет важнейшую роль;

■ расширяет эстетический и эмоциональный опыт, который ребенок получает в детском саду в дошкольном возрасте;

■ соответствует международному стандарту качества дошкольного образования;

- дает новые возможности развития творческих способностей ребенка;

■ соответствует на сегодняшний день первому принципу ФГОС ДО РФ — обеспечение разнообразия детства.

Таким образом, авторская образовательная программа «Веселый день дошкольника» поставила в качестве главной цели обогатить палитру профессиональных красок современного дошкольного образования России эмоциональным музыкальным творческим развивающим содержанием и инновационными подходами к его реализации с детьми.

Программа интегрирует все образовательные области: социально-коммуникативного, познавательного, речевого, эстетически-художественного, физического развития ребенка в возрасте от 6 месяцев до 8 лет в условиях детского сада. Программа 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, как основа деятельности групп кратковременного пребывания.

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

Авторская основная образовательная программа «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») создана как **эстетически ориентированная** и **ориентирующая на творчество программа**. Приоритетными направлениями являются эстетически-художественное и речевое развитие.

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.**

В основу положена модель обычного дня, который ребенок дошкольного возраста проживает в детском саду/дома — с его обычными делами: зарядкой, едой, прогулками, сном, играми а также тем образовательным содержанием, которое транслируют детям педагоги/родители.

Методическая система предлагает различные формы как индивидуального творчества ребенка, так и его *сотрудничества*, и *сотворчества* со сверстниками, со взрослыми — педагогами/родителями.

Важный аспект программы «ВеДеДо» — направленность на развитие *воображения* и *творческих способностей* каждого ребенка.

Итак, перечислим основные **отличительные черты** авторской образовательной программы «Веселый день дошкольника».

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

2. Опора на работу обоих полушарий головного мозга ребенка.
3. Восстановление культурной традиции использования песни и музыки как сигнала вида деятельности и как ее *естественного сопровождения*.
4. В основе образовательного процесса лежит развивающийся постоянно сюжет, в котором действующими лицами являются члены большой дружной многопоколенной семьи.



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



6. С АОП «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: поэтов, композиторов, аранжировщиков, музыкантов-инструменталистов, исполнителей-певцов, звукорежиссеров, художников, дизайнеров, мультипликаторов, программистов, модельеров. Это 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 в себя продукцию **40 видов** по числу режимных моментов «ВеДеДо», позволяющую создавать эмоциональную среду для более успешного внедрения: рюкзачок, спортивная майка, три полотенца (для тела, рук и ног), кружка с текстами стихотворений, тарелка, пластмассовый пазл, магнитик, слюнявчик.



## Кружки и тарелки



## Пазлы и магнитики



## Полотенца для рук и для ног и полотенца для всего тела





Слюнявчики



Спортивные майки



Рюкзачки



Изготовлены занавесы-трансформеры АОП «ВеДеДо» для игровой и спальной комнат ясельной группы д/с № 1735 г. Москвы

Для игровой



Для спальни



и для дошкольной группы д/с № 1735 г. Москвы



Изготовлены образцы одежды АОП «ВеДеДо» для детсада № 1735 г. Москвы (пилотные версии) по трем направлениям, по 5 костюмов каждого наименования: для спортзала, купания и прогулок.

Для спортзала



Для купания



Для прогулок



Начато пополнение поваренной книги АОП «ВеДеДо», проведен первый открытый городской конкурс г. Москвы. Председатель жюри — автор 9 книг по кулинарии и более нескольких сотен телепередач о кулинарии жюри Б.О. Бурда.



Включены ЭОР (Работает информационный портал [www.vededo.ru](http://www.vededo.ru)),



Приложения для планшетов:

<https://itunes.apple.com/us/app/vededo-poem-doma/id657072400?l=ru&ls=1&mt=8>



Приложения для айфонов:

<https://itunes.apple.com/us/app/vededo-poem-doma/id657072400?l=ru&ls=1&mt=8>



Изготовлены куклы Ведышка и Ведыня для радио- и ТВ-программ АОП «ВеДеДо».



Записаны 3 пилотные радио-программы АОП «ВеДеДо».



Готов для трансляции мультфильм «Гимн «ВеДеДо».



Вышел в свет мультфильм «Алфавит» при поддержке РГНФ.



Вышел в свет мультфильм «Буква А» при поддержке РГНФ.



Вышли в свет Парциальная программа «ВеДеДо»



и нотный сборник 60 песен  
из 5 выпусков



Приготовлены костюмы и формы 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. Однако все программы дошкольного образования на сегодняшний день тиражируются и распространяются издательствами, что определяет ограниченность их подходов к формированию среды преимущественно бумажными носителями. В проекте в настоящее время в качестве партнеров участвуют более 10 организаций, 4 института, более 30 издательств СМИ, студия звукозаписи, творческие коллективы, Российский государственный научный фонд, ателье по пошиву одежды, 3 издательства по выпуску тиражей проекта «ВеДеДо».

Название парциальной программы «Веселый день дошкольника» обозначает ее главный посыл — радостное проживание ребенком дошкольного детства как самоценного периода, образование без принуждения, через приобщение к поэзии, песне, музыкальному и изобразительному искусству, творческим видам деятельности.

Содержание образовательных областей программы «ВеДеДо» составляет основу реализации образовательных задач Примерной основной образовательной программы (ПООП) дошкольного образования, предусматривает вариативность организационных форм, средств и методов образования детей с учетом специфики образовательной организации и индивидуальных особенностей развития воспитанников.

Суть проекта «ВеДеДо» — обеспечение всестороннего развития дошкольников через особую организацию предметно-развивающей среды и новые формы взаимодействия детей со взрослыми, сверстниками, современными информационно-коммуникативными средствами в условиях семьи и дошкольного учреждения. Сердцевину проекта составляют песни о разных сторонах жизни дошкольника (игры, режим дня, театр, сказка, явления природы и общественной жизни и др.), в процессе восприятия которых дети осваивают содержание образовательной программы вне прямого обучения, как эмоционально насыщенную, радостную, спонтанную деятельность: игру, художественное творчество, личностное общение, театр, просто отдых, досуг.

Песни написаны композитором С.С. Коренблитом на стихи поэтов-классиков (А. Пушкина, М. Лермонтова, А. Фета, К. Бальмонта, А. Блока, И. Бунина, С. Есенина, М. Цветаевой, Саши Черного и др.) и детских поэтов (В. Берестова, М. Грозовского, Н. Ивановой, М. Слуцкого, М. Тумановой). Иллюстрации художников Г.В. Александровой, М.А. Ивановой, Е.А. Румянцевой, Н.М. Юзефович. В них осуществлен синтез поэтического и музыкального искусства, соединение высокой поэзии, композиторской и разных стилей популярной музыки: русского романса, стилизации рококо, элементов джаза в гармонии, — того, что составляет высший, сложнейший слой поп-музыки. В этом серьезность и «антипопсовость» песен С. Коренблита (музыковед Б. Козловский).

Научные редакторы программы — кандидат педагогических наук, профессор Т.В. Волосовец и доктор педагогических наук, академик РАО Е.А. Ямбург. Авторы текста программы и методических рекомендаций — ведущие специалисты в области дошкольной педагогики и психологии, педагоги высшей квалификации А.Г. Арушанова, Н.С. Бахарева, М.А. Бугакова, А.А. Буянов, Т.В. Волосовец, Т.Н. Доронина, Л.В. Историца, С.С. Коренблит, Г.В. Кузнецова, М.А. Рунова, Е.С. Рычагова, Е.В. Соловьева, М.А. Шакарова, Е.А. Ямбург.

Авторы уделяют большое внимание **этическому аспекту** образования. Создаваемые стихи обеспечивают трансляцию детям базовых ценностей современного российского общества.

Парциальная программа «ВеДеДо» определяет обогащение социальной (Л.С. Выготский) и предметно-развивающей среды дошкольного учреждения как обязательное условие общего эстетического подхода к воспитанию детей. Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает возможность



общения и совместной деятельности детей и взрослых, двигательной активности детей, а также возможности для уединения. Разработан дизайн патриотического, спортивного уголков, уголка подвижной игры, дежурств и др., а также разнообразных выставок работ детей. Заложены принцип трансформируемости предметно-пространственной среды, участия детей и родителей в этом процессе.

Программа «ВеДеДо» направлена на достижение следующих целей:

- 1) гармонизация концептуальных ведущих идей, положенных в основу развития дошкольников;
- 2) обеспечение качественного дошкольного образования, в основе которого эмоциональное благополучие каждого ребенка, радостное проживание им дошкольного детства;
- 3) организацию образовательной среды на основе восприятия песен, других произведений искусства, диалогического общения и творческого взаимодействия всех участников педагогического процесса.

Парциальная программа «ВеДеДо» направлена на решение задач, сформулированных во ФГОС ДО. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выдвигает ряд взаимосвязанных задач социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического развития детей: развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира; владение 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), мира природы; становления эстетического отношения к окружающему миру; реализация самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Решение этих задач предполагает применение инновационных синтетических, интегрирующих форм организации образовательного процесса ДОУ, установление взаимосвязи детской игры, познавательной и исследовательской деятельности, творческой художественно-эстетической активности детей на основе приоритета их личностного развития, а также установление взаимодействия ДОУ и семьи воспитанников. В проекте «Веселый день дошкольника (ВеДеДо)» содержится подход к созданию такой среды в единстве средств музыки, поэзии, изобразительного искусства в сочетании с другими современными элементами образовательной среды и новыми формами взаимодействия взрослых и детей, детей друг с другом. Это позволяет осуществлять объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс, необходимость чего специально подчеркивается в стандарте дошкольного образования.

В ряду образовательных областей стандарт выделяет речевое развитие как особую область, имеющую самостоятельные задачи, методы и приемы, организационные формы и вместе с тем пронизывающую все остальные области образования — познание, социализацию, литературное, эстетическое развитие. Решение последней задачи также предполагает использование синтетических видов образовательной деятельности, новых форм интеграции содержания образования, развития речи как средства общения, компетенции языковой личности дошкольника.

Программа «ВеДеДо» направлена также на решение следующих задач:

- 1) охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;
- 2) 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;
- 3) обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования дошкольного и начального общего образования;
- 4) формирование общей культуры личности детей, здорового образа жизни, развитие социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности каждого ребенка, предпосылок учебной деятельности;
- 5) обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Концепция гармонизации образовательных парадигм, представленность как непосредственно образовательной деятельности, так и самостоятельной детской активности придает программе универсальный характер. Делает возможным использование ее как дополнительной практически ко всем существующим примерным образовательным программам дошкольного образования («Радуга», «Из детства — в отрочество», «Истоки», «От рождения до школы» и др.).

В соответствии с принципами ФГОС ДО в парциальной программе «ВеДеДо» игра рассматривается как ведущая деятельность и важная форма образования дошкольника. В программе в качестве ведущей рассматривается самостоятельная игра, возникающая и развивающаяся по инициативе ребенка. Спонтанные игры — свободная деятельность детей, в которой они выражают свои чувства, реализуют свои потребности, выбирают партнеров. Это самостоятельная деятельность дошкольников, но в ней может участвовать взрослый по приглашению детей. Позиция взрослого в спонтанных играх детей — не над, не вместе, а нахождение под управлением, позиция ведомого, принятия ребенка в качестве лидера, организатора деятельности. Выделение в режиме дня времени для самостоятельных игр по инициативе детей, установление их взаимосвязи с играми и занятиями, организуемыми взрослым — ведущий метод бес-

печения субъектной позиции ребенка в образовательном процессе, условие индивидуализации образования.

В данной программе индивидуализация образования дошкольника обеспечивается многообразием организационных форм (коллективных, подгрупповых, индивидуальных), участие в которых — добровольное. Ребенок вовлекается в деятельность под влиянием песни, музыки, изобразительного ряда, многообразия костюмов и материалов для образных и режиссерских игр, самостоятельной изобразительной деятельности, конструирования, музицирования и т.п. В коллективных формах участие детей также добровольное, демократический стиль общения, свобода волеизъявления, коммуникативного поведения. Не дисциплинарные средства привлечения и удержания внимания (игрушки, привлекательные материалы, интересные поэтические и прозаические тексты, игра на музыкальных инструментах, визуальные эффекты и др.).

### *Социально-коммуникативное развитие*

Программа «ВеДеДо» обеспечивает, прежде всего, включение детей в систему социальных отношений в процессе восприятия песен УМК и связанных с ним разнообразных игр, содержательного общения и творческих видов деятельности. При этом ребенок приобщается к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, обогащается опыт налаживания позитивных отношений, опыт разрешения спорных вопросов и конфликтных ситуаций, если они возникают. Формируются такие качества личности, как доброжелательность, самостоятельность, понимание партнера, сопереживание (эмпатия). Развивается инициатива и самостоятельность в разных видах деятельности, свобода самовыражения, креативность как базисная характеристика личности. У детей формируются первичные представления о семье и чувство уверенности в том, что каждый ребенок желанен, любим, всегда получает поддержку и психологическую защиту. Расширяются представления детей об окружающем — природном и социальном окружении, формируются чувства 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, создавая условия для свободного проявления индивидуальности и субъектной позиции в образовательном процессе.

### *Познавательное развитие*

Программа «ВеДеДо» направлена прежде всего на развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации в процессе восприятия песен — загадок о природных объектах, песен о временах года, о явлениях общественной жизни и культурных объектах, математических отношениях, пе-

сен- сказок, колыбельных, хороводных и др. В процессе связанных с содержанием песен познавательных действий, экспериментирования, макетирования, дидактических игр и т.п. происходит развитие воображения и творческой активности детей, формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о культурных ценностях народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, особенностях ее природы.

### *Речевое развитие*

Речевое развитие является одним из приоритетов программы «ВеДеДо», направлено на воспитание языковой личности дошкольника — компетентной в языковом отношении (предполагает владение звуковым строем, словарным запасом, грамматическими формами и структурами родного языка), способной вступать в диалогическое общение (лично значимый для субъектов речевой диалог), выражать мысли и чувства в форме текста (повествование, описание, элементарное рассуждение, контаминация). Программа обеспечивает развитие речи как средства общения в расширяющихся сферах взаимодействия со взрослыми и сверстниками в разнообразных видах деятельности (игра, труд, экспериментирование, моделирование, коллективная изобразительная деятельность, макетирование, конструирование, чтение художественной литературы). Обеспечивает развитие поэтического слуха (восприятия выразительных средств языка) и словесного творчества. Формирует предпосылки грамотности в виде интереса к чтению, письменной речи, разнообразных игр в читающего человека. Опирается на восприятие детьми музыкальных миниатюр, песен-загадок, песен-сказок, рассматривание иллюстраций к песням, и связанных с ними самостоятельных игр (образных, режиссерских, сюжетно-ролевых, игр-фантазий, игр-забав, традиционных), других видов самостоятельной деятельности детей (изобразительной, конструктивной, музыкальной, театрализованной).

### *Художественно-эстетическое развитие*

Эта образовательная область в программе «ВеДеДо» является безусловным приоритетом. Включает задачи развития эстетических чувств, представлений, форм творческой самостоятельности детей в процессе восприятия песен и иллюстраций к ним, с одной стороны, и разнообразных видов организуемой взрослым и самостоятельной художественной и игровой деятельности детей — с другой. Осуществляется в процессе использования УМК, тематика которых связана с многообразными явлениями природы, культуры, социума, с разнообразными видами 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 активный отклик в повседневной жизни (желание проявлять себя в пении, связывать с музыкой свои движения, танцы и игры и др.).

Эстетическое развитие детей опирается на восприятие песен, специально созданных для детей и про детей. Они являются результатом многолетней совместной работы педагогов, психологов, композитора, поэтов, художников, звукорежиссеров и специалистов в области цифровых технологий.

### *Физическое развитие*

Программа «ВеДеДо» стимулирует двигательную активность детей во время свободной деятельности, в ходе режимных моментов, самостоятельных игр, двигательной активности на улице во время прогулок в соответствии с принципами добровольности участия, свободы выбора деятельности, свободы выбора времени. Включает игровую, трудовую, экспериментальную деятельность на природе, разнообразные игры-забавы, подвижные игры как на участке детского сада, так и в группе, физкультурном и музыкальном зале. Песни УМК «ВеДеДо» создают и поддерживают радостное настроение детей в процессе всех режимных моментов: при пробуждении и засыпании, умывании, зарядке, в играх, по дороге в детский сад и домой. Способствуют, таким образом, поддержанию здорового образа жизни, физического и психического здоровья детей.

## **2.2. Технологии воспитания языковой личности дошкольника.**

### **Учебно-методические комплекты нового поколения**

Разработчиками «ВеДеДо» уже создана на сегодняшний день та система сопровождения программы, которую предполагает новый ФГОС. Это УМК, включающие:

- методические рекомендации для педагогов;
- учебные материалы для детей;
- электронные образовательные ресурсы;
- материалы для родителей;
- экспонаты предметно-развивающей среды;
- информационный портал, обеспечивающий поддержку внедрения;
- система обучения и повышения квалификации педагогов, которые приобретают и начинают реализовывать программу;
- система постоянного сопровождения программы в СМИ;

- в настоящее время интенсивно разрабатывается программное обеспечение для пользователей планшетов, айфонов и смартфонов;

- в рамках визуализации образов семьи «ВеДеДо» готовится мультипликационный сериал.

### ***Качество образовательных материалов обеспечивается системой требований к ним:***

- разработка каждой песни и методического комплекта к ней осуществляется в соответствии с требованиями возраста, при кураторстве со стороны детского психолога и педагога;

- каждая песня должна пройти экспериментальную апробацию в дошкольных учреждениях не менее одного года;

- количество и характер используемых инструментов, ритмические рисунки, мелодические ходы соотнесены для каждой группы с особенностями возраста;

- песни записываются как с детскими голосами, так и со взрослыми, в том числе с мужским голосом;

- сложность аранжировки определяется возрастом ребенка.

***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.

Она 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 оркестром (симфоническим, народным, джаз-бандом), совмещая преимущества каждого музыкального коллектива.

### ***Музыкальный образ должен соответствовать поэтическому содержанию.***

Требование соответствия музыкального образа поэтическому содержанию с учетом индивидуального синтаксиса поэтического произведения предьявляется, поскольку все гласные должны быть внятно пропеты, а согласные должны быть слышны, двоянные 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 % — инструментальное сопровождение, 66 % — вокал (голос, голоса).

■ применение речитатива определяется структурой текста и распределением акцентов речи, для него не обязательна тематическая повторность;

■ основные интонации речитатива должны соответствовать характерным интонациям речи/стиха.

Песни должны подходить для художественно-синкретического метода использования их детьми.

При создании мелодий должна применяться куплетно-припевная/«запевно-припевная» музыкальная форма — широко распространенная песенная форма в народной, академической, рок- и популярной музыке, основанная на чередовании двух мелодий — куплета и припева.

Можно применять куплетно-припевную форму с припевом и без припева.

При создании мелодий можно применять куплетную музыкальную форму (реже «строфическая» форма) — широко распространенная песенная форма в народной, академической, рок- и популярной музыке, основанная на повторении одной мелодии (без изменений) с разным текстом (разные стихотворные строфы). Схема куплетной формы А А А.

Допускается применение мелодии, варьирующейся с каждым повторением (вариационно-куплетная форма). Схема вариационно-куплетной формы А1 А2 А3.

Схемы куплетно-припевной формы: А В А В А В, А А В А, А В В А. Допускается вариативное музыкальное сопровождение стихотворения А1 В А2 В А3 или А1 В1 А2 В2.

### ***Требования к произношению слов:***

■ слова должны быть пропеты с внятным, ясным и отчетливым произношением;

■ четко пропетыми фразами, словами и каждым звуком в отдельности, т.е. с хорошей дикцией;

■ недопустимо небрежное, неряшливое пропевание, при котором звуки и слова воспроизводятся при недостаточно открытом рте (как бы сквозь зубы), недопеваются окончания слов, проглатываются отдельные звуки, невнятно воспроизводятся согласные;

■ при пении требуется придерживаться литературных норм произношения, устранять в своем пении различные акценты, влияние местных говоров, правильно ставить ударения в словах.

К нелитературному пропеванию относится побуквенное произнесение слов, когда слова произносятся так, как они написаны: что (вместо што), его (вместо ево), счастье (щастье) и т.д.

Отклонением от нормы литературного произношения является пение с национальным акцентом, с характерными особенностями местных говоров: яканьем (вясна вместо весна), цоканьем (цто вместо что и др.), с неправильным ударением в словах (документ, портфель, магазин, километр).

В пении должны быть выражены тончайшие оттенки чувств, мыслей. Это достигается не только с помощью соответствующих слов, но и благодаря правильному использованию интонационных средств выразительности: силы голоса, темпа, логического ударения, пауз, ритма, тембра, мелодии.

Пение вокалиста/вокалистов должно быть эмоционально насыщенным, богатым интонациями, достаточно громким и неторопливым (когда это позволяет ритм песни).

Для достижения лучших результатов необходимо использовать неторопливый темп, который повышает отчетливость пропевания слов, и наоборот, ускоренный темп делает ее трудной для восприятия. Замедленное пение детям легче воспринимать, легче следить за содержанием, запоминать текст.

Окончания слов должны быть слышны, а не угадываться.

Сдвоенные согласные или рядом стоящие буквы при окончании слова и начале следующего слова (НН, СС, ТТ), должны восприниматься на слух как две буквы, а не одна.

Рядом стоящие буквы С и З, П и Б не должны сливаться в один звук.

Допускается в прелюдии, интерлюдии и коде вокальное исполнение без слов/многоголосие.

При повторе строки или отдельных слов необходимо применение бэк-вокала, при повторе в третий раз требуется применение двух бэк-вокалов.

*Регистр вокальной партии песен должен отвечать натуральному объему не поставленного детского голоса.*

У дошкольников (до 7 лет) голос имеет чисто детское звучание, поэтому при создании музыкального произведения должно учитываться, что звук голоса нежный, легкий, в соответствии с такими понятиями, как «головное звучание», «фальцетное звучание» или «высокое резонирование».

При написании мелодии учитывать, что голос каждого человека имеет в среднем диапазон в полторы октавы.

Средняя продолжительность одного звука (например, ноты ми) без изменения тона и на одном дыхании не должна превышать 20-25 с.

*Требования к основной музыкальной теме:*

■ основная музыкальная тема песни должна быть в следующем диапазоне — от до-ре 1-й октавы до ре 2-й октавы;



- допускается применение нот в мелодии, находящихся на границе трех тесситурных регистров: нижнего, среднего и высокого, так называемых переходных нот как не ключевых в мелодии.

- звучание записанного голоса должно быть в тоновом диапазоне человеческого голоса, который представлен последовательностью тонов (могут быть произведены голосовым аппаратом в пределах границ между самым низким и самым высоким звуками), т.е. в пределах человеческого голоса от 64 до 1356 герц;

- при написании музыки требуется создать вокальную партию, чтобы голосовой аппарат не уставал, давал возможность правильно дышать и артикулировать;

- при написании музыки необходимо использование разнообразных пауз для использования ее в вокале;

- для создания эмоциональной составляющей песни необходимо гибкое изменение громкости голоса как средства достижения выразительности вокала, его разнообразия;

- не допускается сильное повышение громкости, которое подавляет более тонкие, качественные параметры вокала, упрощает и делает монотонным интонационный рисунок.

При записи вокала необходимо максимально обеспечить благозвучность голоса, свободу его звучания, отсутствие напряжения, мускульных зажимов. Такая свобода достигается ценой долгих упражнений.

При создании вокальной партии максимально использовать полетность голоса — способность быть хорошо слышимым на значительном расстоянии, без увеличения громкости звучания аудиопроигрывателя (Коренблит, 2015).

Идеи проекта «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») реализуются в рамках парциальной образовательной программы «ВеДеДо» через систему учебно-методических комплектов.

Содержание программы отражает режимные моменты дошкольника, а также свойственные ему сферы деятельности (чтение, игра, театрализованная деятельность, изобразительная, двигательная, музыкальная деятельность, конструирование, экспериментирование и др.). Каждый выпуск учебных материалов включает в себя аудиодиск с песнями на заданную тему, карточки с иллюстрированными текстами песен, а также методические советы родителям и работникам дошкольных образовательных учреждений, написанные известными и опытными учеными-педагогами. Ниже перечислены выпуски «ВеДеДо», приводятся выдержки из методических рекомендаций, а также приготовлены ноты каждой песни, иллюстрации для нотного сборника, черно-белые иллюстрации для раскраски.

## Круг

В небе жёлтая луна,  
Солнышку подруга.  
Нам в окне она видна  
Ночью в форме круга!

Носят гномы колпачки  
В кругленький горошек.  
Округляются зрачки  
В темноте у кошек.

*Припев:*

*Ты по травке пробегги!  
В ней растут цветы-круги!  
Одуванчик – жёлтый круг –  
Украшает летний луг.*

Вот кружочки в кошельке –  
Звонкие монетки.  
Кругляшки в моём кулке –  
Сладкие конфетки!

Угощу тебя, дружок,  
Кругленьким печеньем.  
Прячет зеркальце-кружок  
Наше отражение.

*Припев*



Стихи Н.В. Ивановой

# Круг

Музыка С.Коренблitta  
Стихи Н.Ивановой

G Hm Am<sup>7</sup> D<sup>7</sup>

В не-бе жёл-та-я лу-на, сол-ныш ку-под-ру-га.  
Вот кру-жоч-ки в ко-шель-ке - джон-ки-е мо-вет ки.

5 G Hm Am<sup>7</sup> D<sup>7</sup>

Нам в ок-не о-на вид-на ночь-ю в фор-ме кру-га!  
Кру-жыш-ки в мо-ём куль-ке - слад-ки-е кон-фет-ки!

9 G Hm Am<sup>7</sup> D<sup>7</sup>

Но-сят тво-мы кол-пач-ки в кру-жень-кий го-ро-шек.  
У-го-щу те-бя, дру-жок, кру-жень-ким пе-чень-ем.

13 G E<sup>7</sup> Am D<sup>7</sup> G E<sup>7</sup>

О-крут-ля-зт-ся зрач-ки в тем-но-те у ко-шек.  
Пря-чет зер-каль-це-кру-жок на-ше от-ра-жень-е.

17 Am<sup>7</sup> D<sup>7</sup> G E<sup>7</sup> Am<sup>7</sup> D<sup>7</sup> G

О-крут-ля-ют-ся зрач-ки в тем-но-те у ко-шек.  
Пря-чет зер-каль-це-кру-жок на-ше от-ра-жень-е.

21 C G C D<sup>7</sup> G E<sup>7</sup>

Ты по трав-ке про-бе-ги! В ней рас-тут цве-ты кру-ги!

25 C D<sup>7</sup> G E<sup>7</sup> Am<sup>7</sup> D<sup>7</sup> G E<sup>7</sup>

О-ду-ван-чик-жёл-тый кру-у-кра-ша-ет лет-ний дуг.

28 C D<sup>7</sup> G E<sup>7</sup> Am<sup>7</sup> D<sup>7</sup> G D<sup>7</sup>

О-ду-ван-чик-жёл-тый кру-у-кра-ша-ет лет-ний дуг.



*Рисунок Е.А. Румянцевой*

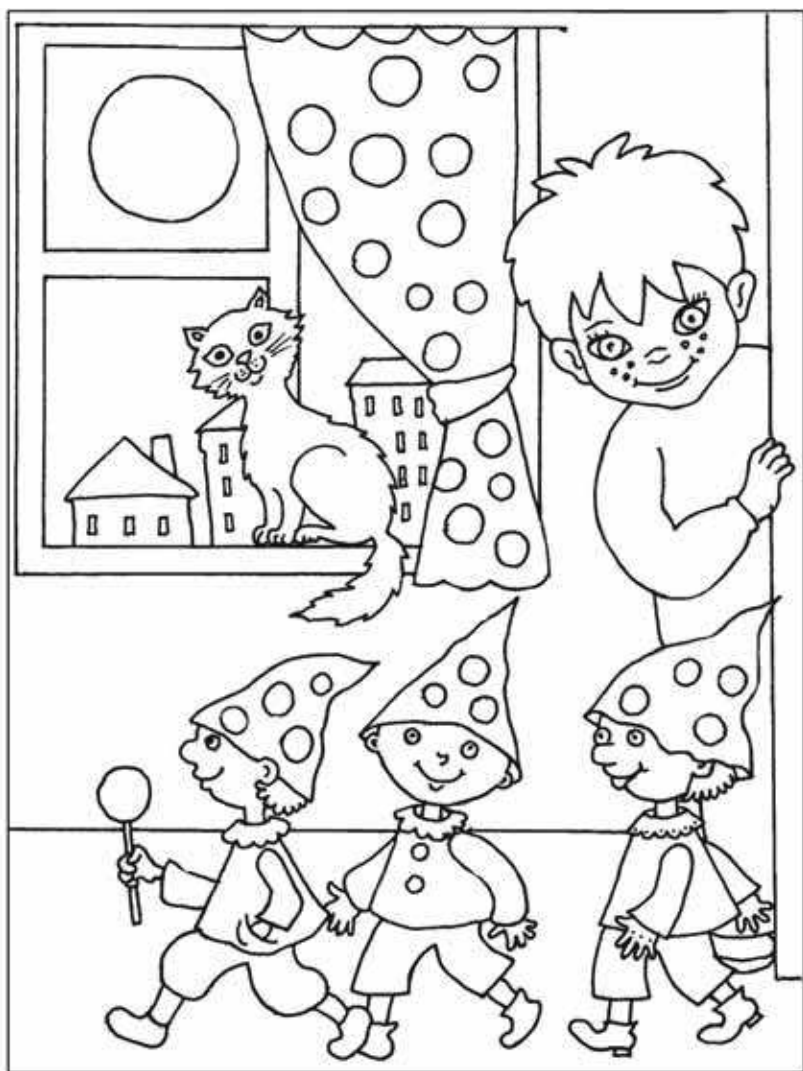


Рисунок Е.А. Румянцевой

## 1. Режим дня и навыки самообслуживания в песнях: Поем 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.

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: поем в детском саду.

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.

ровой); 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.

После того как воспитатель начал регулярно использовать песни в определенных моментах 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.



### **3. Режим дня и навыки самообслуживания в песнях: поем в детском саду.**

В комплекте: аудио CD с детскими песнями; карточки с иллюстрированными текстами 10 песен (стихи М.А. 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», «Начинаю одеваться», «Скоро завтрак» и др.



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 аккуратнее 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: поем 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.



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

#### **5. Режим дня и навыки самообслуживания в песнях**

Настоящий выпуск серии «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») объединяет песни и стихи, которые вошли в четыре предыдущих выпуска данной серии и ориентированы на воспитательную работу с детьми в возрасте от 2 до 5 лет.

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 М.А. Шакарова). Темы: «Снеговичок», «Кот и мыши», «Город мастеров» и др.



Пособие в помощь родителям и работникам 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, учится 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.

## 7. Хороводные.

В комплекте: аудио CD с детскими песнями; карточки с иллюстрированными текстами 10 песен (стихи С.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 помогают организовать игровую и творческую работу с детьми. 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.



## 8. Кольбельные.

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: «Кольбельная мальчику», «Сны детей», «Спи, царевна!» и др.



Пособие позволяет педагогам и родителям познакомить детей дошкольного возраста с жанром «кольбельная», помогает в укладывании ребенка на ночной и дневной сон, разнообразит детские музыкальные спектакли, занятия по рисованию, музыке, ознакомлению с художественной литературой. Колы-

бельная — универсальное терапевтическое средство, определяющее здоровье ребенка на всю жизнь. Помогает установить особое эмоциональное отношение между матерью и малышом, создает чувство тепла и защищенности. В колыбельных звучит как женский, так и мужской голос. 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 голоса, 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.

### 9. Цифры.

В комплекте: аудио CD с детскими песнями, карточки с иллюстрированными текстами 11 песен (стихи М.А. Грозовского, иллюстрации Г.В. Александровой); методические советы для родителей и работников дошкольных образовательных учреждений (автор — кандидат педагогических наук Е.В. Соловьева). Темы: песня «Ноль», песня «Один», песня «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 и 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, образуя память, ассоциативное мышление, мышление по аналогии.

## 10. Поем 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. Предлагаемые в выпуске песни написаны для досуговой деятельности детей. В него 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.

## 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, 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.

## 12. Загадки о зверях.

В комплекте: аудио CD с детскими песнями, карточки с иллюстрированными текстами 12 песен (стихи М.Г. Слущого, иллюстрации 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). 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.



## 13. Необыкновенное путешествие по Азбуке.

В комплекте: аудио CD с записями тридцати пяти детских песен о буквах, азбуке и алфавите, а также караоке/аккомпанемент, тексты стихов с иллюстрациями (стихи М.Г. Слущого, иллюстрации Ж. Жыра); методическое пособие (авторы — кандидат педагогических наук А.Г. Арушанова и кандидат педагогических наук Е.С. Рычагова). В комплект входят: упаковочный чемоданчик, рабочая тетрадь (формат А4); методические материалы; карточки со словами (250 карточек, стихи + буквы); карточки: иллюстрированные буквы; раскраски (формат А4); песни (DVD-коробка на 3 CD-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, познакомиться 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 рассматривание 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.

#### 14. 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 «Веселый 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, а также предлагается перечень советов для родителей.

#### 15. 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, кандидат педагогических наук Е.С. Рычагова). Темы: «Чары

Фейи», «Детский мир», «Ветерок Фейи» 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.



### 16. Шуточные песни.

В комплекте: аудиодиск с 12 песнями-шутками на стихи Д. Хармса («Врун», «Веселье чижии», «Веселый старичок» и др.); карточки с иллюстрированными текстами песен (художник — Е.А. Румянцова); 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.

### 17. Загадки о птицах.

В комплекте: аудиодиск с 12 песнями-загадками на стихи М.Г. Служкого («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 предназначено для решения комплекса задач познавательного, речевого, социального, личностного развития детей через особую организацию предметно-развивающей среды и новые формы взаимодействия детей со 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 Служкого, 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 к самому себе, окружающим людям — сверстникам и взрослым, окружающему миру — природе и миру культуры.

### 18. Загадки о насекомых.

В комплекте: аудиодиски с записями 12 песен на стихи М.Г. Служкого («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 форме индивидуальной либо с небольшими подгруппами детей педагогической работы в условиях прежде всего семьи, а также в группе детского сада вне фронтальной непосредственно образовательной деятельности.

### 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 — возрастной психолог, кандидат педагогических наук, доцент Е.В. Соловьева).



В данном комплекте представлен материал, который позволит познакомить детей с 12 фигурами: прямая линия, а также луч и отрезок; ломаная и кривая линия; окружность и круг, а также шар и сфера; трех- и четырехугольник; объемные тела цилиндр, конус, пирамида, 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 то 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.

## 20. Времена года.

В комплекте: аудиодиск с 12 песнями на стихи А. Фета, Н. Некрасова, Ф. Тютчева, К. Бальмонта и других («Ну, скорей гулять!», «Морозовоевода», «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, 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 «Веселый День Дошкольника», в процессе которого дети приобрели опыт творческого освоения художественного, музыкального материала через игру, продуктивную деятельность, содержательное общение.

## 21. «Игры со звучащим словом»

В комплекте: аудиодиски с записями 12 песен на стихи М.Г. Случкого («Что рассказали рыбы», «Переполох на огороде», «Спортивные танцы», «Театр зверей» и др.); карточки с иллюстрированными текстами песен (художник М.А. Иванова); методические советы для родителей и работников дошкольных образовательных учреждений (авторы — кандидат педагогических наук А.Г. Арушанова, кандидат педагогических наук Е.С. Рычагова).



Пособие направлено на реализацию требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, образовательной области «Речевое развитие»: развитие фонематического восприятия, звуковой и смысловой стороны слова, поэтического слуха, связной, грамматически

правильной диалогической и монологической речи, звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки грамотности. Представляет широкую палитру форм организации образовательного процесса с целью развития компетентной языковой личности дошкольника, его эмоциональной сферы, фантазии и творчества в процессе приобщения к музыкальным играм со звучащим словом.

## **22. Разноцветные песни (в печати).**

В комплекте: аудиодиски с записями 12 песен на стихи Н.В. Ивановой («Красный», «Желтый», «Синий», «Оранжевый» и др.); карточки с иллюстрированными текстами песен (художник М.А. Иванова); методическое руководство для работников дошкольных образовательных учреждений и родителей (автор — кандидат педагогических наук Е.В. Соловьева).



Данный комплект соответствует ФГОС ДО и позволяет реализовать работу в образовательной области «Познавательное развитие, формирование математических представлений», тема «Представления о цвете». Этот раздел традиционно включается во все программы дошкольного образования как в нашей стране, так и за рубежом. Предлагается многообразие форм организации образования детей 4-8 лет с целью развития личности дошкольника, его эмоциональной сферы, мышления, воображения и творчества и формирования таких личностных характеристик, как самостоятельность, инициативность, креативность (творческое начало), коммуникативная компетентность, способность к восприятию прекрасного в окружающем мире, природе и искусстве.

## **23. Правила дорожного движения (в печати).**

В комплекте: аудиодиски с записями 12 песен на стихи Н.В. Ивановой («Мой друг светофор», «Пешеходные переходы», «Рядом с проезжей частью» и др.); карточки с иллюстрированными текстами песен (художник М.А. Иванова); методическое руководство для работников дошкольных образовательных учреждений и родителей (автор — старший научный сотрудник Г.В. Кузнецова).

Песни о правилах дорожного движения полезны детям дошкольного возраста, как обучающимся в детском саду, так и получающим образование дома,

а также первоклассникам, ученикам начальной школы, поскольку посвящен важным для ребенка правилам поведения на улице, на проезжей части, за рулем велосипеда. Об этом важно напоминать детям и в школе. Разработчики программы придерживаются принципа развивающего и опережающего обучения, что позволяет педагогу или родителям, гувернерам, работающим с детьми дома, обеспечивать высокий уровень знаний и умений ребенка.



#### 24. Музыкальные инструменты (в печати)

В комплекте: Аудиодиски с записями 12 песен на стихи Н.В. Ивановой («Бубен», «Деревянные ложки», «Барабан» и др.); карточки с иллюстрированными текстами песен (художник Е.А. Румянцева); методическое руководство для работников дошкольных образовательных учреждений и родителей (автор — старший научный сотрудник Г.В. Кузнецова).



Выпуск предназначен всем тем, кто обучает ребят музыке. Просто и доходчиво, без принуждения дети знакомятся с различными музыкальными инструментами, с их изображением и звучанием. Песни из этого диска доступны восприятию не только старшим дошкольникам, но и малышам, начиная с 6 месяцев.

Детское музицирование расширяет сферу музыкальной деятельности дошкольников, повышает интерес к музыкальным занятиям, способствует развитию музыкальной памяти, внимания, помогает преодолению излишней застенчивости, скованности, расширяет музыкальное развитие ребенка. В процессе игры ярко проявляются индивидуальные черты каждого исполнителя: наличие воли, эмоциональности, сосредоточенности, развиваются и совершенствуются музыкальные способности. Обучаясь игре на ДМИ, дети открывают для себя мир музыкальных звуков, осознаннее различают красоту звучания различных инструментов. У них улучшается качество пения, они чище по-

ют, улучшается качество музыкально-ритмических движений, дети четче воспринимают ритм.

### 25. Букет цветов (в печати).

В комплекте: аудиодиски с записями 12 песен на стихи И. Бунина, П. Соловьевой, А. Фета, А. Жемчужникова и др. («Подснежник», «Ландыш», «Гиацинт» и др.); карточки с иллюстрированными текстами песен (художник М.А. Иванова); методические советы для родителей и работников дошкольных образовательных учреждений (авторы — кандидат педагогических наук А.Г. Арушанова, кандидат педагогических наук Е.С. Рычагова).



Цель пособия — развитие поэтического слуха, связной речи и словесного творчества у детей подготовительной к школе группы на материале песен о цветах, обеспечение всестороннего развития речи через особую организацию предметно-развивающей среды и новые формы взаимодействия детей со взрослыми, сверстниками, современными информационно-коммуникативными средствами в условиях семьи и дошкольного учреждения.

### 2.3. Проверка эффективности разработанной программы воспитания языковой личности дошкольника.

Экспериментальные сетевые площадки 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 провели апробацию авторской программы «ВеДеДо» в нескольких десятках детских садов Московского региона. В период апробации авторской программы С.С. Коренблита осуществлялось отслеживание влияния песен на общее развитие детей по следующим показателям:

- эмоциональное отношение к песне (внимательно слушает песню; поет (подпевает) песню при включении мелодии или песни; радуется, пританцовывает);
- понимание и принятие содержания песни (понимает, что надо делать при прослушивании песни, принятие содержания песни);
- динамика в развитии ребенка (овладение навыками по содержанию песни, психологический комфорт при выполнении действий).

Дети 3-6 лет находились под наблюдением в ДОО и семье. Определялся процент детей в выборке, имеющих положительные оценки по выделенным показателям, до и после включения в образовательный процесс УМК «ВеДеДо». Присланные детскими садами материалы дали следующую картину. В начале эксперимента во всех группах было около 60 % детей, имеющих положительные показатели по выделенным параметрам. Через 2-3 месяца работы с «ВеДеДо» этот показатель достигал уровня 95 %. В отчетах педагоги отмечали: песни, собранные в выпуск «Режим дня и навыки самообслуживания», помогли организовать детей, закрепить навыки самообслуживания, помогли соблюдать режим дня. Пропевание песен позволило развить у детей произносительную сторону речи, дети научились выражать эмоции через песню.

С мая 2014 г. начала работу сетевая площадка Российской академии образования под научным руководством кандидата педагогических наук, профессора Т.В. Воловцев, директора ФГНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» РАО по теме «Образовательная среда с использованием специально создаваемых детских песен авторской образовательной программы «Веселый день дошкольника» как средство воспитания языковой личности дошкольника в условиях ДОУ и семьи».

В состав площадки входят 8 дошкольных учреждений:

— государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы детский сад № 1873 (договор № 2 от 18.04.2014 г.);

— государственное бюджетное образовательное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Великолуцкий детский дом-школа» Псковской области (договор № 3 от 18.04.2014 г.);

— государственное бюджетное образовательное учреждение Центра образования № 109 города Москвы (договор № 4 от 18.04.2014 г.);

— государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя общеобразовательная школа № 1049 дошкольное отделение комбинированного вида (договор № 5 от 18.04.2014 г.);

— муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребенка — детский сад № 17» города Великие Луки Псковской области (договор № 6 от 18.04.2014 г.);

— муниципальное бюджетное образовательное учреждение детский сад с. Шевьярлово Сарапульского района Удмуртской Республики (договор № 7 от 18.04.2014 г.);

— государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением английского языка № 1208 имени Героя Советского Союза М.С. Шумилова (договор № 8 от 18.04.2014 г.);

— государственное бюджетное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 2032 города Москвы (договор № 9 от 18.04.2014 г.).

Деятельность площадки строится на основе авторской общеобразовательной программы композитора С.С. Коренблита и разработанной как ее развитие парциальной программы «Веселый день дошкольника». Прогнозируемые практические результаты:

- демонстрация успешного функционирования в ДОУ обогащенной образовательной среды, которая отвечает требованиям образовательного стандарта для детей дошкольного возраста, использует разработки проекта «ВеДеДо» и другие современные элементы окружения ребенка;

- доказательство практической эффективности инновационных форм организации образования дошкольников, внедрения и освоения в ДОУ обогащенной образовательной среды, использующей разработки проекта «ВеДеДо» и другие современные элементы окружения ребенка;

- нормализация взаимоотношений детей и взрослых в ДОУ, эмоциональный комфорт, развитие творчества детей в общении и игре, углубление взаимодействия с семьями воспитанников.

Средства контроля промежуточных и конечных результатов эксперимента: записи игр и речевого общения детей (разговоров со взрослыми и сверстниками), продуктов словесного и других видов детского творчества, фиксация проявлений эмоциональности и креативности детей, ведение дневников наблюдений, фото- и киносъемка; речевая диагностика; анкетирование педагогов и родителей в форме опросников.

Для мониторинга образовательного процесса, проведения включенных наблюдений, разработаны показатели развития личностной, коммуникативной сфер, детского творчества в игре и продуктивных видах деятельности. Речевая диагностика выборочно проводится по тесту Ф.Г. Даскаловой (1989). Осуществляется с привлечением логопеда.

Экспериментальное исследование 2015 г. проведено в средней группе (дети пятого года жизни) детского сада «Аистенок» (ГБОУ «СОШ 1049», дошкольное отделение комбинированного вида, г. Москва. Детский сад, в котором вместе воспитываются здоровые и слабослышащие дети).

Пятый год жизни — это период, когда психика все еще обладает высокой природной чувствительностью к языку («гениальной лингвистической одаренностью», по К.И. Чуковскому) и вместе с тем настойчиво проявляется элементарное осознание языковой действительности, своеобразное экспериментирование со словами, звуками, рифмами, смыслами. Это время «номинативного взрыва» (Н.М. Юрьева), ребенок интенсивно изобретает свои слова, творит слова (словотворчество) (Арушанова, Рычагова, Сигал, Юрьева, 2014).

Он с радостью сочиняет и воспринимает небывальщину, перевертыши, «хохотальные путаницы». Утверждается в своем знании нормы, нарушая ее (К.И. Чуковский). Перевертыши — способ постижения грамматики, синтаксиса; метод экспериментирования со структурой предложения, произвольного построения предложений разной грамматической структуры (А.Г. Арушанова).

На пятом году жизни происходит расцвет сюжетно-ролевой игры. Ребенок учится диалогу, партнерским отношениям со сверстниками, развивается их диалогическое речевое общение (Запорожец, 1965, 1978; Усова, 1966, 1976; Рузская, 1978; Игра, 1978; Иванкова, 1983; Рузская, Рейнштейн, 1985; Михайленко, Короткова, 1989-1995; Новоселова, 1997). Детей привлекают сюжетно-дидактические, театрализованные игры, игры-драматизации, инсценировки с речевыми диалогами. В них под руководством взрослого ребенок учится игровому, речевому общению (Кравцов, Кравцова, 1985, 2013). Самодельная игра выступает как сфера саморазвития языковой способности (Рычагова, 2012; Арушанова, Рычагова, Сигал, Юрьева, 2014).

В диалоге, в общении рождаются достаточно развернутые высказывания в форме небольшого текста, развивается монологическая речь (Яшина, Колосовская, 2004). Деятельность общения представлена также в содержательном внеситуативном общении на темы из личного опыта, в дружеских беседах, рассказывании, словесном творчестве, отгадывании и загадывании загадок, сочинении загадок, потешек, перевертышей, рассуждении по поводу пословиц и поговорок, загадок, по поводу прочитанного, в играх-фантазировании, разучивании скороговорок, чистоговорок и др. Это собственно речевая деятельность: речь, язык, слово встают в центр внимания ребенка, поворачиваются к нему разными гранями, становятся объектом наблюдения, осознания. Это одно из проявлений поэтической функции языка (Алексеева, Яшина, 1887; Стародубова, 2009; Арушанова, Рычагова, Сигал, Юрьева, 2014).

Возраст 4-5 лет является переломным в речевом развитии: это возраст «почемучек», «словотворцев». От «коллективного монолога» (Ж. Пиаже), когда дети говорят рядом каждый о своем, они обращаются к речевому взаимодействию, умению слышать партнера и отвечать на его высказывания).

Четырех-пятилетний ребенок активно играет звуками, рифмами, смыслами, экспериментирует со словом. Дети учатся произносить слова, интонационно выделяя отдельные звуки (свистящие, шипящие, звуки «р», «л»), слышать эти звуки в слове, группе слов. Подбирать рифму. В играх «окончи слово», «окончи предложение» упражняются в произнесении слов с заданным звуком. Детей учат различать на слух в словах твердые и мягкие согласные. В задании ответить на вопрос выделенным словом развивается интонационная выразительность речи (Журова, Эльконин, 1965; Журова, Тумакова, 1981; Максаков, Тумакова, 1983; Гербова, 1987; Максаков, 1987; Тумакова, 1991; Дурова, 2002; Рычагова, 2012).

Существует тесная связь освоения звуковой стороны речи и формирования грамматического строя. Ориентируясь на звуковую сторону слова и формально-семантические отношения между словами, дети образуют формы существительных множественного числа, наименования детенышей живот-



ных, глаголы от звукоподражательных слов. Сочиняя небылицы, аргументируя ответы при отгадывании загадок, строят предложения разной грамматической структуры. В играх «Тепло-холодно», «прятки» учатся правильно употреблять предлоги с пространственным значением. Текстовая деятельность развивается в игре «Угадай по описанию», «Придумай загадку», при инсценировке потешек, в играх-драматизациях (Арушанова, 2004, 2008).

Активизации ориентировочной деятельности в сфере звучащей речи способствует невербальная коммуникация: налаживание эмоционального общения детей, игрового взаимодействия, физических контактов; приемы парного взаимодействия при отыскивании в группе предметов парами, при передаче мяча, игрушек, чистоговорок по кругу, при передаче по цепочке сообщений. Эффективны моменты соревнования команд при чтении скороговорок, чистоговорок, отгадывании загадок (Арушанова, 1999; Арушанова, Рычагова, Сигал, Юрєва, 2014).

В экспериментальной группе в течение года осуществлялась апробация УМК «ВеДеДо»: «Двенадцать месяцев», «Фейные сказки», «Игры со звучащим словом», «Шуточные песни», «Загадки о зверях», «Загадки о птицах», «Загадки о насекомых». Пособия содержат богатый словарь образных выражений, языковые игры, побуждающие детей к проявлению лингвокреативной активности, звуковой аналитико-синтетической деятельности.

Образовательный процесс в экспериментальной группе состоял из двух фаз. В первой части педагог знакомил детей с песней, организовывал ее восприятие через театр, образные игры, содержательное общение. Вторая фаза строилась как спонтанная деятельность детей, самостоятельная активность. Пусковым механизмом выступала песня, которая звучала негромко после непосредственно образовательной деятельности. Взрослый находился в распоряжении детей, осуществлял также обогащение предметной развивающей среды, предоставляя детям новые игрушки и материалы для самостоятельных игр и занятий (Арушанова, Иванкова, Рычагова, 2013).

Педагогический процесс включал использование УМК «ВеДеДо» с широким развивающим эффектом и пособия, направленного прямо на лингвистическое развитие. В УМК «Игры со звучащим словом» задача развития звуковой стороны речи, лингвокреативной активности является центральной. Одновременно пособие обеспечивает решение широкого спектра задач психического и личностного развития детей, их социализации, развития любознательности, общительности, игрового, словесного, художественного творчества. Каждая миниатюра задает тему для связанного текста через стихотворение и иллюстрацию к песне. Внутри текста выдержан принцип сгущения: сконцентрированы слова, в которых представлен тот или иной звук для развития фонематического восприятия и правильного звукопроизношения. Предусматриваются задания — игры со звуками, словами, рифмами, смыслами.

Приведем пример заданий на отработку шипящих:  
Песня «Ежи за лужайкой» (ж).

*Жил да был за лужайкой лесною  
Серый Еж со своею семьєю.  
У Ежа был характер несложный,  
Он в движениях был осторожный.*

*Еж любил бодрый дождик колючий  
И огонь — и колючий, и жгучий.  
Он всегда утверждал, что у елки  
Есть колючие тоже иголки.*

*У Ежа был прелестный сыночек,  
У него было имя Ежочек,  
И еще очень нежная дочка,  
Все ее называли Ежочка.*

*Еж гордился красивой женою,  
А Ежиха гордилась собою —  
Отраженье увидела в луже:  
«До чего ж хороша я снаружи!»*

*Еж следил за порядком в жилище,  
Был отважным добытчиком пищи —  
Для любимых детей и Ежихи  
Много он приносил ежевики.*

*Если вам средь прибрежных дорожек  
Неожиданно встретится ежик,  
То его обижать не годится —  
Надо вежливо с ним обходиться!*

(*Стихи М. Слуцкого*)

Музыкальная миниатюра, посвященная ежикам, вся пронизана игрой со звуками, словами, рифмами, смыслами. Это и обыгрывание многозначных слов *колючий* и *иголка*, и словотворчество: *ежочек*, *ежочка*, и игра рифмами (*ежочка*, *дочка*), и многократное обыгрывание звука (ж).

Сюжет вращается вокруг дождя, луж, сырости, но мелодия звучит энергично и жизнеутверждающе, оптимистично и позитивно. Эта песня способна захватить внимание детей с первой встречи.

Воспитатель на глазах у детей раскрывает зонтик, шуршит искусственным дождиком. Приглашает детей спрятаться от дождя под зонтом. Включает фонограмму инструментовки. Предлагает послушать песню о колючем дожде и колючем ежике. По желанию ребятиншки подпевают, пританцовывают.

*Если вам средь прибрежных дорожек  
Неожиданно встретится ежик,  
То его обижать не годится —  
Надо вежливо с ним обходиться!*

Воспитатель приглашает детей к общению:

— Кто вам понравился в этой песне? Как их называют в стихотворении?

Какие колючие слова встретились в песне?

Какой шипящий звук часто появляется в словах стихотворения?

Далее педагог предлагает детям вместе спеть песню. «Я начинаю, а вы продолжаете». Включает негромко фонограмму песни. Вместе поют.

Демонстрируется картинка-иллюстрация. Педагог комментирует ее.

*Идет колючий дождик. На лесную лужайку вывел свою семью колючий ежик. Ежиха увидела в луже свое отражение и залюбовалась: такая колючая красавица. Ежонок нашел колючий кустик ежевики. Кустик колется, да больно вкусная на нем ягодка. А ежик нацелил на свои колючие иголки ягодки ежевики. «Подарю любимой». Колючему ежику очень нравится его колючая семейка. И колючий дождик тоже.*

Дети спокойно переговариваются. Выражают свое отношение к происходящему.

Воспитатель создает предметно-игровую ситуацию: ставит дерево, устраивает гнездо ежика, сажает в него ежику с ежатами. Выставляет другие игрушки — обитателей леса. Дети имеют возможность затеять игры по своему усмотрению.

Взрослый раскладывает на столе лист ватманской бумаги и все необходимое для создания коллажа «Колючий дождик и колючий ежик». Начинает действовать на глазах у детей. Желающие присоединяются к педагогу. Остальные могут заниматься своими делами по выбору. Многократно звучит песня и инструментовка к ней.

«Каверзные» вопросы старшим дошкольникам: — Буду называть слова. Если услышите звук (ж), хлопните в ладоши. Слова: *жил, лужайка, ежик, несложный, движенья, осторожный, дождик, жгучий, утверждал, Ежочек Ежочка, нежная, ежиха, отраженья, лужа, жена, снаружи, жилище, отважный, ежевика, прибрежный, неожиданно, обижаться, вежливо*. Назовите слова со звуком (ж), выделяя звук голосом. Придумайте смешные предложения со словами *Ежочек* и *Ежочка*.

## Песня «Однажды в роще» (ш)

Заглянешь в рощу ты в весенний вечер —  
Услышать сможешь, как щеглы щебечут.  
Лес — многих птичек место обитанья,  
Звучат здесь трели, клекот, щебетанье...

Рос у щегла с щеглихою ребенок —  
Хорошенький и умненький щегленок,  
Над ним щеглиха нежно щебетала,  
Травинкой тонкой щечки щекотала...

Щегленок щебетать не научился —  
Беспомощно пищал и даже злился,  
И сам себе давал он обещанье,  
Что навсегда он прекратит пищанье!

Однажды в роще в день вполне обычный  
Щеглы слетать решили за добычей,  
Родители с щегленком попрощались  
И пищу добывать вдвоем умчались.

Щегленок был общительным и ловким,  
Но без особой летной подготовки,  
Он из гнезда немножко наклонился  
И, кубарем вращаясь, вниз скатился.

Упасть туда пришлось щегленку-крошке,  
Где рос щавель зеленый у дорожки,  
Где ящерица щуплая скользила.  
«Ты не ушибся?» — вежливо спросила.

Летала у щеглиного жилища  
Сорока с длинным не хвостом — хвостщицем!  
К лежащему щегленку подлетела  
И, чуть прищурясь, клюнуть захотела.

Но в этот миг защитник отыскался —  
Щенок случайно рядом оказался,  
Залая громко он от возмущенья,  
Сороку отогнал в одно мгновенье!

*К щегленку подлетели папа с мамой,  
Сказали: «Ты, щенок, отважный самый,  
Такого храбреца нигде не сыщешь,  
Ты просто молодец, щенок-дружище!»*

*(Стихи М. Случкого)*

Песня повествует о том, как щегленок выпал из гнезда и как его защитил щенок. В ткань повествования органично включены слова со звуком (щ). Обыгрываются производные слова (щегол, щеглиха, щегленок, щеглиный; слова с уменьшительными и увеличительными суффиксами). Разнообразны грамматические структуры простых и сложных предложений. Слушая песню, подпевая, ребенок мимоходом учится слышать выразительные средства речи, образовывать новые слова, использовать разные грамматические структуры, правильно артикулировать звуки, строить текст-повествование. Играет звуками, словами, рифмами, смыслами.

Воспитатель приглашает детей расположиться на ковре и послушать песню. При повторном прослушивании дети подпевают. Возникает общение.

*К щегленку подлетели папа с мамой,  
Сказали: «Ты, щенок, отважный самый,  
Такого храбреца нигде не сыщешь,  
Ты просто молодец, щенок-дружище!»*

— Что произошло в лесу?

— Какими словами назвали щенка, который спас щегленка?

— Какой шипящий звук часто встречается в стихотворении?

Далее рассматривают картинку-иллюстрацию. Звучит фонограмма инструментовки. Воспитатель комментирует изображение.

*Весной в роище свили гнезда щеглы. Вскоре появились щеглята. Один щегленок выпал из гнезда. Тут как тут вецунья сорока. Белобокая. Хвост — не хвост, а хвостище. Стрекошет. Хочет клюнуть птенца. Да не тут-то было. Откуда ни возьмись щенок. Как бросится к сороке, как залает. Сорока и улетела. А щегленка щенок не тронул. Все малыши должны помогать друг другу. Прилетели родители-щеглы. Спасибо, дружище.*

(В старших группах дети составляют рассказ по картинке самостоятельно. Взрослый интересуется, какой момент истории отображен на картинке.)

Педагог предлагает детям разыграть эту историю, нарядится щеглами, сорокой, щенком. Показать, как щегленок выпал из гнезда, как на него напала сорока, как ее прогнал щенок.

Дети принимают участие в игре по желанию. Неоднократно звучит фонограмма песни и инструментовки.

«Каверзные» вопросы старшим дошкольникам:

— Игра «Дополни рифму». Буду произносить стихотворные строки. Где остановлюсь — добавляйте рифму.

*Заглянешь в рошу ты в весенний вечер —  
Услышать сможешь, как щеглы... (щебечут).  
Лес — многих птичек место обитанья,  
Звучат здесь трели, клекот... (щебетанье).  
Рос у щегла с щеглихою ребенок —  
Хорошенький и умненький... (щегленок),  
Над ним щеглиха нежно щебетала,  
Травинкой тонкой щечки... (щекотала).*

Буду называть слова. Услышите звук (щ), погрозите пальчиком. Слова: *обещанье, пицанье, роша, щеглы, щегленок, прощанье, пища, общительный, вращаясь, щавель, ящерица, щуплая, щеглиное, жилище, хвостике, лежащий, прищурясь, защитник, щенок, возмущенье, сыщешь, дружище.*

Пособие имеет возрастную привязку. С ним нужно начинать знакомить в средней группе. Песни как произведения искусства будут полезны и приятны независимо от узкодидактических задач и доставят радость и в 4, и в 5, и в 7 лет. Для того чтобы дети имели возможность творчески освоить содержание, необходимо, чтобы всегда были в наличии материалы для самостоятельной деятельности. Сценарии общения предусматривают широкую палитру творческих заданий и игр детей в связи с песней. Это спонтанная самодеятельная игра, самостоятельное музицирование, конструирование, изобразительная деятельность и др. Самостоятельно выбирая вид деятельности, ребенок становится подлинным субъектом образовательного процесса, реализует свое право на индивидуальность.

Весь ход развивающего общения с детьми фиксировался в форме записи детской речи и игр. Проводился анализ деятельности, которая возникла под влиянием занятий «ВеДеДо». Приводим пример записи (сделана Е.С. Рычаговой).

Пример дружеской беседы по инициативе детей. Сначала диалог разворачивается как внеситуативное общение, затем — внутри совместной со взрослым игры. В ходе общения — загадки детей в форме коротких текстов-описаний (монологи в диалоге — в записи отмечены курсивом). Диалоги детей в самодеятельных играх по инициативе детей (прятки, в парикмахерскую, в принца и принцессу). Дети по своей инициативе включают в общение чтение стихов, пение. Стихи и пение — явное отсроченное влияние занятий «ВеДеДо».

*Педагог входит в группу.*

Дети — Гости, гости пришли.

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

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

Педагог — Удивляешься?

Соня — Да.

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

Кристина К. (4,7) — А у меня доброе.

Маша Д. (4,3) — А у моей девочки (*показывает куклу*) веселое.

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

Алеся Д. — Мой медвежонок придет.

Маша Д. — И моя девочка.

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

Педагог — Чай будем пить из чашек. Чашки поставим на блюда.

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

Кристина К. — А я буду с лимоном.

Педагог — Чай с лимоном ароматный.

Алеся Д. — Фу, кислый.

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

*Алеся смеется.*

Кристина К. — Сейчас сбегая, нож принесу. Лимон всем порежем.

*Девочка приносит нож, все получают по кусочку лимона.*

Педагог — А какое угощение приготовила мама зайчиха?

Дети — Торт, пирожки.

Педагог — Пирожки с морковкой и капустой.

*Дети разбирают выпечку, угощаются.*

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

Девочки — С днем рождения!

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

Соня М. — И я подарю (*Приносит капусту.*) Поздравляю, на капусту.

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

Соня М. — А я спою песню (*запевает «Катюшу»*). После пения все аплодируют).

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

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

*Все смеются.*

Появляются новые друзья (*котенок, щенок, мышка*). Все исполняют песни — звукоподражания. (*Это фактически упражнение в звукопроизношении, которое происходит естественно в игре по инициативе самих детей.*)

Соня П. — Я хочу прочесть стишок про елочку. (*Читает.*)

Соня М. — А я про маму. (*Читает.*)

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

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

*Каждое выступление сопровождается аплодисментами.*

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

*Зайчонок благодарит всех выступающих.*

Педагог — Зайчонку хочется поиграть.

Маша Д. — Будем играть в прятки.

*Все дети расходятся по групповой, прячутся под столы и стулья. Игра повторяется несколько раз. Девочки каждый раз самостоятельно назначают нового ведущего.*

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

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

Соня М. — Яблоко.

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

Кристина К. — Огурец.

Соня М. — Оранжевое, круглое, сочное.

Педагог — Что же это такое?

Соня П. — Это яблоко.

Соня М. — Нет. Это апельсин.

Педагог — Апельсин оранжевый, круглый, сочный.

*(В этих двух эпизодах педагог очень деликатно дает правильные формы, не фиксируя внимание ребенка на ошибке.)*

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

Соня М. — Помидор.

Соня П. — Правильно.

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

Педагог — Какая интересная ягода. Вся цветная.

Соня П. — Это арбуз.

Соня М. — Да.

Педагог — Растет в саду на дереве?

*Девочки смеются.*

В.В. (*воспитатель*) — Арбуз будешь рвать с дерева? Арбуз растет на огороде, на грядке.

Соня М. — Кристина, теперь ты загадывай.

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

Соня М. и Соня П. — Лук.

Соня М. — Синяя, круглая.

Соня П. — Синий. Это баклажан.



Соня М. — Какой баклажан? Это слива. Разве баклажан круглый? Он длинный.  
Настя Е. (4,11) — У нас открылась парикмахерская. Давайте маме-зайчиче сделаем прическу и зайчонка причешем. *(Девочки выбирают игрушки, через некоторое время возвращают зайчиху: ушки украшены красивыми заколками и резинками.)*

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

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

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

Педагог — Ты как будто принц.

Кристина К. — Да, да. Я девочка, у меня длинные волосы. А сейчас я как будто принц.

*(Наташа и Кристина танцуют, совершают несколько очень выразительных движений из старинных танцев. Остальные дети восхищенно наблюдают.)*

Света П. (4,9) *(бежит в уголок с нарядами, надевает юбку, жилетку, набрасывает платок. Перед зеркалом как будто подкрашивает глаза, щеки, губы, красит ногти на руках (встряхивает руками, как будто сушит лак). Девочка берет сумочку)* — Смотри, смотри. Я красавица. *(Улыбается, изящной походкой передвигается по группе.)*

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

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

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

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

Педагог: — Ты кто? Волчок?

*Саша смеется.*

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

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

Педагог комментирует. Глеб повторяет отдельные слова:

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

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

Наблюдения за детьми и данные анкетирования фиксировались также в форме индивидуальных характеристик. Приводим примеры.

*Света П. (4,9).*

Со слов мамы, Света живет с мамой и папой, через дом живет старший брат (24 года) с женой. Бабушки и дедушки живут отдельно, довольно далеко. Один дедушка инвалид. Наташа с родителями навещают близких людей иногда в выходные дни, иногда на праздники.

С семьей брата Наташа встречается по выходным дням на детской площадке. Брат и сестра любят друг друга. Брат относится к Наташе, как к любимой игрушке.

У девочки есть свой игровой уголок, но по сути игровым уголком является вся квартира, так как Света очень подвижна и перемещается из одного места в другое.

Наташа любит играть, одна игра сменяется другой. Любимая игрушка — новая игрушка. На данный момент это кукла и коляска. Любит рисовать.

Наташа хорошо владеет компьютером, так как в этом вопросе прекрасно разбирается. Родители стараются контролировать ситуацию: не более 40 минут в день ребенок может сидеть около компьютера. Наташу интересуют разные компьютерные игры.

Дома есть книги. Девочка любит рассматривать иллюстрации и слушать рассказы мамы по картинкам.

В выходные дни гуляют во дворе на детской площадке. Бывали в зоопарке, ходили на новогодний праздник. Наташе было тяжело высидеть весь спектакль, так как не хватало движений.

*Глеб М. (4,7) (слабослышащий мальчик).*

Со слов мамы, Глеб живет с родителями. Он единственный ребенок в семье.

У мальчика есть свой игровой уголок, но он любит перемещаться с игрушками по всей квартире. У Глеба много машин, разных животных.

Мальчик любит рисовать. Родители художники. Предлагают ему заниматься лепкой. Лепить Глеб любит, но пока у него не все получается.

Мальчик умеет пользоваться компьютером, планшетом. Любит разные игры. Родители следят за тем, сколько времени ребенок проводит за компьютерными играми.

Дома много книг. Глеб знает буквы, умеет читать с 4 летнего возраста. Вечером родители заставляют его иногда читать (по совету дефектолога), но мальчику не всегда хочется заниматься чтением. Любит, когда на ночь читает книги мама.

В выходные дни гуляют на детской площадке. Были в театре, Глеб выдержал весь спектакль, не плакал.

*Ника М. (4,3) (слабослышащая девочка.)*

Со слов мамы, Ника единственный ребенок в семье. Семья (Ника, мама и папа) переехала из центра к бабушке из-за детского сада, так как Ника — слабослышащая девочка.

Дома у Ники оборудован игровой уголок. Из игрушек девочка предпочитает животных и разные виды транспорта (разные машины, велосипеды, самолкаты и т.п.). Постоянно что-то разыгрывает, ведет диалоги между зверушками.

Мама приобщает Нику к книгам, но девочка любит только музыкальные книжки. Быстро устает, когда ей что-либо читают, иногда может рассматривать иллюстрации. Если что-то запоминает, то может сама рассказывать.

При этом Ника может читать отдельные слова и короткие предложения.

Девочка очень любит совместно с родителями заниматься лепкой по специальной книге. Рисование Нику не привлекает, только в последнее время стала проявлять небольшой интерес.

Любит мультфильмы. Мама старается показывать советские и российские мультики, так как после импортных девочка очень возбуждается, долго не может успокоиться.

На компьютере смотрит только мультфильмы. Нику больше интересуют планшет и современные телефоны с разными играми.

У Ники много друзей, с которыми она встречается на детской площадке по выходным дням или ходит в гости с родителями.

Девочка с родителями часто ходила в Уголок Дурова (жили рядом), несколько раз была в театре, зоопарке.

Лето обычно проводят на своей даче или на даче у друзей. Летали в Турцию.

Кропотливое включенное наблюдение научного сотрудника за детьми экспериментальной группы в исследовании дополнялось данными наблюдений воспитателей базовых детских садов. Приводим результаты.

### **Результаты исследования**

Под наблюдением в экспериментальной группе находились 16 детей, из них 6 — слабослышащих (кохлеарная имплантация).

Показатели развития языковой личности дошкольника (выделены А.Г. Арушановой) (Арушанова, 2015; Коренблит, 2015).

**Коммуникация.** Языковая личность — это человек в речевом общении (коммуникации), включающем порождение высказывания — текста и обмен высказываниями — диалог. Отсюда показатели коммуникации:

**1. Инициативно общается со взрослым.** Есть дети, которые активно включают взрослого в свою деятельность, общение. Как бы руководят взрослым. Тот становится источником развития. Соответственно этот момент важен для характеристики личности ребенка. И есть те, кто старается не попадаться на глаза. Оказываются вне прямого влияния взрослого. От этого может страдать развитие — и умственное, и речевое, и социальное. Поэтому в протоколе наблюдений отмечались случаи, когда ребенок подходит к воспитателю с вопросами, просьбами, делится впечатлениями, рассказывает что-то о себе, своей

семье; кто из детей поделился со взрослым своими секретами, тревогами, интересными случаями из жизни.

**2. Взаимодействует со сверстниками.** В дошкольном возрасте дети часто понимают друг друга без слов, не ведут разговоров. Играют не вместе, а рядом. Но общение уже есть. Ребенку небезразлично один он или со сверстником. Дети поглядывают друг на друга, улыбаются, подбегают, передают друг другу игрушки. Радуются друг другу. Это первые шаги в становлении речевого диалога. Их важно отметить, чтобы обнаружить детей с проблемами в коммуникации (нежелание и неумение общаться, отрицательные формы общения и др.). Мы замечали, что в играх детей появляются музыкальные инструменты, дети начинают пританцовывать и даже образовывать танцевальные пары, как в танго. Их привлекают игрушки, которые были на занятии с использованием песен. Под влиянием песен-загадок появляется сюжет загадывания и отгадывания загадок.

**3. Интерактивный диалог со сверстниками.** Умение вступать в речевое общение, диалог со сверстником — важная предпосылка успешности ребенка в совместных играх, его эмоционального благополучия, психологической готовности к школе. Дети общаются, прежде всего, в совместных играх: о чем-то договариваются, комментируют свои действия, вступают в ролевой диалог. В более старшем возрасте появляются разговоры, не связанные с игрой: дети делятся друг с другом впечатлениями от происходящего, книг, мультфильмов, событиях личного опыта. Эти случаи надо отмечать. Они могут быть связаны с положительным влиянием на настроение детей песенного творчества, которое вносит в их жизнь педагог. В разговоры детей проникнет тематика песен. Появляются образные игры, стремление наряжаться, принять на себя роль того или иного персонажа песни, сценария занятия.

**4. Текстовая активность в общении и игре.** В повседневном общении мы, как правило, ограничиваемся короткими репликами. Понимаем друг друга с полуслова. Но бывают моменты, когда высказывание становится развернутым. Имеет форму текста — ряда взаимосвязанных предложений. Способность к построению связного текста в диалоге, в словесном творчестве — показатель высокого уровня развития ребенка. Фиксировалось, связаны ли рассказы детей с тем музыкальным, песенным, поэтическим, наглядным материалом, который давали детям в ходе образовательного процесса.

**5. Самодетельные игры в читающего человека.** Эти игры появляются у детей старшего дошкольного возраста как проявление интереса к чтению. Мы рекомендуем на занятиях и в повседневной жизни использовать игры с карточками, на которых напечатаны слова. Дети их как будто читают. Под влиянием организованных взрослым игр появляются игры с карточками собственного сочинения. Особенно под влиянием пособия «Необыкновенное путешествие по азбуке». Спонтанные игры в читающего человека свидетельствуют о высоком уровне речевого, умственного, личностного развития дошколь-

ника. Прослеживалась связь этих игр с педагогической деятельностью, с использованием пособий проекта «ВеДеДо».

**6. Языковая компетенция по возрасту.** Речевое общение (коммуникация) — это общение при помощи знаков языка. Предполагает владение звуковым составом, словарным запасом, грамматическим строем родного языка. Существуют разные диагностические методики, выявляющие уровень речевого развития. Дети находились под наблюдением логопеда, эту работу выполнял специалист в контакте с воспитателем группы, отмечалось, есть ли у ребенка недостатки звукопроизношения и как часто встречаются в речи заметные на слух грамматические ошибки.

**Игра.** Игра является ведущей деятельностью дошкольника. В ее недрах совершается зарождение и развитие психологических новообразований возраста — воображения, символической функции мышления, произвольности, эмоциональности и креативности как базисных характеристик языковой личности. Развитие творчества в игре — вот тот показатель, который засвидетельствует влияние пособий «ВеДеДо» на развитие языковой личности дошкольника.

**1. Образные игры с переодеванием.** Это тот 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 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. Продолжить жизнь песни в своем игровом творчестве. Это момент развития внутреннего плана психики ребенка.

**2. Режиссерские игры.** Режиссерская игра может осуществляться в двух планах.

1) как игра по мотивам какого-то литературного произведения (типа инсценировки для себя), когда ребенок сам организует предметно-игровую ситуацию, сам действует и озвучивает игрушки (как режиссер и как актер);

2) как игра, сюжет которой ребенок сочиняет сам. Это, как правило, игры с мелкими игрушками. Но бывают режиссерские игры на бумаге, когда мальчик или девочка сочиняет сценарий, сюжет по ходу рисования. И тогда черточки на листе могут изображать движение предметов, природные явления, эмоциональные реакции персонажей и многое другое. Может режиссерская игра разворачиваться с использованием пуговиц, элементов мозаики, кубиков, деталей конструктора, других мелких предметов. В режиссерских играх может почти не быть представлена речь. Игра происходит полностью во внутреннем плане, сопровождается перемещениями предметов, звукоподражаниями. Такую форму она часто имеет у младших дошкольников. Но и старшие дети склонны к такого рода играм во внутреннем плане. Наличие режиссерской игры и свидетельствует о развитии внутреннего плана личности, воображения, творчества. Когда в режиссерской игре участвуют одновременно несколько детей, меж-

ду ними возникает взаимодействие, коммуникация. Проводились наблюдения за тем, оказывает ли песня и связанная с ней работа какое-либо влияние на режиссерскую игру.

**3. Сюжетно-ролевая игра.** Видный отечественный психолог С.Л. Новоселова неоднократно подчеркивала, что не всякая сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью дошкольника. В детских садах бытуют многочисленные выученные игры, репродуктивная, воспроизводящая деятельность, которая почти ничего не дает развитию ребенка. Подлинная сюжетно-ролевая игра — творческая игра по инициативе ребенка. Это его размышление над происходящим, его личный взгляд на мир, проявление его свободы. Мы обращали внимание именно на эти творческие самостоятельные, по инициативе детей игры. Быть может, они не так поражают воображение богатством речи и игровых действий (выученных от взрослого). Но их ценность для личностного развития невозможно переоценить. Наблюдали, какие персонажи, сюжеты, наглядные образы, ассоциации возникают в свободной спонтанной игре детей под впечатлением песен и совместной с взрослым деятельности по освоению нового содержания.

**4. Театрализованная игра.** В дошкольном учреждении обычно имеются разнообразные игрушки, костюмы, оборудование для театра. Нас интересуют те театрализованные игры (театр бибабо, театр кукол, игра-драматизация), которые дети затевают по своей инициативе. Главный признак такой игры, в отличие, скажем, от режиссерской игры по мотивам литературного произведения или от образной игры — то, что это зрелище для зрителей. Зрителями могут быть игрушки, сверстники, взрослый, если его пригласили. Прослеживали взаимосвязь непосредственно образовательной деятельности с использованием пособий «ВеДеДо» и этой самостоятельной детской активности.

**5. Игра-фантазирование.** При нормальном развитии игровой деятельности к концу старшего дошкольного возраста внешние действия в игре практически сворачиваются. Дети не играют, а договариваются, как они будут играть. Игра разворачивается в вербальном плане как речь фантазия. На содержание таких игр большое влияние оказывает волшебная сказка. Образы Золушки, царевны, короля, принца, феи — обычное явление в игре фантазии. В пособиях «ВеДеДо» большой сказочный материал. Прослеживали, в каких формах и когда зарождаются игры-фантазирования у детей, есть ли влияние песен.

**6. Игра с правилами.** Логика развития игры такова: от игр с прямо выраженным сюжетом и скрытыми правилами ребенок переходит к играм с правилами при скрытом сюжете (Л.С. Выготский). Умение подчиниться правилу — особенность, которая формируется к старшему дошкольному возрасту, свидетельствует о возникновении произвольности, является предпосылкой готовности к школьному обучению. Это важный показатель развития личности ребенка. По нашим наблюдениям, спокойная музыка, которая приглушенно звучит в группе, создавая приятную эмоциональную атмосферу, способствует тому, что

между детьми возникает меньше конфликтов по поводу соблюдения правил.

**Личность.** Целью проекта «ВеДеДо» является всестороннее психическое и личностное развитие ребенка через инновационные образовательные технологии. Мы отслеживаем развитие языковой личности дошкольника в недрах программы «ВеДеДо». Мы рассмотрели, как отслеживать общение и игру. На основе этих данных будут делаться заключения о развитии личности дошкольника, базисных характеристик личности (приведены ниже). Ребенок проявляет себя не только в общении и игре. Имеются быт, элементарный труд, продуктивные деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование, макетирование), экспериментирование, физическая активность, музыкальное творчество (пение, танец, игра на музыкальных инструментах), праздники и развлечения, досуги, театр и др. Спонтанные проявления ребенка в быту и разнообразных видах деятельности многое расскажут о его личностном росте.

**1. Активность.** Эта характеристика связана с темпераментом дошкольника. Ее невозможно точно измерить. Тем не менее воспитатель всегда замечает активных детей, на которых он опирается, либо тех гиперактивных, которые неудобны, могут быть нарушителями спокойствия. Как влияет музыкальная составляющая образовательного процесса на активность детей? Стимулирует, успокаивает, гармонизирует? Об этом расскажет первый показатель.

**2. Инициативность.** Об инициативности в общении мы уже сказали. То же самое относится к проявлениям ребенка в других видах деятельности.

**3. Самостоятельность.** Первые три базисные характеристики личности взаимосвязаны, проявляются, как правило, слитно. Тем не менее самостоятельность может проявляться без инициативности, активность — без самостоятельности и т.д. Понаблюдайте, насколько самостоятельны дети в выборе средств освоения художественного материала «ВеДеДо».

**4. Эмоциональность.** Эмоциональная сфера является ведущей в дошкольном возрасте. Эмоциональный комфорт — основное условие личностного благополучия ребенка. Песни проекта «ВеДеДо» оказывают мощное воздействие на эмоции. Это важно зафиксировать документально.

**5. Креативность** (в изобразительной и речевой деятельности). Слово «креативность» обозначает способность к проявлению творчества. Это тот основной показатель, на развитие которого нацелен проект «ВеДеДо». Оказать воздействие на эмоциональную сферу и побудить, подвигнуть к творческому осмыслению, переработке данных восприятия и разнообразных видов деятельности. Творчество детей проявляется в играх — этому посвящены данные параметра «Игра». Здесь же отслеживается творчество в самостоятельной изобразительной деятельности и словесном творчестве — сочинении загадок, риф-

мовок, историй. Есть ли связь творчества детей и их художественно-творческой деятельности с использованием пособий проекта?

**6. Свобода речевого 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. Уметь реализовывать свои замыслы, достигать своих целей, не быть просто послушным исполнителем поручений и указаний взрослого.

Приведенные показатели позволяют судить о развитии языковой личности ребенка, его коммуникативно-речевой компетенции, творческих проявлениях в освоении языка. В экспериментальной группе получены следующие результаты.

В конце года высокий уровень речевого развития имели 12 детей (из 16), средний уровень — 4. Высокий уровень речевого развития у 3 слабослышащих детей. Лишь у 1 здоровой девочки средний уровень. У остальных высокий.

У всех детей группы отмечены спонтанные игры в читающего человека с карточками, на которых напечатаны слова. Но их пока немного. Средняя группа — возраст, когда эту работу можно только начинать и очень постепенно.

У всех детей высокий уровень инициативного общения со взрослыми и диалога со сверстниками (речевого личностно значимого взаимодействия).

Аналогичные, даже более высокие данные ГБОУ «Школа № 2036», структурное подразделение детский сад № 2551. Под наблюдением 19 детей средней группы. Апробировались те же УМК, что и в экспериментальной группе, но мониторинг осуществляла сам воспитатель. В конце года у всех высокий уровень речевого развития. У всех отмечены игры в читающего человека, у 16 — на высоком уровне, у 3 — на среднем. В этом детском саду работают по методике Л.Е. Журовой, которая прямо направлена на развитие звукового анализа слова как предпосылки грамотности. Результаты просто блестящие. Занятие по проекту «ВеДеДо» прекрасно гармонируют с остальной педагогической работой. Получены высокие показатели по всем остальным параметрам: инициативное общение со взрослым, диалогическое общение со сверстниками, текстовая активность в диалоге. Всеми детьми освоены все виды игр: у подавляющего большинства на высоком уровне; единственное исключение — мальчик, у которого средний уровень. Показатели личностного развития (инициативность, активность, эмоциональность, креативность, свобода речевого поведения) высокие у 17 детей, средние — у 2 воспитанников.

*Приводим примеры детских сочинений (выдержка из отчета экспериментальной площадки) — детский сад № 2551.*



### *Детские тексты о цветах*

*Леонид Черезов, 4 года 10 месяцев:*

— В саду на клумбе распустилась  
Роза. Яркая, красивая. Только  
Почему срывать ее нам не разрешили?

*Ульяна Архипова, 4 года 9 месяцев:*

— Я сорвала цветок, а зачем,  
Почему, сказать не могу. Он  
Появ, и совсем некрасивый он  
Стал. Лучше не надо цветочки срывать.

*Степа Меццержаков, 4 года 5 месяцев:*

— Лилия-красавица, как она  
Мне нравится!

*Василиса Грудева, 4 года 8 месяцев:*

— Ну зачем нам нужны веночки?  
Без цветов станет грустно в садочке.

*Полина Петрова, 4 года:*

— Вот астру все знают!  
Они у нас на даче вырастают.

*Маша Мазанова, 4 года 10 месяцев:*

— Мы в саду на площадке гуляли  
И цветочки в букет собирали.

*Приводим выдержку из отчета государственного бюджетного учреждения социального обслуживания Псковской области «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей г. Великие Луки»*

«Работая в режиме эксперимента в течение учебного года, убедились — **есть удивительное свойство у музыки.** Она способна украшать жизнь человека, сделать нашу жизнь ярче и значимей.

Сочетания звуков в гармонии делают гармоничным все явления жизни даже у маленького ребенка, лишь только музыка начнет их, эти явления, сопровождать.

Жизнь современного человека невозможна без музыкальных звуков, даже если этот человек и не очень образован музыкально. А все потому, что музыкальные жанры настолько разнообразны, что могут удовлетворить все пристрастия от примитивного (*просто ритмического постукивания, а ведь это тоже музыка*) до слаженного звучания большого симфонического оркестра.

Мы уже привыкли к молодым людям, прогуливающимся в плеерных наушниках, автомагнитолам в личном транспорте, музыкальному фону различных светских мероприятий и просто бытовых дел дома или на приусадебном участке.

Невозможно представить кинофильмов без музыки, праздничных торжеств, романтических вечеров.

Музыкальное сопровождение значительно облегчает усваивание различных умений, навыков, переживаний жизненных ситуаций, делая все правдивее и правильнее.

Создатели и авторы программы «ВеДеДо» на этом и основали свой труд. Специально разработанный для детей самого нежного и благотворного для познания жизни возраста материал помогает познания жизни возраста материала, помогает усвоить жизненные правила в атмосфере игры и творчества.

Музыкальный материал этой программы доступен детям дошкольного возраста и без труда ими усваивается в простой, непринужденной обстановке текущего дня.

Дети с удовольствием проживают все режимные моменты, усваивают культурно-гигиенические навыки, творят под музыку.

Благодаря эмоциональному воздействию на слух, дети быстро запоминают интересные и простые тексты песен и хороводов.

Особенным признанием пользуются колыбельные песенки, дети внимательно слушают их и успокаиваются, готовясь к крепкому, здоровому, спокойному сну. Наши дети лишены материнской ласки и тепла. Музыка здесь выступает в роли замещения тактильных ощущений. Материнская ласка теплого слова созвучна тихой, нежной мелодии.

Произведения авторов учитывают все режимные моменты, прогулки, праздники, дни рождения, и на все случаи жизни маленького человека предлагают прекрасный, хорошо аранжированный музыкальный материал.

С ответственностью можно сказать, что программа «ВеДеДо» делает большой и разнообразный вклад в воспитание детей дошкольного возраста.

Практическое использование материала положительно повлияло на эмоциональное и психологическое развитие наших детей. Научило относиться к музыке и песне с интересом, находить ей применение в любой жизненной ситуации, даже самой рутинной и бытовой (*например, завязывание шнурков*).

Особой благодарности к авторам заслуживают мелодии и песенки волшебных сказок. Дети слушают их с особым интересом, благодаря простоте, доступности и художественной привлекательности музыкального материала. Современные авторские сказки созвучны народному фольклору, который так близок и понятен детям дошкольного возраста.

Программа «ВеДеДо» — хорошее и полезное подспорье воспитателям нашего детского дома (*в настоящее время — центра*).

К такому выводу пришли все наши педагоги, которые в течение целого учебного года использовали предложенный музыкальный материал в своей педагогической деятельности. Музыкальные руководители с удовольствием использовали новинки на своих занятиях. Составляя сценарии праздничных утренников, вечеров развлечений, включали в них щедро предложенный авторами программы «ВеДеДо» материал.

*Из отчета детского сада школы Е.А. Ямбурга*

Результаты работы с детьми средней группы: песни, собранные в выпуск «Режим дня и навыки самообслуживания», помогли организовать детей, закрепить навыки самообслуживания, помогли соблюдать режим дня. Пропевание песен позволило развить у детей произносительную сторону речи, дети научились выражать эмоции через песню».

Апробация УМК «ВеДеДо» проходит также в МБДОУ «Детский сад «Солнышко»» комбинированного вида (Московская область). В эксперименте участвовали 26 детей пятого года жизни. В конце учебного года проведена речевая диагностика по речевому тесту Ф.Г. Даскаловой (1989). «Результаты проведенного эксперимента показали достаточно высокий уровень по коэффициенту речевого развития (КоРР). Высокий уровень 77 %. Средний уровень 23 %. Но все же недостаточно развиты понимание причинно-следственных связей, семантическое поле в словесных ассоциациях по определяющему слову и грамматическое оформление речевых высказываний» (из заключения специалиста ДОО).

Входящие в сеть экспериментальной площадки ДОО самостоятельно выбирали набор УМК «ВеДеДо», которые были им интересны, и включали песенный материал в разные виды деятельности детей всех возрастных групп в зависимости от интереса, проявленного воспитателями и детьми конкретных групп.

Наблюдения в условиях образовательного процесса в базовых ДОО показывают положительное влияние песен программы «ВеДеДо» и взаимосвязанных с ними игр и других видов деятельности детей на развитие диалогического общения детей со взрослыми и сверстниками, пробуждение интереса к чтению и лингвокреативной активности. Это образные, режиссерские, сюжетные, театрализованные игры, игры-фантазирование, спонтанное словесное и речевое творчество, многообразные творческие самостоятельные игры детей в читающего человека с карточками, на которых напечатаны слова (записи игр представлены в наших публикациях). Технология обеспечивает субъектную позицию дошкольника в образовательном процессе ДОО и семьи, индивидуализацию образования.

*Приводим данные мониторинга детского развития на конец 2014/15 учебного года в подготовительных к школе группах*

Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением английского языка № 1208 имени Героя Советского Союза М.С. Шумилова», дошкольное отделение, структурное подразделение № 4.

По данным воспитателей, наибольшей популярностью у старших дошкольников пользуются театрализованные игры и игры с правилами. Сюжетно-ролевые игры и игры-фантазирования представлены практически равно. Уже в начале года возникают спонтанные игры в читающего человека, и к концу года их количество и разнообразие увеличивается. Режиссерские и образные игры с переодеванием также любимы детьми. Все виды игр освоены всеми детьми группы.

Дети проявляют интерес к чтению: просят почитать им любимые книги, конкретные места из познавательных энциклопедий, охотно сочиняют рассказы, которые под диктовку записывает взрослый в альбом детского творчества. По результатам длительной игры в журналистов на основе УМК «ВеДеДо» «Букет цветов» создана книга, написанная и иллюстрированная детьми.

Приводим выдержки из нее.

### «Подснежник»

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

*Переносенко Софья, 7 лет*

*Рисунок М.А. Ивановой*





### «Ландыш»

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

*Каширин Максим, 7 лет*

*Рисунок М.А. Ивановой*

### «Гиацинт»

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

*Шмилер Яна, 7 лет*

*Рисунок М.А. Ивановой*





### «Черемуха»

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

*Лебедев Саша, 7 лет*

*Рисунок М.А. Ивановой*

### «Сирень»

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

*Варсанович Василий, 7 лет*

*Рисунок М.А. Ивановой*





### «Колокольчик»

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

*Худгарян Лена, 6 лет 9 месяцев*

*Рисунок М.А. Ивановой*

### «Ромашка»

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

*Голубева Виктория, 7 лет*

*Рисунок М.А. Ивановой*





### «Фиалка»

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

*Сало Даша, 7 лет*

*Рисунок М.А. Ивановой*

### «Лилия»

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

*Краснопольская Алиса, 6 лет  
5 месяцев*

*Рисунок М.А. Ивановой*







## «Астра»

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

*Бакумова Кристина, 7 лет.*

*Рисунок М.А. Ивановой*

Записи детской речи свидетельствуют о хорошем уровне речевого развития, о богатстве словаря, фонетической и грамматической правильности речи, развитии поэтического слуха — понимания образных языковых средств выразительности. В основе грамматической правильности лежит механизм ориентировки на звуковую сторону слова, скрытые механизмы лингвокреативной деятельности, элементарного осознания языковой действительности, что выступает как предпосылка грамотности.

Материалы словесного творчества наших шестилеток свидетельствуют о сформированности произвольности и контекстности речи, которые Л.С. Выготский рассматривал как основное условие освоения письменной речи через творческую игру. Игре в подготовительной группе в ДОО отведено почетное время и место, и старшие дошкольники предаются ей с наслаждением, проявляя творческое воображение. Необыкновенно интересно разворачивалась сюжетная игра — фантазирование в магазин оружия. Дети разыгрывали сюжеты с получением разрешения на ношение оружия, с его покупкой, выбором на складе, доставкой в воинское подразделение, охранное предприятие, организацией музея оружия абсолютно без каких-либо игрушек, все в плане речи, жестов и пантомимы. Воспитатели отмечали прекрасный эмоциональный фон в группе, отсутствие конфликтов, вовлеченность всех детей в содержательную деятельность и общение. Психологическое здоровье, сохранная эмоциональная

сфера, позитивный настрой тоже немаловажная предпосылка к тому, чтобы освоение грамоты в школе протекало успешно.

*Дошкольное образовательное отделение ДОО 1488 Центра образования школа № 109 (школа Е.А. Ямбурга). Выдержки из отчета.*

«На конец года показатели детей № 11 группы значительно повысились. Детям интересны обсуждения героев разных песен, их поступки и настроение. Возникает желание не только петь и слушать музыку, но и построить сказочный замок для фей или, например, станцевать танец, слепить или нарисовать фей и с кем они встречаются.

Серьезно улучшались показатели познавательные, художественно-эстетические, социально-коммуникативные. Дети приобщаются к источнику радости, откликаются на музыку и юмористические тексты, картинки по собственному желанию.

Повысилась самостоятельность, инициативность, активность и многие личностные характеристики ребенка. С учетом, что дети выпускники и многие качества, развитые этой программой, очень необходимы в школе.

Авторская программа «ВеДеДо» намечает один из возможных путей решения задачи обеспечения личностного, речевого, эстетического развития дошкольника через инновационные формы организации обучения в детском саду. Она обращается к семье как к субъекту образовательного процесса».

На основе данных эксперимента, широкой апробации, речевой диагностики можно утверждать следующее:

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;

- выражать эмоции в культурных формах, прежде всего, через песню, а также музицирование;

- развивать слуховое внимание, что важно для дальнейшего успешного обучения в школе;

- развивать слуховую память, что особенно важно в условиях лавинообразно нарастающей доли зрительных стимулов в общем объеме восприятия человека, и в том числе ребенка в современной культуре, ее общая «визуализация»;

- поддерживать интерес к разнообразной двигательной активности и положительный эмоциональный фон при выполнении рутинных режимных моментов;

- развивать певческие навыки и способности детей;

- развивать и расширять области сотворчества взрослых и детей;
- обеспечивать единое живое образовательное пространство семьи и детского сада;
- расширять поле социализации ребенка за счет участия в разных формах совместного пения и музицирования;
- использовать в различных культурных средах — в настоящее время осуществляется в рамках лицензионных договоров пилотные переводы программы на другие языки.

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 «ВеДеДо» 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.

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.

При работе с УМК «ВеДеДо» 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 выпуска 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 дошкольников с песнями, обеспечивает обогащение предметно-пространственной, речевой среды, включается в самостоятельные 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.

Парциальная программа дает простор для творчества в применении 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 проекта «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, исключение 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».

#### 2.4. Перспективы исследования

ФГОС ДО в образовательной области «Речевое развитие» в числе программных задач называет развитие звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте. В парциальной программе «ВеДе-До» эта задача также имеет художественно-эстетический аспект, связывается с восприятием песен о буквах алфавита, об алфавите и о азбуке в мультипликационном фильме.

Грамотность — общекультурный навык, заключающийся в умении читать и писать.

Предпосылками грамоты в контексте общего речевого развития выступают: ориентировка ребенка в смысловой и звуковой стороне слова, элементарное осознание языковой действительности, лингвокреативная активность (игры со звуками, словами, рифмами, смыслами, словотворчество). А также интерес к буквам, чтению который проявляется в желании слушать чтение взрослого, знакомиться с буквами, в так называемых играх в читающего человека, когда ребенок изображает, что читает, пишет, учит кукол в школе грамоте и т.п. Поисковая активность дошкольника в сфере звучащей речи, своеобразное экспериментирование со словом, его звучанием, грамматическими формами, проявляются как спонтанная активность, когда ребенок находится в положительном эмоциональном расположении духа, позитиве, радуется жизни. Его речевое творчество неотделимо от движения, игры, шутки (Коренблит, Арушанова, Рычагова, 2015).

Существует ряд подходов к обучению грамоте, которые различаются в зависимости от понимания авторами механизма чтения: глобальное чтение, аналитико-синтетическая деятельность, чтение по складам, скорочтение. Наиболее разработанные технологии обучения чтению дошкольников — система Марии Монтессори (2015), методика Л.Е. Журовой на принципах Д.Б. Эльконина (Журова, Варенцова, Дурова, Невская, 1988), технология Н.А. Зайцева (2015), система Е.Е. Шулешко (2001).

ФГОС ДО не ставит задачи обучения дошкольников грамоте. Это мудрая позиция, поскольку дошкольная ступень образования не является обязательной; общественным дошкольным образованием охвачены не все дети; в силу

психологического склада дошкольнику не может быть вменено требование освоения обязательной программы. Вместе с тем исследования показывают, что старший дошкольник может и хочет осваивать грамоту, но в специфических формах, соответствующих его возрастным психологическим особенностям (Журова, Тумакова, 1981; Дурова, 2002; Веракса, Варенцова, 2005; Варенцова и др., 2010; Арушанова, Рычагова, Сигал, Юрьева, 2014).

Дошколят учат грамоте. Это стихийный процесс, обусловленный интересами родителей, школы, самих детей. Учат не всегда правильно. Родители без этапа звукового анализа знакомят детей с названиями букв, в результате формируется побуквенное чтение, при котором ребенок не в состоянии слить в один слог рядом стоящие буквы, понять смысл слова. Школа учит грамотно. Здесь тоже есть большое НО. Одинаково учат уже читающих детей и новичков. Ребенок, находящийся на этапе чтения целым словом, зачем-то заново изучает буквы и учится читать по складам. И рядом с ним не читающий сверстник, для которого все это сложнейшая премудрость. Чтобы попасть в престижную школу, дошколенок посещает подготовительный класс при школе. Это дополнительная серьезная нагрузка в добавление к занятиям в детском саду. (Заметим в скобках, что кроме обязательных дети в ДОО еще посещают дополнительные платные занятия.)

В стране много авторов, предлагающих свои советы, как учить дошкольников грамоте. Дошколят учат читать в кружках, группах при школах, студиях в условиях учебной деятельности. Проводятся уроки-занятия. Закрепляется материал, отрабатывается техника чтения. А в результате может оказаться, что ребенок, овладев техникой чтения, не становится читателем: ему неинтересно. Неприятен сам процесс обучения вообще, не только чтению.

Как показывают исследования Института возрастной физиологии РАО, в стране распространилось массовое обучение чтению детей уже с трехлетнего возраста. Родители и школа предъявляют требование, чтобы в школу пришел читающий ребенок. Учат грамоте родители, бабушки и дедушки в школьных формах, «за партой», знакомя с названиями букв, минуя этап звукового анализа. Исследования показывают, что у обученных так детей не сформирован способ ориентировки на гласную, от которой зависит тип чтения стоящей впереди согласной (твердый согласный: лук или мягкий: люк; мал — мял; мышка — мишка). Взгляд многократно челночно двигается по слову, так и не давая информации о его звучании и значении. Слабые учебные продвижения вызывают взаимное недовольство ребенка и взрослого, отрицательные эмоции, порицания, что выступает уже как форма психологического насилия. В школу приходит ребенок, который не хочет читать, вообще не хочет чему бы то ни было учиться. Потеряв интерес к нам, взрослым, дети не ждут ничего интересного и от текстов, которые им настойчиво предлагают. Как отмечают психологи, последствия гуманитарной революции, связанной с быстрым переходом от устной речи к письменной, от чтения к письму, еще предстоит оценить (В.Т. Кудрявцев, О. Маховская) (19).

Детские специалисты (Е.Е. Кравцова, В.Т. Кудрявцев, Е.О. Смирнова и др.) бьют тревогу: не доигравшие в дошкольном возрасте дети становятся плохими учениками. У них не развито воображение, снижен эмоциональный фон, отсутствуют радостные эмоции. В школе они сталкиваются с проблемой: как наладить общение с одноклассниками, отношения со взрослыми. Всему этому надо было научиться в дошкольном возрасте в игровой деятельности. Не состоялось. Из самых добрых побуждений — приобщить дошкольника к чтению — взрослые часто наносят существенный урон психическому и личностному развитию ребенка (11; 12; 15; 16).

Предпосылки грамотности формируются в процессе всей речевой работы (А.Г. Арушанова, С.С. Коренблит, Е.С. Рычагова). В парциальной программе «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») имеется пособие, специально предназначенное для развития предпосылок грамотности: «По азбучной тропе». Цель пособия — научить детей слышать слово, наслаждаться его звучанием, слышать в слове отдельные звуки (это очень важно, чтобы почувствовать связь звука и обозначающей его буквы). Заинтересовать ребенка письменными знаками (буквами), чтением. Ощутить в играх с карточками, на которых напечатаны слова, легкость чтения, приятное чувство удовлетворения от самого процесса общения с книгой. (Это так называемые игры в читающего человека.) Желание научиться читать. Дети действуют под музыку, порою подпевают, порою отдыхают под звуки песни, рассуждают на материале стихов. Песни о буквах можно слушать в свободном порядке как самостоятельные произведения, возвращаться к ним при желании неоднократно.

Практика использования стихотворных текстов при ознакомлении с алфавитом ненова, но песенка на этом материале в таком объеме и системе пока не было. Это, несомненно, новая (инновационная) идея. Песенки с текстами о буквах — эмоциональны, жизнерадостны и даже веселы. Все это вовлекает в процесс освоения букв правое (художественное) полушарие мозга, что соответствует возрастным особенностям дошкольников. Технология задействует механизмы произвольной памяти, правополушарной стратегии, эмоционального интеллекта.

Знакомство с буквами служит средством обогащения звуковой аналитико-синтетической деятельности, средством развития элементарного осознания языковой действительности как основы лингвистического развития в старшем дошкольном возрасте (Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова). Проходит интересно и весело, с использованием шуточного материала, перевертышей, небывальщины. «Хохотальные» путаницы — это своеобразные языковые игры, развивающие языковое чутье, произвольность словоупотребления, чувство юмора, что также немаловажно (Стрельцова, 1992).

Классик психологии А.С. Выготский еще в начале XX в. призывал к обучению дошкольников письменной речи в естественном процессе игры ребенка. «Письмо надо не навязать, а вырастить». Идя путем игры, ребенок приходит

к письму как к естественному моменту в своем собственном развитии, а не как к внешней выучке. А для этого нужно, чтобы буква так же стала элементом детской жизни, как таковым является, например, речь. «Так же, как дети сами собой научаются говорить, так они и должны сами научиться читать и писать. Естественный способ обучения чтению и письму состоит в надлежащем воздействии на окружающую ребенка обстановку. Чтение и письмо должны стать нужными ему в его игре» (Выготский, 1935, с. 93-94).

Именно в игре формируется способность оторвать звучащее слово от обозначаемого им предмета через использование предмета заместителя, игрушки. Письменный знак возникает как результат формирования символической функции мышления. Опирается на наглядные образы в рисовании, жестикуляции. В игре формируется произвольность поведения, способность подчинения правилу, отрыв образа от предмета и произвольное оперирование им, которые составляют фундамент письменной речи как произвольной контекстной (не опирающейся на наглядную ситуацию) речевой деятельности. Таким образом, Л.С. Выготским показан механизм спонтанного овладения дошкольником грамотой вне прямого обучения, вне учебной деятельности. Обозначена роль ребенка как подлинного субъекта образовательного процесса, в качестве которого выступает его свободная творческая самодеятельная игра.

В лингводидактике дошкольного возраста этот подход к формированию грамотности проигнорирован. В качестве обучающего средства рассматривается словесная дидактическая игра, которая включается в организованное фронтальное занятие. Установка на обучение через игру как предпочтительную организационную форму приводит к тому, что дети лишаются условий для развития самодеятельной творческой игры. Так называемые сюжетно-ролевые игры нагружаются учебными задачами, регламентируются взрослым, становятся выхолощенной репродуктивной деятельностью. Специалисты бьют тревогу по поводу судьбы подлинной самодеятельной творческой игры дошкольника (Е.Е. Кравцова, В.Т. Кудрявцев, С.Л. Новоселова, Е.О. Смирнова, Е.В. Трифонова). Возникает проблема потери дошкольным возрастом своей уникальности, превращения школы для малышей в маленькую школу, о чем ранее предупреждал Л.С. Выготский (1956, 1972), и о чем с тревогой пишет современный специалист по дошкольному детству Е.Е. Кравцова (2005).

Обучение речи, грамоте может выступать содержанием мультфильма.

В Интернете представлены несколько таких фильмов (2). Замечательный фильм, в котором дети знакомятся с начертанием, внешним обликом букв русского алфавита через разнообразные трюки веселых клоунов, смешные позы, которые те принимают. Это добрый фильм, вызывающий теплое отношение детей к буквам как неким антропоморфным симпатичным существам. Такой же добрый и грамотно построенный фильм про алфавит, в котором для каждой буквы придумана веселая история. Даются антропоморфные начертания тех букв, с которых начинается то или иное слово: В — волк, С — слон и т.п.



В фильме представлены также написанные слова с данной буквой в начале слова, что рождает представление о том, что из букв состоят слова. Для предупреждения побуквенного чтения дается название буквы и одновременно произносится звук, который она обозначает. Но проблема этим не снимается, поскольку отсутствует этап формирования различения твердых и мягких согласных. Фиксируется взгляд лишь на букве в начале слова. Слово всегда предстает как существительное, обозначающее животное.

Два фильма непосредственно учат чтению, сообщают сведения о том, зачем оно нужно, какие буквы есть в русском языке, какие слова состоят из уже освоенных букв, как буквы располагаются в алфавите. Эти фильмы менее теплые и эмоциональные, и — главное — в них отсутствует механизм чтения, который состоит в ориентировке на гласную, от которой зависит тип чтения предшествующей согласной. (Перед йотированными гласными, гласной И и перед буквой Ъ согласная читается мягко, перед остальными — твердо: мал — мял, лук — люк, кот — кит, вот — вьет и т.п.) А заучивание названий букв, минуя этап звукового анализа, формирует побуквенное чтение: произнося названия букв ЭЛЬ, ПЭ — ребенок не может перейти к звуку и слить его с гласной. Сформированный механизм побуквенного чтения настолько затрудняет понимание читаемого, что может отвратить от чтения на всю оставшуюся жизнь.

Мультипликация — синтетический вид искусства, в котором одновременно представлены Слово, Музыка, Изображение, Движение, познавательная информация. Она обладает большим потенциалом в плане моделирования структуры слова, текста, которые не использованы современными разработчиками мультфильмов по грамоте. В проекте «ВеДеДо» закладывается технология развития звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки грамотности и формирования механизма чтения в процессе восприятия ребенком песен о буквах алфавита, интересных историй, стихов, диалогов персонажей мультфильма, побуждающих его активно осваивать содержание через разнообразные виды самостоятельной активности, словесное творчество, игру. Тем самым обеспечивать эффект саморазвития, реализовывать позицию ребенка как субъекта в образовательном процессе.

Мультипликация позволяет формировать механизм чтения, прямо соотнося облик буквы и обозначаемый ей звук, минуя называние буквы. Моделировать структуру слова через цветовую символику буквы. Вырабатывать через моделирование структуры слова ориентировку на гласный, стоящий перед читаемой согласной. Сделать моделирование механизмом сенсорной способности (не умственного действия, формируемого поэтапно). Дать представление о чтении как процессе извлечения интересной информации об окружающем, а не просто слиянии букв в слово.

Поясним сказанное. В наиболее экспериментально проверенной и обоснованной распространенной технологии начального обучения чтению (Л.Е. Журова на принципах Д.Б. Эльконина (315)) дается моделирование структуры

слова при помощи карточек. Дети выкладывают разноцветные прямоугольники, обозначая синим цветом твердые согласные, зеленым — мягкие, красным — гласные звуки. Детей учат различать присутствие звука (й) в словах типа «вьюга», «лью», «пью» и отсутствие этого звука в словах типа «полю», «люблю», «лес». Выучивается соответствующее правило. Анализ слова разворачивается как сложное поэтапно формируемое умственное действие. На следующем этапе усваивают способы замещения в модели цветной карточки на букву с учетом различения йотированных гласных, правила правописания слогов ЖИ, ШИ, ЧА, ЩА, ЧУ, ЩУ. Только усвоение всех этих этапов формирует правильный механизм чтения и предупреждение орфографических ошибок. При неумелом и неполном использовании технологии возникает масса орфографических ошибок на письме, когда ребенок пишет, как слышит: вьюга, льюу, пьюу и т.п. В школе используется транскрипция, запись звуковой модели слова при помощи букв — и перевод транскрипции в написание. Это окончательно запутывает детей, что вызывает многочисленные нарекания практиков. Мультипликация позволяет написать слово сразу разноцветными буквами. Ребенок видит правильно написанное слово и тип чтения согласной буквы перед гласной. Воспринимает букву в позиции в начале, середине, конце слова. Прямо соотносится визуальный облик буквы и ее звучание, минуя произнесение названия. Название буквы дается в тексте песни, ребенок его слышит, но не пользуется им при чтении.

В настоящее время создано два таких пилотных мультипликационных фильма длительностью по 3 минуты каждый. В проекте предполагается создание на основе уже разработанных 35 сценариев мультипликационных фильмов обо всех буквах русского алфавита, самом алфавите и об азбуке длительностью по 6 минут каждый. Апробация использования данной инновационной технологии в условиях ДОО и семьи уже началась. В них решается задача: предупредить возникновение у детей побуквенного чтения при ознакомлении с буквами. Именно мультипликация может решать эту задачу наиболее эффективно по ряду причин.

Динамичная картинка, с которой соотносится напечатанное предложение, дает возможность продемонстрировать взаимосвязь не просто слова-названия и предмета (как в глобальном чтении карточек с напечатанными словами), а целостной коммуникативной ситуации и обозначающих ее слов. Слов названий не только предметов, но действий, качеств, обстоятельств, пространственных и других отношений. Ребенку демонстрируется смысл чтения: не слить звуки в слово, а прочитать текст, чтобы понять историю, получить новую интересную информацию.

В песнях даются правильные названия букв, но в деятельности по освоению материала ребенок имеет дело только с визуальным образом буквы, который напрямую ассоциируется с передаваемыми буквой звуками. Ликвидируется этап называния буквы (ЭМ, БЭ, ВЭ и т.п.), что помогает развитию слитности чтения, соотносению наглядного образа буквы и звука в слове.

При демонстрации написанных слов в мультипликации осуществляется моделирование структуры слова сразу на буквах, а не на разноцветных карточках, которые потом замещаются буквами. В этом заложен большой смысл. Происходит не поэтапное формирование умственного действия звукового анализа, а развитие сенсорной способности слежения за появлением звуков в читаемом слове. Работает подсознание. «Волшебная кисточка», раскрашивая слово, моделирует его структуру и непроизвольно ведет взгляд ребенка в нужном направлении, задает цветовую символику, которая запоминается, но не осознается. Это замечательный прием, подводящий дошкольника к той новой моделирующей деятельности, которую он будет выполнять на уроках русского языка в школе. Именно этот момент развития непроизвольной деятельности дошкольника как предпосылки систематического обучения в школе специально выделял А.С. Выготский (1935), говоря об обучении чтению в дошкольном возрасте.

Специальный подбор лексики и динамическая цветовая символика в мультипликации позволяют сформировать механизм ориентировки на гласную, которая определяет тип чтения стоящей перед ней согласной. Например, в предложении ЗЕБРА ВЕЗЁТ ЗОЛУШКУ все буквы нейтрального серого цвета. «Волшебная кисточка» раскрашивает буквы З по-разному: перед красной О — в синий цвет, перед красными Е и Ё — в зеленый. Это бросается в глаза, вызывает непроизвольную ориентировочную реакцию, что требуется для механизма слитного чтения. Этому же служит и подбор слов, в которых изучаемая буква стоит не только в начале слова (как в большинстве пособий для дошколят), но и в середине, и в конце слова (например, Змея, обеЗьяна). Взгляд непроизвольно учится «пробегать» слово, ориентируясь на разное местоположение буквы перед гласной.

Музыка, замечательные стихи и динамичный видеоряд создают положительный эмоциональный настрой, который выступает как неспецифическое средство активизации лингвокреативной деятельности. Этому же служит заданный в мультфильмах сказочный смысловой контекст, юмористические ситуации, перевертыши и прочая Абракадабра, «хохотальные путаницы».

Использование мультипликации существенно раздвигает возможности педагогического влияния на ребенка, приобщая его к высокой поэзии, меткому образному слову, формируя психологию книголюбца, влюбленного в сказку, стихи, песни, родное слово. Компетентную языковую личность, осваивающую родной язык во всех его проявлениях — в диалоге, восприятии поэтического слова, словесном творчестве, играх в читающего человека. Личность грамотно, уверенного в себе человека, готового и желающего постигать школьную премудрость чтения и письма.

На конкретном материале мультфильмов о буквах алфавита, таким образом, решается одновременно целый спектр задач: нравственное и патриотическое воспитание на лучших образцах отечественной художественной культуры, сохранение и приумножение богатства русского языка, освоение основ пись-

менной формы языка, обеспечение субъектной позиции дошкольника в образовательном процессе, его индивидуализация. Импортозамещение познавательной и художественной продукции для детей лучшими образцами российской школы мультипликации. Повышение качества дошкольного образования, удовлетворение потребности семьи и государства в качественном образовании и тем самым снижение социальной напряженности в обществе, связанной с неравенством в образовательной сфере.

По материалам данного исследования готовится практико-ориентированная монография (С.С. Коренблит, А.Г. Арушанова). Психолого-педагогические основы развития предпосылок грамотности у детей в образовательном проекте «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»): Теория, технология и опыт применения стихов, песен, музыки, иллюстраций, мультфильмов, средств ИКТ (Отчетная монография за 2016 г. по РГНФ, 3 п.л.).

Россия как многонациональное государство объединяет более 190 народов, и их единство в большой мере скрепляется единым государственным языком — русским языком, который для многих становится вторым родным языком. Двужычие — богатство, которое естественным образом обретается ребенком благодаря межэтническому взаимодействию населяющих страну людей разных национальностей, смешанному составу республик. Статус второго родного языка в дошкольном возрасте предполагает освоение лексического состава, фонетической и грамматической правильности речи, структур связного текста, дискурсивной деятельности, начал грамоты на уровне языковой нормы носителя родного русского языка. Бытование нескольких языков в социуме создает благоприятную языковую, культурную среду, что выступает как предпосылка грамотной речи (устной и письменной) на двух языках. Вместе с тем, стихийное начало в этом процессе сопряжено с риском «полужычия», когда интерферируют две языковые системы, и ребенок не говорит грамотно ни на одном из языков (Протасова, Родина, 2005).

Формирование двужычия выступает как важная государственная задача развития человеческого капитала, сохранения и приумножения многонациональной культуры страны. Грамотное владение русским языком — это вопрос личной культуры, залог жизненного успеха. И здесь на первый план выходит практика преподавания русского языка. Важное значение для российской культуры имеют национальные языки народов, населяющих Россию, где они могут получать статус государственных. Подобной поддержки, настоящего сбережения национальных языков, как в нашей стране, никто никогда в мире не обеспечивал.

Так, в Республике Саха (Якутия) живут более 127 национальностей. Из них выделяются два субэтноса: якутский 45,15 % и русский 41,50 % от общего количества населения республики. «В настоящее время они кровно породнились. Это этносы-близнецы с разными национальными признаками» (1, с. 20). Освоение русского языка детьми-якутами и якутского языка русскими ребятами — взаимосвязанные задачи дошкольного образования в республике (445).

Освоение второго языка в дошкольном возрасте подчиняется тем же закономерностям, что и овладение родным языком, происходит в общении со взрослым и сверстниками в разнообразных видах деятельности, в большой мере — в бытовой, в процессе выполнения режимных моментов. Пробуждение, зарядка, прием пищи, прогулка, игры, занятия, засыпание — благоприятные ситуации для обогащения словаря, формирования предметной отнесенности слова, грамматических обобщений, структур дискурсивной деятельности, диалогического взаимодействия.

Песни проекта «ВеДеДо» переведены на якутский язык и используются в экспериментальной деятельности в дошкольных учреждениях Республики Саха (Якутия) в рамках этноэкологического проекта «Семь алмазов — семь народов» региональной программы «Северное сияние». В нем принимают участие 9 ДОУ МУУО мэрии г. Якутска, которые изучают и знакомят детей с якутской, эвенской, эвенкийской, чукотской, русской и юкагирской культурой. Целью является возрождение и сохранение духовной и материальной культуры коренных народов, проживающих в РС (Я), поддержка родного и русского языков.

В основном в национальных детских садах дошкольники в республике воспитываются на родном языке. Русский язык изучается в совместной образовательной деятельности. Песни «ВеДеДо» на якутском языке, будучи включены в образовательный процесс, наполняются образными визуальными и акустическими ассоциациями, положительными эмоциями и радостью. Музыка выступает как мощный проводник разнообразной информации и как энергетический фактор, воздействующий на биологические ритмы в организме. Включение в образовательный процесс песен с тем же содержанием на русском языке создает условия для более гармоничного освоения языковых единиц и конструкций, обретения ими ситуативной связанности, что важно для первых шагов в присвоении второго языка, обретения им семантического богатства.

При овладении первым, родным языком к старшему дошкольному возрасту формируется психологическая готовность к освоению начал грамоты, интерес к чтению, к письменным знакам. Начиная с 4 лет активно проявляются словесные игры со звуками, словами, смыслами, рифмами, словотворчество, своеобразное экспериментирование со словом, лингвокреативная деятельность. Имеет место звуковая аналитико-синтетическая активность, включенная в использование речи как средства общения и культуры. Развивается метаязыковая функция, элементарное осознание языковой действительности. Это те предпосылки грамотности, которые выделены в образовательной области «Речевое развитие» ФГОС ДО.

Ситуация двуязычия в значительной мере усиливает процесс формирования металингвистической функции речи, поскольку ребенок обнаруживает несовпадение звучания и значения слов на усваиваемых языках, языковые лакуны. *«Лакуна возникает при отсутствии в одном из сопоставляемых языков наи-*

менования того или иного понятия, имеющегося в другом языке. Существование языковых лагун обусловлено спецификой локальных культур» (Буряк, 2015). Так, в якутском языке имеется очень большое число наименований снега — «хаар», ведь он почти постоянно сопровождает людей в жизни на Севере. Изменения в погоде, в жизни — изменения в снеге. Различные нюансы и еле уловимые оттенки снега нашли свое отражение в народных сказаниях, песнях и стихах. Например, манан хаар — «белый снег», сыа хаар — «густо выпавший снег», кыраха хаар — «первый снег, пороша», көмүрүө хаар — «зернистый, чуть растаявший, талый снег», сымнаҕас хаар — «мягкий снег», хаачыгырыыр хаар — «хрустящий снег», күлүмүрдэс хаар — «искрящийся снег», чин хаар — «плотный снег, наст», кылбаа манан хаар — «белейший снег», тунал манан хаар — «чистейшей белизны снег», көмнөх хаар — «покрывающий сугробами снег» и т.д.

В русском 38 синонимов: батружье, белые мухи, гидрометеоры, дрябля, дрябля, зазимок, зазимье, залипуха, кидь, кижка, крупа, кухта, лепень, лепня, липуха, ляпуха, наслус, облой, осадки, падь, первопутка, перенова, пороша, рянда, сало, саса, снежинки, снежище, снежок, снежочек, снежура, сугроб, уброд, фирн, халепа, черен, чит, читуха (Тришин, 2015).

Развитие двуязычия на основе приобщения к культуре родственного народа, включения в образовательный процесс народных игр, хороводов, празднования национальных праздников служит делу воспитания языковой личности, ее духовности, мотивационной и эмоциональной сферы. В программе «ВеДеДо» есть УМК, посвященные этому: «Игры» и «Хороводные». Дети якуты, эвены, эвенки и другие радостно танцуют под аккомпанемент стилизованной под народную современной музыки. Развивается чувство ритма, что важно при освоении интонационной стороны речи на втором языке, да и на первом тоже.

Апробация пособий «ВеДеДо» в работе с детьми, лишенными попечительства родителей, показывает, что для своевременного освоения родного языка важны не только личностное диалогическое общение и творческие игры с широким развивающим эффектом, но и словесные дидактические игры, специально направленные на лингвистическое развитие: воспитание ориентировки на звуковую и смысловую сторону слова, подбор рифмы, словотворчество. На русском языке это УМК «ВеДеДо» «Игры со звучащим словом», «Забавные истории», «По азбучной тропе». Создание пособий с таким лингвистическим содержанием на национальном материале — перспективная научно-исследовательская задача, в направлении которой пока что делаются только первые обнадеживающие шаги. В якутской культуре, фольклоре имеются многочисленные скороговорки — «чабырҕахи», потешки, небылицы, издревле применяемые в народной педагогике для развития речи детей. По нашим наблюдениям, включение в образовательный процесс этих малых форм в сопровождении инструментов «ВеДеДо» оказывает неспецифическое активизирующее действие и в этом направлении. Создает позитивный эмоциональный настрой как у детей, воспитателей и родителей.

Республика Саха (Якутия) — край поющих людей. В этом году, в Год дошкольного образования, в республике повсеместно реализуется национальный проект «Музыка для всех». Песни сопровождают отдых и народные праздники, такие, как «Ысыах» у якутов, «Бакалдыын» у эвенов и др., а также любой досуг и горожан, и жителей села. Музыкальные миниатюры авторского проекта С. Коренблита «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») как нельзя лучше ложатся на эту национальную почву коренных народов республики, обеспечивают обучение без принуждения, без вреда для здоровья. День дошкольника действительно весел и радостен. А во взаимодействии с родителями вдвойне эффективен. Ведь при этом непроизвольно формируются такие серьезные умения, которые составляют предпосылки грамотности у детей: ориентировка на звуковую и смысловую сторону слова, звуковая аналитико-синтетическая активность, метаязыковая функция речи. Промежуточные итоги по апробации программы «ВеДеДо» в Республике Саха (Саха), перевод песен на якутский язык, совместная деятельность со взрослыми и родителями это доказывают. Мы можем с уверенностью сказать, что у детей дошкольного возраста появился интерес к культуре родственного народа, развиваются азы двуязычия и социальная толерантность (по материалам совместного исследования с Н.Н. Лебедевой).

1. Воспитание языковой личности дошкольника возможно при следовании принципу баланса познавательного и эмоционального компонента образования; исполнительских и творческих форм деятельности; вербальных и различных форм подачи содержания; информационной и художественно-эстетической составляющих в образовании. Этим принципам, выдвинутым Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, соответствует парциальная образовательная программа дошкольного образования «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»).

Главный посыл программы «ВеДеДо» — радостное проживание ребенком дошкольного детства как самоценного периода, образование без принуждения, через приобщение к поэзии, песне, музыкальному и изобразительному искусству, творческим видам деятельности, применение современных информационных и коммуникативных технологий.

2. Программа обеспечивает **разнообразие детства**: обогащает процесс приобщения ребенка к культуре как целостному синкретическому образованию, в котором художественный эстетический компонент играет важнейшую роль; расширяет эстетический и эмоциональный опыт; дает новые возможности развития творческих способностей ребенка. Обогащает палитру профессиональных красок современного дошкольного образования России эмоциональным музыкальным творческим развивающим содержанием и инновационными подходами к его реализации с детьми. Интегрирует все образовательные области. Направлена на создание *целостной культурно-образовательной эстетической и этической среды* образовательной организации.

3. Методическая система обеспечения программы предлагает различные формы как *индивидуального творчества* ребенка, так и его *сотрудничества*, и *сотворчества* со сверстниками, со взрослыми — педагогами/родителями. Важный аспект программы «ВеДеДо» — направленность на развитие *воображения и творческих способностей* каждого ребенка. Образ семьи является ключевым в образовательном процессе. Через реакции детей разного возраста и взрослых ребенку транслируются культурные нормы и идеалы общения, отношения друг к другу, сверстникам, взрослым, старшим, животным, миру природы.

4. Концепция гармонизации образовательных парадигм — личностной, культурологической, когнитивно-информационной, компетентностной — придает программе универсальный диалогический характер. Выделение в режиме дня времени для самодетельных игр по инициативе детей, обогащение их и установление взаимосвязи с играми и занятиями, организуемыми взрослым, — ведущий метод обеспечения субъектной позиции ребенка в образовательном процессе, условие индивидуализации образования. Индивидуализация образования дошкольника задается многообразием организационных форм



(коллективных, подгрупповых, индивидуальных), участие в которых — добровольное.

Качество образовательных и методических материалов обеспечивается системой требований к ним (соответствие музыкального образа поэтическому содержанию; соответствие ритмического богатства музыки ритмическому богатству поэтического произведения; требование четкого произношения слов и др). Эстетический аспект программы пронизывает все режимные моменты жизни дошкольника, свойственные ему сферы деятельности (чтение, игра, театрализованная, познавательная, изобразительная, двигательная, музыкальная деятельность, конструирование, экспериментирование).

5. Наблюдения в условиях образовательного процесса в базовых ДОО свидетельствуют о положительном влиянии песен программы «ВеДеДо» и взаимосвязанных с ними игр и других видов деятельности на развитие диалогического общения детей со взрослыми и сверстниками, пробуждение интереса к чтению и лингвокреативной активности.

Пятый год жизни чрезвычайно важен в становлении языковой личности дошкольника: это период, когда психика все еще обладает высокой природной чувствительностью к языку и вместе с тем все настойчивее проявляется элементарное осознание языковой действительности, своеобразное экспериментирование со словами, звуками, рифмами, смыслами. На пятом году жизни происходит расцвет сюжетно-ролевой игры, в которой ребенок учится диалогу, партнерским отношениям со сверстниками. Детей привлекают сюжетно-дидактические, театрализованные игры, игры-драматизации, инсценировки с речевыми диалогами, в которых под руководством взрослого ребенок учится игровому, речевому общению. Самодетельная игра выступает как сфера саморазвития языковой способности. Активизации ориентировочной деятельности в сфере звучащей речи содействует невербальная коммуникация: налаживание эмоционального общения детей, игрового взаимодействия, физических контактов.

6. На основе данных эксперимента, широкой апробации, речевой диагностики можно утверждать следующее.

Программа «ВеДеДо» позволяет эффективно решать те задачи, которые недостаточно разработаны в различных ПООП, а именно: развивать произносительную сторону речи; обеспечивать эмоциональный комфорт и хороший тонус детей на занятиях; выражать эмоции в культурных формах, прежде всего через песню, а также музицирование; развивать слуховое внимание, слуховую память; поддерживать интерес к разнообразной двигательной активности и положительный эмоциональный фон при выполнении рутинных режимных моментов; 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.

7. Технология применения песен как синтетического средства, интегрирующего искусство слова и музыки, мультипликации, коммуникативных и информационных технологий является перспективной областью педагогики дошкольного возраста, способной решать одновременно целый спектр задач: нравственное и патриотическое воспитание на лучших образцах отечественной художественной культуры, сохранение и приумножение богатства русского языка, освоение основ письменной формы языка, обеспечение субъектной позиции дошкольника в образовательном процессе, его индивидуализации. Импортозамещение познавательной и художественной продукции для детей лучшими образцами российской школы мультипликации. Повышение качества дошкольного образования, удовлетворение потребности семьи и государства, национальных субъектов в качественном образовании и тем самым снижение социальной напряженности в обществе, связанной с неравенством в образовательной сфере.

---

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

---

Генеральная философия исследования проблемы художественно-эстетического развития языковой личности дошкольника — возвращение истинно высоких образцов русского поэтического творчества в культуру повседневного общения, в жизнь человека современного информационного общества, теряющего за обилием информационных и коммуникативных средств роскошь личностного общения. Поэтому именно сейчас нужно активно искать разнообразные формы сохранения и возрождения русского языка у подрастающего поколения, начиная с самого раннего возраста.

Поэтическая функция языка как обращенность на само речевое сообщение взаимосвязана в коммуникации дошкольника с метаязыковой и эмотивной функцией, задает вектор лингвистического развития во взаимосвязи сознания и бессознательного, лингвистической интуиции и элементарного осознания языковой действительности, типичного и индивидуального в речевом онтогенезе.

Выявленная в многочисленных исследованиях взаимосвязь языковой способности и музыкального интеллекта, речевого онтогенеза и восприятия произведений искусства, воздействующих одновременно на сознание, эмоциональную сферу, духовность человека и энергии его тела, позволяет предполагать благотворное влияние песни как искусства синтеза Слова и Музыки на речевое развитие ребенка, его спонтанные игры, речевое и словесное творчество. Эта взаимосвязь действительно прослеживается в играх и разнообразных видах самодетельной детской активности, возникающих под влиянием песен о разных сторонах повседневной жизни дошкольника (режим дня, зарядка, различные занятия, театр, сказка, рисование, танец, колыбельная и др.). Песня обогащает культурно-образовательную среду детства, вместе с другими произведениями искусства задает ассоциативные образные связи, смысловой контекст для спонтанной творческой активности ребенка и тем самым выступает наряду с информационными и коммуникативными технологиями как автодидактическое средство, важный фактор воспитания компетентной языковой личности, способной к саморазвитию.

Отечественной наукой накоплены фундаментальные знания о закономерностях речевого развития в аспекте лингводидактики, но музыкальная составляющая онтогенеза речи, виды самостоятельной детской деятельности (изобразительной, познавательной, театрализованной) почти не представлены, недостаточно используются непроизвольные бессознательные языковые механизмы. Существует противоречие между возрастающими требованиями общества к качеству образования, развития личности дошкольника, его компетентности, с одной стороны, и нарастанием проблем, связанных с ухудшением здоровья детей, экологии русского языка в социуме, — с другой; между высоким уровнем теоретической разработки теоретического корпуса, методических средств

лингводидактики и неудовлетворительным состоянием практики речевого воспитания в современном ДОО, низкой культурой разговорной речи детей и взрослых.

Проведенное исследование показывает возможности использования в практической деятельности педагога положений теоретической лингвистики о поэтической функции языка как аспекте коммуникации, охватывающем сферу поэтического, словесного творчества и повседневного общения. Намечает пути развития поэтической функции языка дошкольника: включение восприятия песен о разных сторонах действительности в образовательный процесс и повседневную жизнь ребенка; органическую взаимосвязь восприятия произведений искусства, информационных и коммуникативных средств и самостоятельной деятельности детей; мотивацию взрослым непроизвольной инициативной речи и невербального общения; партнерские отношения субъектов образования.

Развитие языковой личности — спонтанейный процесс, своеобразный диалог, взаимодействие партнеров в непосредственно образовательной и самостоятельной деятельности, в которых возникают и диалектически разрешаются многообразные противоречия: между общением и деятельностью, между возможностями ребенка и требованиями к нему взрослого, между содержанием и формой высказывания. Спонтанейная природа образовательного процесса проявляется и как гармонизация образовательных парадигм на основе концепции «диалога культур», совмещения в диалогике разных логик образования: как тех, что существовали в прежние исторические эпохи, так новых, еще только появляющихся.

Гармонизация образовательных парадигм — личностной, культурологической, когнитивно-информационной, компетентностной — с приоритетом личностной парадигмы обеспечивает радостное проживание ребенком дошкольного детства как самоценного периода, образование без принуждения, через приобщение к поэзии, песне, музыкальному и изобразительному искусству, творческим видам деятельности, применение современных информационных и коммуникативных технологий. Придает программе «Веселый день дошкольника» универсальный диалогический характер, способность выступать как дополнительной к любой примерной образовательной программе ДОО. Программа «ВеДеДо» позволяет эффективно развивать произносительную сторону речи; обеспечивать эмоциональный комфорт и хороший тонус детей на занятиях; поддерживать интерес к разнообразной двигательной активности и положительный эмоциональный фон при выполнении рутинных режимных моментов; расширять поле социализации ребенка и др.

Технология применения песен, мультипликации, коммуникативных и информационных технологий является перспективной областью педагогики дошкольного возраста, способной решать одновременно целый спектр задач: нравственное и патриотическое воспитание на лучших образцах отечествен-

ной художественной культуры, сохранение и приумножение богатства русского языка, освоение основ письменной формы языка, обеспечение субъектной позиции дошкольника в образовательном процессе, его индивидуализации.

## **Выводы**

1. Проведенным исследованием решены все поставленные задачи, получена подтверждение гипотеза, а также разработана концепция художественно-эстетического развития языковой личности ребенка на основе создания обогащенной культурно-образовательной среды, основным компонентом которой является песня как синтез искусств — поэтического и музыкального — во взаимосвязи с другими видами художественных средств и творческой самостоятельной деятельностью ребенка, что до настоящего времени не нашло должного отражения в научной психолого-педагогической литературе.

2. В процессе исследования было уточнено понимание эстетической функции языка применительно к речевому развитию дошкольника, показана взаимосвязь поэтической и метаязыковой функций коммуникации, роль поэтической функции как аспекта повседневного общения детей, что определило обращение в образовательном процессе к двухкомпонентной модели, в которой наличествуют организованная взрослым совместная деятельность детей и их самостоятельная активность в самостоятельных играх и занятиях по собственному выбору.

3. Анализ современной социальной ситуации становления языковой личности, развития речи как компетенции языковой личности в современном информационном обществе в дошкольных образовательных учреждениях и семье позволил выявить существенные проблемы и противоречия, разрешения которых возможно в определенной мере через совершенствование образовательного процесса на основе программ и технологий нового поколения.

4. На основе концептуальной идеи художественно-эстетического развития языковой личности разработаны парциальная программа и технология «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») с приоритетом художественно-эстетического и речевого развития. Проведена их экспериментальная проверка в работе с детьми пятого года жизни и широкая апробация на базе сетевой площадки РАО. Разработанная концепция оказывает существенное положительное влияние на все стороны развития языковой личности ребенка: языковой компетенции (фонетика, лексика, грамматика), личностных проявлений (самостоятельности, инициативности, эмоциональности), творчества (игрового, речевого, словесного, изобразительного и др.).

5. Обоснован принцип спонтаннейности развития языковой личности дошкольника в художественно-эстетическом аспекте как диалектического процесса возникновения и разрешения в деятельности разнообразных противоречий, в том числе между формой и содержанием высказывания, интересами партнеров и диалогическом общении.

6. Определены психолого-педагогические условия развития языковой личности дошкольника в эстетическом аспекте: включение восприятия песен о разных сторонах действительности в образовательный процесс ДОО и семьи, повседневную жизнь ребенка; обеспечение органической взаимосвязи восприятия песен, произведений изобразительного искусства, информационных и коммуникативных средств и самостоятельной деятельности, самодеятельных игр и занятий по выбору детей; система средств мотивации взрослым произвольной инициативной речи и невербального, эмоционально-смыслового и ситуативно-делового общения детей, их взаимодействия в разнообразных видах самостоятельной деятельности (игровой, изобразительной, конструктивной, театрализованной, музыкальной); принятие взрослым позиции равноправного партнера и даже ведомого в общении, возникающем по инициативе детей.

7. Реализован принцип гармонизации образовательных парадигм на основе диалогичности — взаимодействия традиционных и инновационных установок в образовании. Определено их место в развитии компетентной языковой личности дошкольника, способной к саморазвитию, с учетом интересов всех субъектов образования — профессионалов, родителей, детей, государства.

8. Обоснованы перспективные направления в развитии теории и практики развития языковой личности дошкольника в художественно-эстетическом аспекте — использование специально разработанных песен проекта «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») при обучении дошкольников чтению в мультикультурной ситуации как основы развития метаязыковой и поэтической функции языка ребенка.

---

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

---

1. *Авдеева А.А.*, Авторская песня как средство развития познавательных интересов школьников-подростков на уроках музыки. М., 1999.
2. Азбука. Все видео. URL: [http://www.razvitierebenka.net/video/vip/9264/razvivajushhie\\_multifilmy/azbuka](http://www.razvitierebenka.net/video/vip/9264/razvivajushhie_multifilmy/azbuka).
3. *Алексеева М.М., Яшина В.И.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М.: Академия, 1997.
4. *Ананьев Б.Г.* Личность, субъект деятельности, индивидуальность // Избр. психол. труды. Т. 1. М., 1980. С. 124-179.
5. *Ананьев Б.Г.* Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии // Избр. психол. труды. Т. 2. М., 1980. С. 40-51.
6. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. М.; СПб. и др., 2010.
7. *Арнаутова Е.П.* Мониторинг родительского запроса на качество образовательных услуг дошкольного образования: Аналитический материал // Детский сад от А до Я. 2013. № 6. С. 4-19.
8. *Аромитам М.* Дети смотрят мультфильмы: психолого- педагогические заметки. Практика «производства» мультфильмов в детском саду. М.: Чистые пруды, 2006. (Библиотечка «Первого сентября», серия «Дошкольное образование»). Вып. 2 (8).
9. *Арутюнова Н.Д.* Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1998.
10. *Арушанова А.Г.* Диалогическое общение детей: обучение и самонаучение // Дошкольное воспитание. 2013. № 5. С. 35-40.
11. *Арушанова А.Г.* Парциальная образовательная программа «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»): Роль игры в развитии предпосылок грамотности у детей пятого года жизни // Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам IX Международной научно-практической конференции 31 декабря 2015 г.: в 8 час. / Под общ. ред. Е.П. Ткачевой. Белгород: ИП Ткачева Е.П., 2015. С. 14-21.
12. *Арушанова А.Г.* Речь и речевое общение детей. Формирование грамматического строя речи. 2-е изд., испр. и доп. М.: Мозаика-Синтез, 2004; 2008.
13. *Арушанова А.Г.* Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей дет. сада. М.: Мозаика-Синтез, 1999.
14. *Арушанова А.Г., Волосовец Т.В., Коренблит С.С., Ямбург Е.А.* Теоретические и прикладные аспекты Парциальной программы «Веселый день дошкольника» // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: Сб. науч. трудов по материалам V Международн. науч.-практич. конф. г. Белгород, 30 ноября 2014 г. Ч. VI. Белгород, 2014. С. 22-28.
15. *Арушанова А.Г., Иванкова Р.А., Рычагова Е.С.* Коммуникация: развивающее общение с детьми 2-7 лет. М.: Сфера, 2013.

16. Арушанова А.Г., Коренблит С.С., Рычагова Е.С. Речевое развитие дошкольника в аспекте лингводидактики. Парциальная программа «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») / Науч. ред. К.Я. Сигал. М.: Флинта, 2015.

17. Арушанова А.Г., Коренблит С.С., Рычагова Е.С., Слуцкий М.Г. Развитие речевой креативности средствами учебно-методических комплектов парциальной образовательной программы «Веселый день дошкольника» // Дошкольник РФ. 2015. № 9 (70). С. 41. (Электронный ресурс). URL: <http://doshkolnik.ru/gazvitie-rechi/13639.html>.

18. Арушанова А.Г., Рычагова Е.С., Сигал К.Я., Юрвева Н.М. Проблемы развития речи в психолингвистическом и лингводидактическом освещении. М.: ИД «Ключ-С», 2014.

19. Асафьев Б.В. Избранные статьи о русской музыке / Под ред. Н. Браудо. М., 1925.

20. Асафьев Б.В. Критические статьи, очерки и рецензии / Под ред. И. В. Белецкого. М., 1967.

21. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Л., 1972. Кн. 2.

22. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс: Книги первая и вторая. 2-е изд. Л., 1971.

23. Ассуирова Л.В., Росинская А.А. Музыкальность устной публичной речи // Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку: Материалы Межрегиональной конференции, 15-17 декабря 2014 г. / Науч. ред. О.А. Скрыбина. Рязань: Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2014. С. 91-95.

24. 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.

25. Бакланова Т.И., Новикова Г.П. «Музыкальный мир»: интегрированная программа музыкального воспитания, обучения, развития и оздоровления детей дошкольного возраста 3-7 лет: методические рекомендации для педагогов. М.: Вентана-Граф, 2011.

26. Бакланова Т.И., Новикова Г.П. Интегративный подход в условиях реализации развивающей программы музыкального развития дошкольников // Нижегородское образование. 2015. № 3. С. 46-51.

27. Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М., 1986. С. 9-192.

28. 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.

29. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. М., 1986. С. 250-296.

30. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Эстетика словесного творчества. М., 1986. С. 297-325.



31. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. Рабле и Гоголь (Искусство слова и народная смеховая культура) // Собрание сочинений: В 7 т. Т. 4. (2). М.: Русские словари; Языки славянских культур, 2010. (Электронный ресурс). URL: <http://philosophy.ru/library/bahtin/rable.html>. 2015.

32. Безрукова О.А. Коммуникативная компетенция как основа социокультурной адаптации ребенка дошкольного возраста: лингводидактический аспект // Детский сад: теория и практика. 2013. № 3. С. 26-35.

33. Беленький Л.П. Авторская песня в отечественной песенной культуре второй половины XX века. М., 2015.

34. Белый А. Символизм как миропонимание. М., 1994. С. 142.

35. Белякова Г.П. Формирование у старших дошкольников в детском саду элементарного осознания языковых явлений: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. М., 1982.

36. Бережковская Е.А. Возрастная периодизация зоны ближайшего развития и сенситивных периодов // Обучение и развитие: современная теория и практика: Материалы XVI Международных чтений памяти Л.С. Выготского. г. Москва, 16-20 ноября 2015 г. / Под ред. В.Т. Кудрявцева: В 2 т. Т. 1. М.: Левъ, 2015. С. 157-162.

37. Бережковская Е.А. Психологические основы организации обучения детей на уроках в первом классе: (Метод, рекомендации) / Е.А. Бережковская, А.В. Козлина. (Б.м.): (б.и.), 1999.

38. Библер В.С. Культура. Диалог культур. (Опыт определения) // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31-42.

39. Библер В.С. Национальная русская идея? — Русская речь! Опыт культурологического предположения // Октябрь. 1993. № 2. С. 155-183.

40. Библер В.С. От наукоучения — к логике культуры. М.: Политиздат, 1991.

41. Бирюкова С.С. Б. Окуджава, В. Высоцкий и традиции авторской песни на эстраде, 1990, М.

42. Богин Г.И. Современная лингводидактика. Калинин, 1980.

43. Богин Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека. Калинин, 1975. С. 9-18.

44. Богомазов Г.М. Соотношение понятий чутье языка, чувство языка, языковая компетенция, языковая способность // Вопросы психолингвистики. 2007. Т 6. С. 33-39.

45. Бодуэн де Куртене И.А. Избранные труды по общему языкознанию. М.: Наука, 1963.

46. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологические исследования. М.: Просвещение, 1968.

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

48. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. М.: Просвещение, 1985.
49. Бондаренко А.К. Словесные игры в детском саду. М.: Просвещение, 1977.
50. Бородич А.М. Методика развития речи детей. М.: Просвещение, 1981.
51. Боша Рута П. Использование латышской народной песни в формировании образной речи старших дошкольников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. М., 1988.
52. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. М., 1984. С. 21-50.
53. Бубер М. Изреченное слово / Пер. А.Н. Портнов // Личность. Культура. Общество. 2008. Вып. 2 (41). С. 19-27.
54. Бувва Л.П. Общение// Философский энциклопедический словарь. М., 1989. С. 433-434.
55. Буряк Н.Ю. Лакунарность как явление межкультурной коммуникации в культуре языковой личности (Электронный ресурс). URL: <http://domhors.ru/nauchniy-zhurnal-obschestvo-filosofiya-istoriya-kultura/>. 2015
56. Ванечкина И.Л., Галеев Б.Г. Синестетические эксперименты в музыкальном образовании // Человек. 2002. № 2. С. 89-99.
57. Варенцова Н.С. Обучение дошкольников грамоте. Пособие для педагогов. Для занятий с детьми 3-7 лет. 2-е изд., испр. и доп. М.: Мозаика-Синтез, 2010.
58. Васильева А.В. Ю.М. Лотман. М., Ростов н/Д: MapT, 2005.
59. Васина-Гроссман В.А. Песня // Музыкальная энциклопедия (Электронный ресурс). URL: <http://www.norma40.ru/articles/istoriya-pesni.htm>
60. Венгер Л.А. Педагогика способностей. М.: Знание, 1973.
61. Венгер Л.А. Психическое развитие в игре и подготовка детей к школе// Руководство играми детей в дошкольных учреждениях. М., 1986. С. 13-16.
62. Веракса Н.Е., Варенцова Н.С. О раннем обучении и развитии детей // Психологическая наука и образование. 2005. № 2. С. 87-93.
63. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. М., «Высшая школа», 1989. (Электронный ресурс). URL: [http://az.lib.ru/w/weselowskij\\_a\\_n/text\\_0080.shtml](http://az.lib.ru/w/weselowskij_a_n/text_0080.shtml). 2015
64. Ветлугина Н.А. Методика музыкального воспитания в детском саду Учеб. для учащихся пед. уч-щ по спец. 03.08. «Дошк. воспитание» / Н.А. Ветлугина, И.Л. Дзержинская, Л.Н. Комиссарова и др. Под ред. Н.А. Ветлугиной. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1989.
65. Ветлугина Н.А. Общие вопросы художественного творчества ребенка // Художественное творчество и ребенок. М., 1972. С. 7-50.
66. Ветлугина Н.А. Художественное творчество в детском саду. М., 1974.
67. Винарская Е.Н. Задержки и дисгармонии развития при воспитании детей методами силового принуждения. Томск, 1999.

68. Винокур Т.Г. Диалог // Русский язык: Энциклопедия / Гл. ред. Караулов Ю.Н. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая Рос. энцикл., 2008. С. 119-120.
69. Вицаи П.Т. Авторская песня на занятиях по русскому языку со студентами-филологами Венгрии (На материале творчества В. Высоцкого). Москва, 1996.
70. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. НМЦ СПО, 1999. Волошинов В.Н. Философия и социология гуманитарных наук. СПб.: Аста-Пресс, 1995.
71. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. М.: Просвещение, 1985.
72. Волкова П.С., Горбатова О.В. Музыка в контексте риторического канона: к постановке проблемы // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2014. № 6. С. 328-332.
73. Волосовец Т.В., Ушакова О. 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. Кирилова. М.: Русское слово, 2015. С. 5-32.
74. Волошинов В.Н. Марксизм и философия языка. 2-е изд. Л.: Прибой, 1930.
75. Волошинов В.Н. Философия и социология гуманитарных наук. СПб.: Аста-Пресс, 1995.
76. Волошинов В.Н. Философия и социология гуманитарных наук. СПб.: Аста-Пресс, 1995.
77. Ворошнина Л.В. Обучение творческому рассказыванию детей дошкольного возраста. Пермь, 1991.
78. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62-76.
79. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
80. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Под ред. А.М. Матюшкина // Собр. Соч. Т. 3. М.: Педагогика, 1983.
81. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005.
82. Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. 1972. № 2. С. 114-123.
83. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. / Под ред. А.Р. Лурии и М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982.
84. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1987.
85. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982.
86. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М., Л.: Гос. учеб. пед. изд-во, 1935.

87. *Гавриш Н.В.* Формирование образной речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. М., 1991.

88. *Газман О.С.* Воспитание: цели, средства и перспективы // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. С. 221-237.

89. *Газман О.С.* Детские игры // Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В.В. Давыдова. Т. 1. М., 1993. С. 256-259.

90. *Гаспаров М.Л.* Занимательная Греция М.: Новое литературное обозрение, 2004.

91. *Гаспаров М.Л.* Очерк истории европейского стиха. М., 2003.

92. *Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.

93. *Герасимова Е.Н.* Образовательный процесс в разновозрастной группе детского сада: сущность, специфика, основы построения. Елец, 2001.

94. *Гербова В.В.* Занятия по развитию речи с детьми 4-6 лет. М.: Просвещение, 1987.

95. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. П.В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995.

96. *Глинчиков В.С.*, Феномен авторской песни в школьном изучении / А. Галич, В. Высоцкий, А. Башлачев. 1997

97. *Гогоберидзе А.Г.* Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студентов. выс. учеб. заведений / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. М.: ИЦ Академия, 2005.

98. *Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А.* Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания детей раннего и дошкольного возраста: Учебн.-метод. пособие. СПб.: Детство-Пресс, 2010.

99. *Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А.* Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006.

100. *Голубева Н.А.* Детская библиотека: современные проблемы развития: науч.-метод. пособие. М.: Литера, 2009.

101. *Горелов И.Н.* Вопросы теории речевой деятельности. Таллин: Валгус, 1987.

102. *Горелов И.Н.* Невербальные компоненты коммуникации. М., 1980.

103. *Горелов И.Н.* О вербальных и невербальных составляющих речевого поведения // Вопросы психолингвистики. 2003. № 1. С. 13-19.

104. *Горелов И.Н.* Проблема «глубинных» и «поверхностных» структур в связи с данными психолингвистики и нейрофизиологии // Известия АН СССР: Серия литературы и языка. 1977. № 2. Т. 36. С. 165-176.

105. *Горелов И.Н., Седов К.Ф.* Основы психолингвистики. М.: Лабиринт, 1997.

106. Горлова О.А. Формирование коммуникативно-речевых умений у детей раннего возраста: Автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.01. М., 2012.
107. Готсдинер А.А. Музыкальная психология. М., 1993.
108. Гризик Т.И. Речевое развитие современного ребенка // Детский сад от А до Я. 2005. № 2 (14). С. 4-9.
109. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., 1984. С. 319.
110. Гусева Е.П., Левочкина И.А., Печенков В.В., Тихомирова И.В. Эмоциональные аспекты музыкальности // Художественный тип человека / Под ред. В.П. Морозова, А.С. Соколова. М., 1994.
111. Даскалова Ф.Г. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста как объект воздействия при обучении родному языку в детском саду // Педагогические условия формирования социальной активности у детей дошкольного возраста. М., 1989. С. 66-87.
112. Дашкевич В.С., Интономика <http://www.vladimirdashkevich.ru/books/intonomika.doc>.
113. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду / В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Н.А. Ноткина и др. СПб.: Акцидент, 1995.
114. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера. М., 1975.
115. Доронова Т.Н. Девочки и мальчики 3-4 лет в семье и детском саду. М.: Линка-Пресс, 2009.
116. Доронова Т.Н. Театрализованная деятельность как средство развития детей 4-6 лет. М.: Обруч, 2014.
117. Дошкольная педагогика / Под ред. Е.А. Флериной. М.: Учпедгиз, 1946.
118. Дурова Н.В. Фонематика. Как научить детей слышать и правильно произносить звуки. М.: Мозаика-Синтез, 2002.
119. 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.
120. Дьяченко О.М. Проблема развития способностей: до и после Л.С. Выготского // Вопросы психологии. — 1996. — № 5. С. 98-109.
121. Дьяченко О.М. Развитие воображения в дошкольном детстве: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. 19.00.07. М., 1990.
122. Дьяченко О.М. Развитие воображения у дошкольника. М. 1996.
123. Дьяченко О.М. Формирование способности к наглядному моделированию при ознакомлении с детской художественной литературой // Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера. М., 1986. С. 3-18.
124. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки — два разных мира. Нейропсихологи — учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. СПб.: Тускарора, 2000.

125. *Жинкин Н.И.* Интеллект, язык и речь // Нарушение речи у дошкольников. М., 1972. С. 9-31.
126. *Жинкин Н.И.* О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. № 6. С. 30-37.
127. *Жинкин Н.И.* Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. М., 1966. С. 5-25.
128. *Жинкин Н.И.* Психологические особенности спонтанной речи // Иностранные языки в школе. 1965. № 4. С. 3-11.
129. *Жинкин Н.И.* Речь // Психология / Под ред. Н.А. Смирнова. М., 1956. С. 290-323.
130. *Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982.
131. *Жинкин Н.И.* Язык — речь — творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике (Избранные труды). М.: Лабиринт, 1998.
132. *Журова Л.Е., Тумакова Г.А.* Родной язык // Сенсорное воспитание в детском саду / Под ред. Н.Н. Поддьякова и В.Н. Аванесовой. 2-е изд. М., 1981. С. 22-28.
133. *Журова Л.Е., Эльконин Д.Б.* К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста // Сенсорное воспитание дошкольников / Под ред. А.В. Запорожца и А.П. Усовой. М., 1963. С. 18-25.
134. *Зайнуллин М.В.* Языковая личность и национальный менталитет // Языковые и речевые единицы в разных языках. Сб. науч. ст. Уфа, 2006. С. 54-61.
135. *Запорожец А.В.* Актуальные педагогические и психологические проблемы дошкольного воспитания: Мат. к докл. на Всесоюз. пед. чтения. М.: Знание, 1970.
136. *Запорожец А.В.* Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии. М., 1978. С. 243-267.
137. *Запорожец А.В.* Научная концепция исследований НИИ дошкольного воспитания АПН СССР (Электронный ресурс). URL: <http://www.tovievich.ru/book/19/205/1.htm>. 2012
138. *Запорожец А.В.* Некоторые психологические проблемы детской игры // Дошкольное воспитание. 1965. № 10. С. 72-79.
139. *Запорожец А.В.* Проблемы дошкольной игры и руководства ею в воспитательных целях // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста: Сб. науч. трудов. М., 1978. С. 3-7.
140. *Запорожец А.В.* Психическое развитие ребенка // Избр. психол. труды, т. 1 / Под ред. В.В. Давыдова и В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1986.
141. *Запорожец А.В.* Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником // Дошкольное воспитание. 1948. № 9. С. 34-41.
142. *Запорожец А.В. Роль Л.С. Выготского* в разработке проблемы эмоций // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюз. конф. М., 1981. С. 57-62.
143. *Зацетина М.Б.* Культура — основа развития ребенка дошкольного возраста М.: Педагогическое общество России, 2004.

144. *Зацепина М.Б.* Музыкальное воспитание в детском саду. М.: Мозаика-Синтез, 2005.
145. *Зацепина М.Б.* Основы формирования общей культуры личности-ребенка М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2004.
146. *Зацепина М.Б.* Формирование основ культуры ребенка средствами культурно-досуговой деятельности: Автореф. дис... д-ра пед. наук. 13.00.05. М., 2005.
147. *Зими́на А.Н.* Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста. Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000.
148. *Зими́на А.Н.* Первые шаги в творчестве. М., 1997.
149. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М.: Логос, 2008.
150. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1978.
151. *Зинченко В.П.* Блуждание в трех соснах, или тоска по личности // Человек. 2011. № 4. С. 5-20.
152. *Зинченко В.П.* Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. М: Педагогика, 1989. С. 90-102.
153. *Зинченко В.П.* От классической к органической психологии // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 6-25.
154. *Зрожевская А.А.* Оптимизация речевого развития детей дошкольного возраста // Развитие языковых и творческих способностей в дошкольном детстве: Мат. Международн.научно-практич.конф., посвященной 85-летию Ф.А. Сохина / Под ред. О.С. Ушаковой и В.И. Яшиной. М., 2013. С. 96-100.
155. *Иванкова Р.А.* Нравственное воспитание дошкольников в игре // Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста: Сб. науч. трудов. М., 1983. С. 104-111.
156. *Иванов В.В.* Чет и нечет: Асимметрия мозга и знаковых систем. М. Сов. Радио, 1978.
157. *Иванова Г.А.* Образование библиотекарей как специалистов по работе с детьми: Монография. М.: МГУКИ, 2002.
158. *Ивашников К.В.* Неформальные самодеятельные объединения в СССР: историко-культурный аспект. 1985-1991 гг. М., 2008
159. *Игра дошкольника* / Под ред. С.Л. Новоселовой. М.: Педагогика, 1989.
160. *Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста: Сб. науч. трудов* / Под ред. А.В. Запорожца и А.П. Усовой. М., 1978.
161. *Ильенков Э.В.* Диалектическая логика. Очерки истории и теории. М., 1974; М.: Политиздат, 1984.
162. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.
163. *Илькова А.П.* Педагогические условия включения пословиц и поговорок в систему развивающей речевой работы с дошкольниками: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. М., 2001.

164. *Исенина Е.И.* Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза. Иваново, 1983.
165. *Исенина Е.И.* Развитие личностной семантики и структуры диалогического взаимодействия у детей младшего и раннего возраста // Проблемы семантики. Психолингвистические исследования. Тверь, 1991. С. 135-144.
166. *Кабалевский Д.Б.* Воспитание ума и сердца. М: Просвещение, 1981.
167. *Кабалевский Д.Б.* О музыке и музыкальном воспитании. Книга для учителя. М: Книга, 2004.
168. *Кабардов М.К., Матова М.А.* Межполушарная асимметрия и вербальные и невербальные компоненты познавательных способностей // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 106-115.
169. *Кабачек О.Л.* Психологические условия становления субъектности в совместной литературно-творческой деятельности дошкольников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07. М., 2006.
170. *Казакова, Т.Г.* Теория и методика развития детского изобразительно-го творчества: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Дошк. педагогика и психология», «Педагогика и методика дошк. образования». М: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.
171. *Казаковская В.В.* Вопросно-ответные единства в диалоге «взрослый — ребенок». СПб: Наука, 2006.
172. *Каманкина М.В.* Самодетельная авторская песня 1950-1970-х годов (к проблеме типологии и эволюции жанра). М., 1989.
173. *Караулов Ю.Н.* Научная школа «языковая личность» // Гуманитарные исследования. 2004. № 3 (11). С. 14-23.
174. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. 5-е изд. М: КамКнига, 2006.
175. *Караулов Ю.Н.* Языковая личность // Русский язык: Энциклопедия / Глав. ред. Караулов Ю.Н. 2-е изд., перераб. и доп. М: Большая Рос. энцикл, 2008. С. 671-672.
176. *Караулов Ю.Н.* Языковое сознание, языковая картина мира, менталитет // Вавилонская башня. Слово. Текст. Культура. М., 2003. С. 17-28.
177. *Карпинская Н.С.* Развитие художественных способностей дошкольников в процессе игры-драматизации // Известия АПН РСФСР. 1959. Вып. 100. С. 99-139.
178. *Кацнельсон С.Д.* Типология языка и речевое мышление. Л., Наука, 1972.
179. *Качалкин А.П.* Авторская песня как средство нравственного воспитания будущих учителей начальных классов. М., 1998.
180. *Киласония Э.Н.* Музыкальная культура 60-х годов XX века в России: от традиций к инверсиям. Саранск, 2005.
181. *Кирнарская Д.К.* Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М: Таланты — XXI век, 2004.



182. Клявина И.И. Авторская песня как феномен молодежной субкультуры в России 1950-1960-х годов. Кемерово, 2002.

183. Кожаринова А.Р. Костина Анна Владимировна // Вклад в науку. 2015. № 1. С. 401-408.

184. Колунова Л.А. Работа над словом в процессе развития речи детей старшего дошкольного возраста: Автореф дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. М., 1993.

185. Колианский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. М.: Наука, 1984.

186. Комарова Т.С., Антонова А.В., Зацепина М.Б. Программа эстетического развития дошкольников 2-7 лет. Красота. Радость. Творчество. 3-е изд., испр. и доп. М.: Пед. общество России, 2005.

187. Комарова Т.С., Савенков А.И. Коллективное творчество детей. М.: Рос. пед. агентство, 1998.

188. Коница М.М. Влияние народной сказки на творчество старшего дошкольника: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1941.

189. Коница М.М. Некоторые вопросы обучения детей 3-5 лет грамматически правильной речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. М.: Академия, 1999. С. 283-290.

190. Коница М.М. Роль картинки в обучении родному языку детей старшего дошкольного возраста. (Словарная работа) // Известия АПН РСФСР. 1948. Вып. 16. С. 145-176.

191. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы: Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р.

192. Коренблит С.С. Веселый день дошкольника («ВеДеДо»): парциальная образовательная программа дошко. образования (разраб. в соответствии с Федеральным гос. стандартом дошко. образования РФ): учеб. — метод. пособие / С.С. Коренблит; Под ред. Т.В. Волосовец и Е.А. Ямбурга. М.: Обруч, 2015.

193. Коренблит С.С. Патент на «Способ создания музыкального произведения» № 2159965 от 27 ноября 2000 г.

194. Коренблит С.С. Поэты-акмеисты о поэтах-символистах и наоборот (Электронный ресурс). URL: <http://klauzura.ru/2012/10/stanislaw-korenblit-poe-ty-akmeisty-o-poe-tah-simvolistah-i-naoborot/>.

195. Коренблит С.С. Синтез слова и музыки: акмеисты об образе античности в музыке стиха (Электронный ресурс). URL: <http://klauzura.ru/2012/11/stanislaw-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-akmeisty-ob-obraze-antichnosti-muzyki-stiha/>.

196. Коренблит С.С. Синтез слова и музыки: поэты-акмеисты о мелодике стиха и самой музыки (Электронный ресурс). URL: <http://klauzura.ru/2012/09/stanislaw-korenblit-sintez-slova-i-muzyki-akmeisty-ob-obraze-antichnosti-v-muzyke-stiha/>.

197. *Коренблит С.С.* Экология русского языка. Синтез слова и музыки. Практико-ориентированная монография / Под ред. Е.А. Ямбурга. Краснодар: ИД Хорс, 2015.

198. *Коренблит С.С., Арушанова А.Г., Рычагова Е.С.* Развитие языковой личности дошкольника: теория, опыт. Программа и технология «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») / Науч. ред. Е.А. Ямбург. Краснодар: ИД «Хорс», 2015.

199. *Костина А.В.* Массовая культура как феномен постиндустриального общества. М.: Либроком, 2013.

200. *Костина Э.П.* Креативная педагогическая технология музыкального образования дошкольников «Камертон» // Нижегородское образование. 2015. № 3. С. 102-108.

201. *Костина, А.В.* Массовая культура как феномен постиндустриального общества: Дис. ...д-ра филос. наук: 24.00.01. М.: РГБ, 2005.

202. *Котеля В.А.* Философско-культурологический анализ традиционной песенной культуры, 2006.

203. *Кошелев М.И.* Границы языка — границы мира // Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку. Материалы Межрегиональной конференции, 15-17 декабря 2014 г. / Науч. ред. О.А. Скрыбина. Рязань, 2014. С. 533-537.

204. *Кравцов Г.Г.* Проблема личности в деятельностном подходе и культурно-исторической концепции // Формирование личности в онтогенезе: Сб. науч. тр. / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1991. С. 29-35.

205. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Игра и ее роль в подготовке детей к школе // Повышение эффективности воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях. М., 1988. С. 46-55.

206. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Психология и педагогика обучения дошкольников. М.: Мозаика-Синтез, 2013.

207. *Кравцова Е.Е.* Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 64-76.

208. *Кравцова Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991.

209. *Кронгауз М.* Русский язык на грани нервного срыва: Знак; Языки славянских культур. М., 2007.

210. *Крулехт М.В.* Дошкольник и рукотворный мир: Педагогическая технология целостного развития ребенка как субъекта детской деятельности. СПб., 2001.

211. *Крушевский Н.В.* Избранные труды по языкознанию. М.: Наследие, 1998.

212. *Кубрякова Е.С.* Шахнарович А.М., Сахарный Л.В. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. М.: Наука, 1991.

213. *Кубрякова Е.С.* Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира /

Рос. академия наук. Ин-т языкознания. М.: Языки славянской культуры, 2004.

214. *Кудрина Г.Я.* Зависимость пересказа текста от условий его восприятия в старшем дошкольном возрасте. Автореф. дис ... канд. психол. наук. 19.00.07. М., 1982.

215. *Кудрявцев В.Т.* Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития // Дошкольное воспитание. 1997. № 7. С. 65-72; № 12. С. 65-72.

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

217. *Кудрявцев В.Т.* Развитое детство и развивающее образование: Культурно-исторический подход. Ч. 1. а; Ч. П. б. Дубна, 1997.

218. *Кудрявцев В.Т.* Запорожец А.В.: от идеи самоценности детства к принципам самодетерминации и амплификации детского развития // Наука о детстве и современное образование: Мат. Международн. юбилейной науч. конф., посвященной 100-летию со дня рождения А.В. Запорожца. М., 2005. С. 9-13.

219. *Кудрявцев В.Т., Маховская О.* Почему они не читают? // Обруч. 2015. № 2. С. 18-20.

220. *Куришева Г.А.* Мордовский фольклор как средство развития словесного творчества старших дошкольников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. М., 1997.

221. *Ключуков Х.С., Ушакова О.С., Яшина В.И.* Роль родного языка в процессе развития речи билингвальных детей // Материалы международной конференции «Современные тенденции развития дошкольного образования в мире». Сборник статей. 24-25 сентября 2015. Электронное издание. М.: МПГУ, 2015. С. 57-59.

222. *Лаврентьева А.И.* Основы онтолингвистики: Теория и практика. М.: Эко-Информ, 2015.

223. *Лаврик М.С.* Формирование сложных синтаксических конструкций в речи старших дошкольников: Автореф. дис ... канд. пед. наук. 13.00.01. М., 1977.

224. *Ле Тхи Ань Туэт.* Формирование художественного восприятия литературных произведений: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. М., 1986.

225. *Левин Л.И.* Авторская песня // Эстрада в России. XX век. Энциклопедия. М.: Олма-Пресс, 2004. С. 8-13.

226. *Левина Л.А.* Авторская песня как явление русской поэзии второй половины XX века (эстетика, поэтика, жанры). М., 2006.

227. *Левина Р.Е.* Неосознаваемые процессы формирования чувства языка // Бессознательное: Природа. Функции. Методы исследования. Т. 3. Тбилиси, 1978. С. 249-254.

228. *Лелеко В.В.* Мифопоэтика советской массовой музыкальной культуры. СПб., 2011.

229. *Лемякина Н.А.* Экспериментальное исследование коммуникативной личности младшего школьника // Вопросы психолингвистики. 2006. № 4. С. 142-148.

230. *Леонтьев А.А.* Личность, деятельность, образование // Языковое сознание и образ мира. М., 2000. С. 7-12.

231. *Леонтьев А.А.* Речевая деятельность // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. М.: Академия, 1999. С. 34-40.

232. *Леонтьев А.А.* Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. М.: Наука, 1965.

233. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969.

234. *Леонтьев А.Н.* Генезис человеческой речи и мышления // Психологический журнал. 1988. Т. 9. № 4. С. 139-149.

235. *Леонтьев А.Н.* Психологические основы дошкольной игры // Избранные психологические произведения. Т. 1. М., 1983. С. 281-303.

236. *Леонтьев А.Н.* Психологические основы развития ребенка и обучения: сборник / Под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2009.

237. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд., доп. М.: Смысл, 2007.

238. *Лепская Н.И.* Детская речь в свете теории коммуникации // Вопросы языкознания. 1994. № 2. С. 82-89.

239. *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.

240. *Лепская Н.И.* Основные направления в изучении онтогенеза речи // Проблемы изучения речи дошкольника / Под ред. О.С. Ушаковой. М., 1994. С. 31-39.

241. *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.

242. *Лепская Н.И.* Языковая номинация и процесс ее становления (на материале детских высказываний) // Вестник МГУ. Серия 9, Филология. 1984. № 6. С. 59-65.

243. *Лернер И.Я.* Дидактическая система методов обучения. М.: Знание, 1976.

244. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. М., 1981.

245. *Лесли А. Уайт.* Возникновения и природа речи // Работы Л.А. Уайта по культурологии: (Сборник переводов). М.: ИНИОН РАН, 1996. С. 58-68.

246. *Лесли А. Уайт.* Символ: исток и основа поведения человека // Работы Л.А. Уайта по культурологии: (Сборник переводов). — М.: ИНИОН РАН, 1996 б. — С. 79-96.

247. *Леушина А.М.* Развитие вопросов дидактики в советском детском саду // Дошкольная педагогика. Л., 1972. С. 116-133.

248. *Леушина А.М.* Развитие связной речи у дошкольника // Ученые записки Лен. гос. пед. ин-та им. А.И. Герцена. 1941. Т. XXV. С. 22-71.

249. *Лисина М.И.* Генезис форм общения у детей // Принцип развития в психологии. М., 1978. С. 268-294.

250. *Лисина М.И.* Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М., 1978. С. 237-252.

251. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г. Рузской. 2-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК. 2001.

252. *Лисина М.И.* Три функции речи // Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной. М., 1985. С. 7-9.

253. *Лихачев Б.Т.* Методологические основы педагогики. Самара: Самар. ин-т упр., Рос. акад. образования, Поволж. фил. Ин-та воспитания и развития личности, 1998.

254. *Лихачев Б.Т.* Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов педагог, учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт-М, 2001.

255. *Логинова В.И.* Наследие педагога и ученого. СПб., 2002.

256. *Ломов Б.Ф.* Категории общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. 1979. № 8. С. 34-47.

257. *Ломов Б.Ф.* Личность в системе общественных отношений // Психологический журнал. 1981. № 1. Т. 2. С. 3-17.

258. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999.

259. *Ломов Б.Ф.* Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976. С. 64-93.

260. *Лосев А.Ф.* Музыка как предмет логики. М., 1926.

261. *Лотман Ю.М.* Внутри мыслящих миров. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014.

262. *Лотман Ю.М.* О русской интеллигенции. (Хрестоматия по психологии). // Психология личности / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, В.В. Архангельской. М.: АСТ: Астрель, 2009. С. 561-574.

263. *Лотман Ю.М.* Семиосфера. СПб.: Искусство-СПб, 2010.

264. *Лотман Ю.М.* Символ в системе культуры // Символ в системе культуры. Труды по знаковым системам XXI // Ученые записки Тартуского гос. ун-та. Выпуск 754. Тарту, 1987. С. 10-21.

265. *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970.

266. Луков Вал., Луков Вл. Тезаурусы. Субъектная организация гуманитарного знания. М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2008.

267. Лунева Л.П. Проблемы современной речевой среды региона и возможности ее «гармонизации» // Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку: Материалы Межрегиональной конференции, 15-17 декабря 2014 года / Науч. ред. О.А. Скрыбина. Рязань: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, 2014. С. 652-656.

268. Лурия А.Р. Развитие речи и формирование психических процессов // Психологическая наука в СССР. Т. 1. М., 1959. С. 516-555.

269. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. М.: Изд-во Мос. Гос. Ун-та, 1979.

270. Лурия А.Р., Юдович Ф.Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.

271. Лыкова И.А. Изобразительная деятельность в детском саду: планирование, конспекты занятий, методические рекомендации. М.: Карапуз-Дидактика, 2009.

272. Лыкова И.А. Цветные ладошки: Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет. М.: Карапуз-Дидактика, 2007.

273. Лямина Г.М. Особенности грамматического строя речи у маленьких // Дошкольное воспитание. 1968. № 8. С. 29-36.

274. Лямина Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. М.: Академия, 1999. С. 41-48.

275. Лямина Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста // Развитие речи детей дошкольного и школьного возраста. М., 1982. С. 17-34.

276. Лямина Г.М. Развитие речи и ознакомление с окружающим в подготовительной к школе группе // Дошкольное воспитание. 1972. № 1. С. 5-12.

277. Макарова В.Н. Подготовка педагогов к речевому и лингвистическому развитию детей дошкольного возраста в системе непрерывного профессионального образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.08. Орел, 2011.

278. Максаков А.И. Воспитание звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста. М., 1987.

279. Максаков А.И., Тумакова Г.А. Учите играя. М.: Просвещение, 1983.

280. Мандельштам О.Э. О природе слова. 1922. (Электронный ресурс). URL: <http://silverage.ru/manslov/>

281. Маралов, В. Г., Ситаров В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовании: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2015.

282. Маринина Н.И. Инсценирование литературных произведений в детском саду // Дошкольное воспитание. 1979. № 6. С. 17-19.

283. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. М.: Педагогика, 1974.

284. *Маяковский В.В.* Как делать стихи? // *Маяковский В.В.* Полное собрание сочинений: В 13 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. М.: Худож. лит., 1955-1961.

285. *Медушевский В.В.* Интонационная форма музыки. М.: Композитор, 1993.

286. *Медушевский В.В.* Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки // *Восприятие музыки.* М., 1980.

287. *Мелик-Пашаев А.А. и Новлянская З.М. (ред.)* Психологические основы художественного развития — МГППУ. М., 2006.

288. *Мирзаян А.З.* Интервью «Музыкальная гармония — принцип организации вселенной». Интернет, 2008.

289. *Мирзаян А.З.* В Начале была Песня... Из публичных лекций А. Мирзаяна. М., 2010.

290. *Михайленко Н.Я., Короткова Н.А.* Педагогические принципы организации сюжетной игры // *Дошкольное воспитание.* 1989. № 4. С. 23-29.

291. *Михайленко Н.Я., Короткова Н.А.* Игра с правилами в дошкольном возрасте. М., Онега, 1994.

292. *Михайленко Н.Я., Короткова Н.А.* Модель организации образовательного процесса в старших группах детского сада // *Дошкольное воспитание.* 1995. № 9. С. 59-65.

293. *Михайленко Н.Я., Короткова Н.А.* Формирование сюжетной игры у детей пятого года жизни // *Дошкольное воспитание.* 1989. № 7. С. 13-19.

294. *Михайленко Н.Я., Короткова Н.А.* Формирование сюжетной игры у детей шестого года жизни // *Дошкольное воспитание.* 1989. № 8. С. 9-17.

295. *Монтессори М.* Мой метод: начальное обучение. URL: <http://fan-read.ru/book/4727678/?page=1>

296. *Мухина В.С.* Возрастная психология. Феноменология развития. 14-е изд., испр. и перераб. М.: ИЦ Академия, 2012.

297. *Мухина В.С.* Детская психология. Учебник для студентов пед. институтов / Под ред. Л.А. Венгера. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1985.

298. *Назайкинский Е.В.* Логика музыкальной композиции. М.: Музыка, 1982.

299. *Назайкинский Е.В.* Музыкальное восприятие как проблема музыкознания. Восприятие музыки. М., 1980.

300. *Назайкинский Е.В.* О музыкальном темпе. М., 1965.

301. *Налимов В.В.* Вероятностная модель языка. М.: Наука, 1974.

302. *Налимов В.В.* Непрерывность против дискретности в языке и мышлении. Тбилиси: Тбилисский ун-т, 1978.

303. *Налимов В.В.* Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. М.: Прометей, 1989.

304. *Небылицын В.Д.* Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии // *Психология индивидуальных различий* / Под ред. Ю.Б. Гип-

пенрейтер, В.Я. Романова. 3-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 231-242.

305. *Небылицын В.Д.* Жизнь и научное творчество / Отв. ред. А.В. Брушлинский, Т.Н. Ушакова. М.: Ладомир, 1996.

306. *Небылицын В.Д.* Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976.

307. *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. 243-258.

308. *Никитова М.И.* Развитие связной речи учащихся как основа формирования творческой личности // Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку. Материалы Межрегиональной конференции, 15-17 декабря 2014 года / Науч. ред. О.А. Скрыбина. Рязань: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, 2014. С. 773-777.

309. *Ништоров И.Б.* Авторская песня 1950-1970-х гг. в русской поэтической традиции: творческие индивидуальности, жанрово-стилевые поиски, литературные связи. Екатеринбург, 2008.

310. *Новикова Г.П.* Развитие творческих способностей дошкольников и младших школьников средствами искусства // Педагогика творчества. Развитие языковых и творческих способностей дошкольников. М., 2007. С. 110-115.

311. *Новикова Т.А.* Детская библиотека как центр читательского развития детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ...канд. ед. наук. 05.25.03. М., 2010.

312. *Новоселова С.Л.* О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. С. 84-87.

313. *Новоселова С.Л.* Развивающая предметная среда: Рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. М.: Центр инноваций в педагогике, 1995.

314. *Новоселова С.Л., Зворыгина С.Л.* Развивающая функция игры и вопросы руководства ею в раннем возрасте // Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника. М., 1979. С. 32-48.

315. Обучение дошкольников грамоте: Методическое пособие / Журова Л.Е., Варенцова Н.С., Дурова Н.В., Невская Л.Н. / Под ред. Н.В. Дуровой. М.: Школа-Пресс, 1998.

316. Обучение чтению по методике Н.А. Зайцева. (Электронный ресурс). URL: <http://razvitoiu.ru/obuchenie-chteniyu-po-metodike-n-a-zajceva/>

317. *Орловский С.П.* Сборник авторских статей по основам фундаментального песневедения, культурологии и натурфилософии песен. / Науч. ред. Е.А. Ямбург. Краснодар: ИД «Хорс». 2016.

318. *Парыгин Б.Д.* Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. — СПб.: ИГУП, 1999. — 592 с.



319. *Пеньевская А.А.* Обучение родному языку // Вопросы обучения в детском саду / 2-е изд. Под ред. А.П. Усовой. М., 1955. С. 93-118.
320. *Петров М.К.* Язык. Знак. Культура. М.: Наука, 1991.
321. *Пиаже Ж.* Генетический аспект языка и мышления // Психолингвистика. М., 1984. С. 325-336.
322. *Пиаже Ж.* Комментарии к критическим замечаниям Л.С. Выготского на книги «Речь и мышление ребенка» и «Суждения и рассуждения ребенка» // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.В. Петухова. М., 1981. С. 188-193.
323. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-пресс, 1994.
324. *Пиаже Ж.* Схемы действия и усвоение языка // Семиотика. М., 1983. С. 133-136.
325. *Пиаже Ж.* Эгоцентрическая речь // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.В. Петухова. М., 1981. С. 183-187.
326. *Поддьяков Н.Н.* Основное противоречие развивающейся психики ребенка. М.: Перспектива, 1997.
327. *Поддьяков Н.Н.* Особенности психического развития детей дошкольного возраста. М., 1996.
328. *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.
329. *Поддьяков Н.Н.* Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: Концептуальный аспект. Волгоград: Перемена, 1994.
330. *Поддьяков Н.Н.* Экспериментирование и эвристическая структура опыта ребенка // Актуальные проблемы образования и науки: Традиции и перспективы: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию Института дошкольного воспитания и 110-летию со дня рождения А.В. Запорожца. 15 декабря 2015 / Ред. коллегия: Т.В. Волосовец, И.А. Кириллов, О.С. Ушакова. М.: НИИ школьных технологий, 2016. С. 168-173.
331. *Поддьяков Н.Н., Поддьяков А.Н.* Проблемы обучения и развития творчества дошкольников. Н. Новгород, 1999.
332. *Померанц Г.С.* Диалог пророческих монологов // Дружба народов. 1997. № 3. С. 148-156.
333. *Попова М.И.* Речь детей раннего возраста // Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А. Сохина. М.: Просвещение, 1984. С. 17-50.
334. *Протасова Е.Ю., Родина Н.М.* Многоязычие в детском возрасте. СПб.: Златоуст, 2005.
335. *Радина Е.И.* Роль беседы в воспитательно-образовательной работе советского детского сада // Известия АПН РСФСР. 1948. Вып. 16. С. 177-224.
336. *Радьнова О.П.* Музыкальное развитие детей. Ч. 1. М.: ВЛАДОС, 1997.

337. *Радынова О.П., Груздова И.В., Комиссарова Л.Н.* Практикум по методике музыкального воспитания дошкольников. М.: Академия, 1999.

338. *Рамишвили Г.В.* К вопросу о неосознанной активности языка // Бессознательное: Природа. Функции. Методы исследования. Т. 3. Тбилиси, 1978. С. 199-201.

339. *Ремжина Т.Б.* Проектная деятельность на уроках русского языка в старших классах (на материале проекта «Концепт «успех» в русском языке») // Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку. Матер. Межрегиональной конференции, 15-17 декабря 2014 года / Науч. ред. О.А. Скрыбина. Рязань: Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2014. С. 910-912.

340. *Романов А.А.* Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. М.: ИЯ АН СССР, 1988.

341. *Рубинштейн С.Л.* К вопросу о языке, речи и мышлении // Вопросы языкознания. 1957. № 2. С. 42-48.

342. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. М.: Педагогика, 1989.

343. *Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Вопросы философии. 1989. № 4. С. 89-95.

344. *Рубинштейн С.Л.* Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.

345. *Рубинштейн С.Л.* Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Психология личности / Под ред. А.Б. Орлова. М., 2001. С. 5-12.

346. *Русская А.Г.* Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками // Дошкольное воспитание. 1988. № 2. С. 44-50; 1988. № 3. С. 37-46.

347. *Русская А.Г., Рейнштейн А.Э.* Речь детей двух-семи лет в общении со взрослым и со сверстником // Генетические проблемы социальной психологии / Под ред. Я.А. Коломинского и М.И. Лисиной. Минск, 1985. С. 88-102.

348. *Русская А.Г., Рейнштейн А.Э.* Связь некоторых особенностей речи дошкольников с уровнем развития их общения со взрослыми // Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной. М., 1985. С. 173-190.

349. *Румянцева И.М.* Психология речи и лингвопедагогическая психология. М.: ПЕР СЭ: Логос, 2004.

350. Русская литература XX века: итоги и перспективы: Материалы Международной науч. конф., Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, 24-25 ноября 2000 / Ред.-сост. С.И. Кормилов. М., МАКС Пресс, 2000; Традиции русской классики XX века и современность: Материалы научн. конф. Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова. 14-15 ноября 2002 г. / Ред.-сост. С.И. Кормилов. М., МГУ, 2002.

351. Русская литература XX-XXI веков: проблемы теории и методологии изучения: Матер. Междун. научн. конф.: 10-11 ноября 2004 г. / Ред.-сост. С.И. Кормилов. М.: МГУ, 2004.

352. *Русских А.Г.* Изучение речевого этикета как способ формирования коммуникативной компетенции // Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку. Матер. Межрегиональной конференции, 15-17 декабря 2014 г. / Науч. ред. О.А. Скрыбина. Рязань: Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2014. С. 912-915.

353. *Рычагова Е.С.* Педагогические условия развития диалогической речи в процессе общения детей четырех-пяти лет в игре: Автореф. дис ... канд. пед. наук. 13.00.01. М., 2012.

354. *Рычагова Е.С., Протасова Е.Ю.* Зарубежная наука о развитии связной речи дошкольников // Детский сад: теория и практика. 2012. № 3. С. 18-25.

355. *Сабушкина Е.В.* Взаимодействие речевой и изобразительной деятельности в развитии ребенка / Развитие языковых и творческих способностей в дошкольном детстве: Матер. Междунар. науч.-практ. конф. Посвященной 85-летию Ф.А. Сохина / Под ред. О.С. Ушаковой, В.И. Яшиной. Москва: РАО Институт психолого-педагогических проблем детства РАО Московский педагогический государственный университет, 2013. С. 102-106.

356. *Сабушкина Е.В.* Развитие связной речи дошкольников при обучении рассказыванию по авторским картинам // Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку. Матер. Межрегиональной конференции, 15-17 декабря 2014 года / Науч. ред. О.А. Скрыбина. Рязань: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, 2014. С. 933-936.

357. *Сабушкина Е.В.* Ребенок. Речь. Живопись: Методическое пособие для воспитателей детских садов. Рязань: Рязанский областной институт развития образования, 1998.

358. *Самушенов Д.В.* Роль неофициальной музыкально-песенной культуры в формировании социально-политических ориентаций советской молодежи 1960-х-1980-х годов. Тверь, 2004.

359. *Свиридов С.В.* «Литераторские мостки». Жанр. Слово. Интертекст // Галич. Проблемы поэтики и текстологии. М., ГКЦМ В.С. Высоцкого, 2001. С. 99-128.

360. *Седов К.Ф.* Принципы построения современной отечественной психолингвистики // Вопросы психолингвистики. 2007. № 5. С. 105-111.

361. *Седов К.Ф.* Структура устного дискурса и становление языковой личности: Грамматический и прагматический аспекты. Саратов: Саратовский гос. пед. ин-т, 1998.

362. *Семенова Г.Д.* Музыкотерапия и восстановительная медицина в XXI веке // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ. 12943, 10.02.2006. (URL: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0202/010a/02020106.htm>). 2015

363. *Сепир Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии / Эдвард Сепир; Пер. с англ. под ред. и с предисл. д-ра филол. наук, проф. А.Е. Кибрика. Изд. 2-е. М.: Прогресс, 2002.

364. Сигал К.Я. Метаязыковая функция в свете экспериментально-психолингвистического исследования сочинительных отношений // Экспериментальные исследования языка и речи: Сб. науч. тр. М., 2003. С. 25-68.

365. Сиротинина О.Б. Социолингвистический фактор в становлении языковой личности // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. Волгоград: Перемена, 1998. С. 3-9.

366. Сиротинина О.Б. Языковая личность и факторы, влияющие на ее становление // Термин и слово: Межвуз сб. Н. Новгород, 1997. С. 7-12.

367. Ситаров, В.А. Социальная экология: учебник для бакалавров / В.А. Ситаров, В.В. Пустовойтов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во Юрайт, 2015.

368. Скаткин М.Н. Дидактика средней школы. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1982.

369. Скатов Н.Н. Древняя боль. О национальных традициях, национальных идеях и национальном образовании // Литературная газета. 2004. № 32-33 за 11-17.08.

370. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика / Общ. ред. А.М. Шахнаровича. М.: Прогресс, 1984. С. 143-208.

371. Слободчиков В.И. Принцип развития в психологии человека // Развитие речи и творчества дошкольников: традиции и перспективы. Матер. Международн. науч-практ. конф., посвященной 80-летию Ф.А. Сохина. Рязань, 2008. С. 24-30.

372. Слободчиков В.И. Принцип развития в психологии человека // Развитие речи и творчества дошкольников: Мат. Международн. конф. Рязань, 2008. С. 24-27.

373. Слободчиков В.И. Творческий потенциал — собственно человеческое в человеке // Развитие языковых и творческих способностей в дошкольном детстве: Матер. Международн. научно-практ. конф., посвященной 85-летию Ф.А. Сохина / Под ред. О.С. Ушаковой и В.И. Яшиной. М., 2013. С. 39-43.

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

375. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 38-50.

376. Смирнова Е.О. Детская психология. 3-е изд., перераб. СПб: Питер, 2009.

377. Смирнова Е.О. Почему дети разучились играть // Новая газета. 12.03.2012. № 26-27. С. 26.

378. Смирнова Е.О. Право на игру // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2013. № 1 (33). С. 15-17.

379. Смирнова Е.О. Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л.С. Выготского и М.И. Лисиной // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 76-87.

380. Смирнова Е.О. Психолого-педагогический анализ анимационной продукции (мультфильмов) для детей и подростков. (Электронный ресурс) URL: [http://rkn.gov.ru/docs/razdel\\_3n.pdf](http://rkn.gov.ru/docs/razdel_3n.pdf).

381. *Собкин В.С., Скобельщина К.Н. Иванова А.И.* Структура досуга современного дошкольника: мнение родителей // Социология образования. М.: ЦСО РАО, 2012. С. 32-47.

382. *Соколов В.М.* О природе человеческого общения (опыт философского анализа). Фрунзе: Мектеп, 1974.

383. *Соколова И.А.* Формирование авторской песни в русской поэзии (1950-1960-е гг.), М., 2000.

384. *Солнцева О.В.* Освоение старшими дошкольниками субъектной позиции в режиссерских играх // Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности: Сб. / Под. ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой. СПб., 2004. С. 16-42.

385. *Солнцева О.В.* Освоение старшими дошкольниками субъектной позиции в режиссерских играх // Игра и дошкольник. Развитие детей дошкольного возраста в игровой деятельности. СПб: Детство-Пресс, 2004.

386. *Солнцева О.В.* Развитие субъектной позиции ребенка в режиссерских играх // Методические советы к программе «Детство». СПб: Детство-Пресс, 2007.

387. *Соловьева О.И.* Восприятие русской волшебной сказки детьми старшего дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1946.

388. *Соловьева О.И.* Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. 3-е изд., испр. М.: Просвещение, 1966.

389. *Солопова Н.Х.* Формирование музыкально-эстетической среды как педагогическая проблема: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. М., 2010.

390. *Сомкова О.Н.* Становление субъектной позиции ребенка дошкольника в речевой деятельности // Герценовские чтения: Дошкольное и начальное образование на пороге третьего тысячелетия. СПб., 1999. С. 21-24.

391. *Сорокин Ю.А.* Книга о душе ребенка // Чуковский К.И. От двух до пяти: Книга для родителей. М.: Педагогика, 1990. С. 3-6.

392. *Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М.* Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. М.: Наука, 1979.

393. *Соссюр Ф. де.* Курс общей лингвистики. Екатеринбург, 1999.

394. *Сохин Ф.А.* Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М.: Изд-во Мос. психол.-социол. ин-та; Воронеж, Изд-во НПО «МОДЭК», 2002.

395. *Старжинская Н.С.* К вопросу о становлении и функционировании словотворчества в речи дошкольников // Актуальные проблемы образования и науки: Традиции и перспективы: Матер. Международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию Института дошкольного воспитания и 110-летию со дня рождения А.В. Запорожца. 15 декабря 2015 / Ред. коллегия: Т.В. Волосовец, И.А. Кириллов, О.С. Ушакова. М.: НИИ школьных технологий, 2016. С. 196-201.

396. *Старжинская Н.С.* Обучение дошкольников родному языку как базовому компоненту культуры: постановка проблемы // Развитие детской речи

и творчества: Традиции и перспективы: Матер. Международной науч-практ. конф. посв. 40-летию лаборатории развития речи / Под ред. О.С. Ушаковой. М.: НИИ школьных технологий, 2012. С. 129-132.

397. *Старжинская Н.С.* Развитие воображения и словесного творчества у детей старшего дошкольного возраста: некоторые подходы // Речевое развитие дошкольников: Теоретические основы и новые технологии. Сб. ст. / Авт.-сост. Т.В. Волосовец, О.С. Ушакова / Под ред. Т.В. Волосовец, И.Л. Кириллова. М.: Русское слово, 2015. С. 144-156.

398. *Старичкова О.И.* Динамика ценностей и образа Я представителей субкультуры: На примере клубов самодеятельной песни КСП. М., 2005.

399. *Стародубова Н.А.* Теория и методика развития речи дошкольников. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2009.

400. *Стрелкова Л.П.* Уроки сказки. 2-е изд. М.: Педагогика, 1990.

401. *Стрельцова А.Е.* Литература и фантазия. М.: Просвещение, 1992.

402. *Струнина Е.М.* Работа над смысловой стороной слова в процессе развития речи старших дошкольников в детском саду: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. М., 1984.

403. *Струнина Е.М., Ушакова О.С.* Влияние словарной работы на связность речи // Дошкольное воспитание. 1981. № 2. С. 43-46.

404. *Сычева А.В.* Поэзия Булата Окуджавы в переводах на английский язык. Магадан, 2011.

405. *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.

406. *Танина Л.В.* Развитие словесного творчества в художественной деятельности дошкольников. (Электронный ресурс). URL: [http://www.childpsy.ru/upload/dissertations/%D2%E0%ED%E8%ED%E0\\_%CB\\_%C2\\_2\\_1999.htm](http://www.childpsy.ru/upload/dissertations/%D2%E0%ED%E8%ED%E0_%CB_%C2_2_1999.htm).

407. *Тарасов Е.Ф.* К построению теории речевой коммуникации // Теоретические проблемы речевого общения. М., 1977. С. 7-89.

408. *Тарасов Е.Ф.* Методологические проблемы исследования речевого общения // Речевое общение: цели, мотивы, средства. М., 1985. С. 4-10.

409. *Тарасов Е.Ф.* Психологические и психолингвистические аспекты речевого воздействия // Речевое воздействие: Психологические и психолингвистические проблемы. М. 1986. С. 4-9.

410. *Тарасов Е.Ф.* Тенденции развития психолингвистики / Отв. Ред. Ю.А. Сорокин. М.: Наука, 1987.

411. *Тарасова К.В.* Онтогенез музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1988.

412. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1989.

413. *Теплов Б.М.* Избранные труды: В 2-х т. Т.П. Психология музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1985.

414. Тимофеева И.Н. Что и как читать вашему ребенку от года до десяти. СПб., 2000.
415. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. 5-е изд. Под ред. Ф.А. Сохина. М.: Просвещение, 1981.
416. Трифонова Е.В. К вопросу об определении игры как ведущей деятельности в дошкольном возрасте // Современный детский сад. 2011. № 2. С. 2-7.
417. Трифонова Е.В. Режиссерские игры детей дошкольного возраста. М.: Ирис Групп, 2011.
418. Тришин В.Н. Мощь русского языка по данным синонимического словаря-справочника системы ASIS // Вестник УМО. Экономика, Статистика и Информатика. 2013. № 6. С. 7-13. (Электронный ресурс) URL: <http://www.audit-it.ru/articles/soft/a119/597862.html>.
419. Трусова Е.А. Методические рекомендации по планированию и организации театрализованных игр с детьми 4-7 лет. М., 1985.
420. Трусова Е.А., Комарова Т.С. Использование изобразительной деятельности для подготовки театрализованной игры // Дошкольное воспитание. 1986. № 4. С. 14-17.
421. Тумакова Г.А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом. М.: Просвещение, 1991.
422. Тумакова Г.А. Работа над звуковой стороной речи в процессе развития речи старших дошкольников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. М., 1982.
423. Уланович О.И. Языковая личность в контексте моделирования речевого онтогенеза // Современные проблемы психологии личности: теория и практика: Матер. Межд. науч.-практич. конф., посвященной 100-летию со дня рождения Л.И. Божович. М., Воронеж, 2008. С. 37-40.
424. Уорф Б.Л. Отношения норм поведения к языку // Зарубежная лингвистика. Т. 1. М., 1999. С. 92-96.
425. Усова А.П. Воспитание общественных качеств у ребенка в игре // Психология и педагогика игры дошкольника. М., 1966. С. 38-48.
426. Усова А.П. Образовательные элементы программы детского сада // Состояние обучения в детских садах. М., 1960. С. 5-15.
427. Усова А.П. Родной язык в советском детском саду // Занятия в детском саду (по русскому языку). М., 1949. С. 3-10.
428. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей / Под ред. А.В. Запорожца. М.: Просвещение, 1976.
429. Усова А.П. Русское народное творчество в детском саду. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Учпедгиз, 1961.
430. Ушакова О.С. Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве. М.: ТЦ «Сфера», 2014.
431. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. М.: Изд-во. Ин-та психотерапии, 2001.

432. Ушакова О.С. Теория и практика развития речи дошкольника. М.: ТЦ Сфера, 2008.
433. Ушакова Т.Н. Двойственность природы речезыковой способности человека // Психологический журнал. 2004. Т. 25, № 2. С. 5-16.
434. Ушакова Т.Н. Детская речь — ее истоки и первые шаги в развитии // Психологический журнал. М., 1999. Т. 20, № 3. С. 59-69.
435. Ушакова Т.Н. О причинах детского словотворчества // Вопросы психологии. 1970. № 6. С. 115-125.
436. Ушакова Т.Н. Природные основания речезыковой способности (анализ раннего языкового онтогенеза) // Языковое сознание: Формирование и функционирование. М.: ИЯ РАН, 1998. С. 7-22.
437. Ушакова Т.Н. Пути усвоения родного языка нормальным ребенком // Вопросы психологии. 1974. № 1. С. 123-130.
438. Ушинский К.Д. Родное слово // Избранные педагогические сочинения. М., 1945. С. 204-217.
439. Федеравичене Э.А. Обучение старших дошкольников элементам словообразовательного анализа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. М., 1984.
440. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Минобрнауки России от 17.11.2013 № 1155.
441. Федеральный закон «Об образовании Российской Федерации» от 29.12.2013 № 273-ФЗ.
442. Фельдштейн Д.И. Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). М.; Воронеж: МПСУ: Модек, 2013.
443. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
444. Фрумкин В.А. Певцы и вожди, Н. Новгород, 2005.
445. Функционирование русского языка на территории Республики Саха (Якутия): тенденции и перспективы: монография / под ред. М.В. Тарабукиной. Краснодар: ИД «Хорс», 2015.
446. Фурмина Л.С. Возможности творческих проявлений старших дошкольников в театрализованных играх // Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А. Ветлугиной. М., 1972. С. 102-108.
447. Фурмина Л.С. Детские театрализованные игры // Самостоятельная художественная деятельность дошкольников. М., 1980. С. 180-189.
448. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Пер. с англ. А.Е. Кибрика, В.В. Раскина, Е.Ш. Шовкуна. Под общ. ред. В.А. Звегинцева. М.: Изд-во Мос. Гос. Ун-та, 1972.
449. Христофорова С.Б. Поэзия Булата Окуджавы в немецких переводах: Исторические, стилистико-сопоставительные и типологические аспекты, Магадан, 2002.
450. Цейтлин С.Н. Некоторые особенности диалога «взрослый — ребенок»: функции реплик-повторов // Ребенок как партнер в диалоге: Труды по-



стоянно действующего семинара по онтолингвистике. Выпуск второй. СПб, 2001. С. 9-24.

451. *Цейтлин С.Н.* Элементарное лингвистическое образование дошкольников // Актуальные проблемы речевого развития дошкольников (в норме и при патологии). Орел, 2000. С. 84-86.

452. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: ВЛАДОС, 2000.

453. *Цирульников А.* Пути и проблемы дошкольного воспитания // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. С. 221-237.

454. *Цирульников А.М.* Пути и проблемы дошкольного воспитания // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. С. 221-237.

455. *Чернов Д.Н.* Речевое развитие детей-близнецов. М.: МГППУ, 2009.

456. *Чигарева Е.И.* Музыкальная категория мотива в организации литературного произведения // Журнал Общества теории музыки: выпуск 2014/4А (8А). С. 8-15.

457. *Чумак-Жунь И.И.* Концепт «поэзия» в общекультурном контексте: динамика концептуальных смыслов // Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку. Материалы Межрегиональной конференции, 15-17 декабря 2014 года / Науч. ред. О.А. Скрябина. Рязань: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, 2014. С. 1228-1233.

458. *Чумичева Р.М.* Взаимодействие искусств в формировании личности старшего дошкольника. Ростов-на-Дону, 1995.

459. *Шадриков В.Д.* Введение в психологию: способности человека. М.: Логос, 2002.

460. *Шадриков В.Д.* Мир внутренней жизни человека. М.: Логос, 2006.

461. *Шадриков В.Д.* Психология способностей // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гипшенрейтер, В.Я. Романова. 3-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 64-79.

462. *Шадриков В.Д.* Способности и интеллект человека. Изд-во Совр. Гуманит. Ун-та, 2004.

463. *Шадриков В.Д.* Философия образования и образовательные политики. М.: Логос, 1993.

464. *Шахнарович А.М.* Детская речь в зеркале психолингвистики. Лексика. Семантика. Грамматика. М., 1999.

465. *Шахнарович А.М.* Мышление, коммуникация, речевая деятельность: онтогенез языкового значения // Вопросы психолингвистики. 2006. № 4. С. 25-32.

466. *Шахнарович А.М.* Общая психолингвистика. М., 1995.

467. *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.

468. *Шахнарович А.М.* Развитие коммуникативной деятельности ребенка: когнитивный аспект // Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников. М., 1993. С. 76-86.

469. *Шахнарович А.М.* Роль наглядного представления в овладении средствами общения // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку. М., 1976. С. 82-91.

470. *Шахнарович А.М.* Текст и коммуникация в онтогенезе // Актуальные проблемы речевого развития дошкольников (в норме и при патологии). Орел, 2000. С. 87-89.

471. *Шахнарович А.М.* Языковая личность и языковая способность // Язык — система. Язык — текст. Язык — способность. К 60-летию члена-корреспондента Российской академии наук Юрия Николаевича Караулова. М., 1995. С. 213-223.

472. *Шахнарович А.М.* Языковая способность // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990.

473. *Шахнарович А.М., Габ М.А.* Прагматика текста: психолингвистический подход // Текст в коммуникации: Сб. науч. трудов. М., 1991. С. 68-81.

474. *Шахнарович А.М., Голод В.И.* Когнитивные и коммуникативные аспекты речевой деятельности // Вопросы языкознания. 1986. № 2. С. 52-56.

475. *Шахнарович А.М., Лендел Ж.* «Естественное» и «социальное» в языковой способности человека // Известия АП СССР: Серия литературы и языка. 1978. Т. 37. № 3. С. 240-250.

476. *Швачкин Н.Х.* Развитие речевых форм у младшего дошкольника // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца. М.; Л., 1948. С. 93-101.

477. *Швачкин Н.Х.* Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Известия АПН РСФСР. № 13. М.; Л., 1948. С. 101-107.

478. *Шулешко Е.Е.* Понимание грамотности: Обучение дошкольников чтению, письму и счету. М.: Мозаика-Синтез, 2001.

479. *Эйхенбаум Б.М.* Мелодика русского лирического стиха. Петербург: Опеяз, 1922.

480. *Эльконин Д.Б.* Детская психология. (Развитие ребенка от рождения до семи лет). М.: Учпедгиз, 1960.

481. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

482. *Эльконин Д.Б.* Проблема обучения и развития в трудах Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 33-41.

483. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах: Избр. психол. труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. М.; Воронеж, 1997.

484. *Эльконин Д.Б.* Развитие речи в дошкольном возрасте. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.

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

486. Эткинд Е.Г. Материя стиха. Репр. воспр. изд. 1985 (Paris). СПб., Гуманитарный Союз, 1998.

487. 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.

488. Юрьева Н.М. Диалог в онтогенезе речи: на стыке теории и дошкольной лингводидактики // Жизнь языка в культуре и социуме — 5: Мат. Междунар. науч. конф. М.: ИЯ РАН; РУДН, 2015. С. 237-239.

489. 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.

490. Юрьева Н.М. Механизмы онтогенеза связной речи: динамическая типология устного повествования на дошкольной ступени (по материалам эксперимента) // Сигал К.Я., Бакалова З.Н., Пушина Н.И., Юрьева Н.М. Очерки по синтаксису связной речи / Отв. Ред. В.А. Виноградов. М.: Ключ-С, 2013. С. 96-136.

491. Юрьева Н.М. Проблема коммуникативного развития и диалог в контексте обучения дошкольников // Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников. М., 1993. С. 86-98.

492. Юрьева Н.М. Проблемы речевого онтогенеза: производное слово, диалог: эксперим. исслед. М.: Академия гуманитарных исследований, 2006.

493. Юрьева Н.М. Экспериментальное исследование диалогического взаимодействия детей-сверстников в совместной деятельности // Ребенок как партнер в диалоге. СПб., 2001. С. 121-154.

494. Ядэшко В.И. Развитие речи детей от трех до пяти лет: (О формировании предложений в речи детей). М.: Просвещение, 1966.

495. Якобсон Р.О. К языковедческой проблематике сознания и бессознательности // Бессознательное: Природа. Функции. Методы исследования. Т.3. Тбилиси, 1978. С. 156-167.

496. Якобсон Р.О. Мозг и язык // Избранные работы. М., 1985. С. 270-286.

497. Якобсон Р.О. Речевая коммуникация // Избранные работы. М., 1985. С. 306-318.

498. Якобсон Р.О. Язык в отношении к другим системам коммуникации // Избранные работы. М., 1985. С. 319-330.

499. Ямбург Е.А. Гармонизация образовательных парадигм — стратегия развития образования // Учительская газета. № 13 от 6 апреля 2004 г.

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

501. Ямбург Е.А. Школа и ее окрестности. М.: Центр книги Рудомино, 2011.

502. Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика. М.: ПЕР СЭ, 2000.

503. Ямбург Е.А., Забрамная С.Д. Управление службой сопровождения детей в условиях образовательной организации. Практико-ориентированная монография. М.: Бослен, 2013.

504. Яшина В.И. Исследование проблем дошкольной лингводидактики в МПГУ // Развитие языковых и творческих способностей в дошкольном детстве: Матер. Международн. научно-практич. конф., посвященной 85-летию Ф.А. Сохина / Под ред. О.С. Ушаковой и В.И. Яшиной. М., 2013. С. 33-37.

505. Яшина В.И. Особенности связных высказываний типа рассуждений у детей шести лет // Язык как учебный предмет. Обучение языку и формирование личности дошкольника. М., 1993. С. 103-104.

506. Яшина В.И. Развитие речи детей в сюжетно-ролевой игре // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. М.: Академия, 1999. С. 184-185.

507. Яшина В.И. Развитие речи и обучение родному языку в современном дошкольном образовании // Речевое развитие дошкольников: Теоретические основы и новые технологии. Сб. статей / Авт.-сост. Т.В. Волосовец, О.С. Ушакова. Под ред. Т.В. Волосовец, И.А. Кириллова. М.: Русское слово, 2015. С. 32-45.

508. Яшина В.И., Алексеева М.М. Теория и методика развития речи детей: Учебник для студентов высшего образования — под общей ред. В.И. Яшиной-5 издание. М.: Издательский центр «Академия», 2014.

509. Яшина В.И., Андриюшина И.И. Научно-методические основы речевого развития детей и использования художественного слова в детском саду в трудах Е.А. Флериной. Монография. М.: Прометей, 2005.

510. Яшина В.И., Колосовская А.В. Обогащение мотивов речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения. Монография. М.: Прометей, 2004.



**Станислав Соломонович Коренблит** — композитор и исполнитель, автор и руководитель образовательных проектов «Галерея нотных портретов», «Возвращается ветер», «Веселый день дошкольника», «Разработка и внедрение мультимедийного контента материалов по русской поэзии XIX–XX веков для изучения русского языка как неродного и формирования интереса к русскому языку через поэтическое слово», автор трех монографий (две из них в соавторстве), лауреат и дипломант композиторских и исполнительских конкурсов авторской песни, член жюри городских, региональных и всероссийских конкурсов авторской песни, романсов и других жанров.

Авторские пластинки в его исполнении стали выпускаться с 1992 г. На данный момент вышло в свет 26 больших виниловых пластинок, 37 лазерных дисков (4 сборника) и 132 магнитоальбома, написана музыка к стихам более 210 поэтов XVIII–XX в. (включая 4 оперы и 5 альбомов со старинами XIV–XVII веков, более 10 тыс. песен), отдельные песни вошли в большое количество тематических сборников. Он автор и соавтор более 250 публикаций в СМИ, из которых более 230 — по дошкольному образованию.

С.С. Коренблит является обладателем патента на «Способ создания музыкального произведения — «Нотного портрета» (№ 2159965 от 30.03.2000), девяти дипломов рекордов планеты, полученных в один день (26.09.2001). Решением Департамента образования г. Москвы (2002) его нотные портреты рекомендованы для организации дополнительного образования по изучению русского языка и литературы, МХК, истории в московских школах. По нотным портретам выпущено свыше 40 учебно-методических пособий для школьников и дошкольников, а также одно учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов.

Образовательные проекты С.С. Коренблита «Синтез слова и музыки как новое средство изучения русской поэзии XVIII–XX вв.» и «Цифровые литературно-музыкальные образовательные ресурсы на базе новых информационных технологий в условиях интеграции основного и дополнительного образования детей» получили Гран-при конкурса «Жемчужина российского образования», дипломы победителя на Всероссийском профессиональном конкурсе «Инноватика в образовании» (Москва, 2009, 2010), а проекты «Обучение и развитие ребенка в семье и дошкольном образовательном учреждении на основе специально созданных цифровых литературно-музыкальных композиций «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»)» и «Социальная образовательная сеть для освоения гуманитарных знаний с использованием цифровых литературно-музыкальных композиций» — сертификаты качества инновационных разработок (Москва, 2011). Различные учебно-методические пособия авторского образовательного проекта «Веселый день дошкольника» отмечены дипломами Фестиваля образования для детей «СТАРТ АП» (Москва, 2013).

Под его руководством проходил четырехгодичный эксперимент по темам «Синтез слова и музыки как одна из технологий развития познавательной активности учащихся, новое средство изучения русской поэзии XVIII–XX веков» и «Синтез слова и музыки как средство эстетического воспитания» в девяти образовательных учреждениях г. Москвы, являющихся инновационными площадками ФГАУ «Федеральный институт развития образования» (ФГАУ ФИРО, 05.2008–10.2012).

С мая 2014 г. (протокол № 5 ученого совета ФГНУ ИППД РАО от 20.05.2014) по настоящее время С.С. Коренблит является руководителем экспериментальной площадки восьми образовательных учреждений г. Москвы и российских регионов по теме «Образовательная среда с использованием спе-

циально создаваемых детских песен авторской образовательной программы «Веселый день дошкольника» как средство воспитания языковой личности дошкольника в условиях ДОУ и семьи» ФГНУ «Институт психолого-педагогических проблем детства».

С февраля 2015 г. является автором и руководителем трехлетнего образовательного проекта «Психолого-педагогические условия развития предпосылок грамотности у дошкольников», поддержанного Российским гуманитарным научным фондом (проект № 15-06-10127).

Коренблит Станислав Соломонович

**РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА:  
ЭСТЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

ТЕОРИЯ, ТЕХНОЛОГИЯ И ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ  
СТИХОВ, ПЕСЕН, МУЗЫКИ, ИЛЛЮСТРАЦИЙ, МУЛЬТФИЛЬМОВ, СРЕДСТВ ИКТ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «ВЕСЕЛЫЙ ДЕНЬ ДОШКОЛЬНИКА» («ВЕДЕДО»)

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОНОГРАФИЯ

Редактор **Е. Артамонова**  
Корректор **М. Козлова**  
Дизайн и верстка **HobArt D.G.**

ISBN 978-5-905430-49-7



Подписано в печать 17.06.2016. Формат 60x84/16. Тираж 500 экз.  
Бумага офсетная. Печать офсетная. Печ. л. 11,5.

Издатель: АНО «ЦНПРО»  
Адрес: 107014, г. Москва, Ростокинский проезд, д. 3, стр. 3  
Тел.: 8 (499) 973-55-86  
E-mail: [ano-cnpro@mail.ru](mailto:ano-cnpro@mail.ru)

Отпечатано в типографии ГБУ ЦССВ «Синяя птица»  
142853, Московская область, Ступинский район, д. Радужная  
Тел.: 8 (495) 739-98-09; 8-910-457-96-08  
E-mail: [skar.igor@gmail.com](mailto:skar.igor@gmail.com)