

УДК 373

**КОММУНІКАЦІЯ В ДОШКОЛЬНОМУ ВОЗРАСТЕ:
ОБУЧЕНИЕ И САМОНАУЧЕНИЕ**

Алла Арушанова
(Москва, Россия)

Статтю присвячено проблемі становлення мовної особистості дошкільника, його комунікативно-мовленнєвому розвитку в умовах безпосередньої освітньої діяльності у взаємозв'язку з вільним спілкуванням й різноманітними іграми за ініціативою дітей. Обґрунтовується значення самостійної ігрової діяльності для розвитку текстової активності дітей, саморозвитку мовної особистості.

Ключові слова: *мовна особистість, освітня діяльність, ігри за ініціативою дітей, саморозвиток, текстова активність.*

Статья посвящена проблеме становления языковой личности дошкольника, его коммуникативно-речевого развития в условиях непосредственной образовательной деятельности во взаимосвязи со свободным общением и разнообразными играми по инициативе детей. Обосновывается значение самостоятельной игровой деятельности для развития текстовой активности детей, саморазвития языковой личности.

Ключевые слова: *языковая личность, образовательная деятельность, игры по инициативе детей, саморазвитие, текстовая активность.*

The article deals with the problem of preschooler's linguistic identity formation, his communicative and language development in terms of the educational activities in connection with the free communication in a variety of games initiated by children. The article substantiates the importance of independent play activities for the development of textual activity of children and self-development of linguistic identity.

Key words: *linguistic identity, educational activities, initiated by children games, self-development, the text activity.*

Постановка проблемы. Отечественная дошкольная лингводидактика развивалась во второй половине XX века под влиянием работ по психолингвистике, в которых речевое развитие ребенка рассматривается в контексте общения и деятельности (А.А. Леонтьев, Е.Ф. Тарасов, А.М. Шахнарович и др.). От вопроса о том, как обучать родному языку исследователи обратились к проблеме обучения общению на родном языке. Пришли к пониманию важной роли общения со сверстниками в формировании языковой способности, роли совместной деятельности детей в этом процессе (Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, В.М. Яшина). Однако работ этого направления по-прежнему мало, недостаточно изучена роль личностных факторов в становлении языковой способности, роль собственной активности ребенка в процессе овладения языком и связной речью во взаимосвязи с целенаправленным обучением в условиях дошкольного учреждения.

Актуальность исследования определяется: существенным значением речи на родном языке для психического и личностного развития ребенка, его социализации, благополучного вхождения в детское играющее сообщество; имеющимися противоречиями в актуальной социальной ситуации (противоречие между обилием речевой информации, ее источников и дефицитом

общения, и как следствие – проблемами в освоении родного языка; противоречие между пониманием значения собственной активности ребенка, его субъективности, индивидуальности и стремлением к стандартизации, программированию, регламентации образовательного процесса и др.); а также недостаточной разработанностью вопросов воспитания языковой личности дошкольника.

Анализ последних исследований и публикаций.

Термин *языковая личность* введен в научный оборот Ю.Н. Карауловым во второй половине прошлого века. Языковая личность человека понимается как совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов) [2]. Это «любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности»; это также «наименование комплексного способа описания языковой способности индивида, соединяющего системное представление языка с функциональным анализом текстов. Сам термин «языковая личность» впервые употреблен В.В. Виноградовым в 1930 г. в книге «О художественной прозе» [4, с. 671].

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

Как утверждает Ю.Н. Караулов, языковая личность начинается по ту сторону обыденного языка, когда в игру вступают интеллектуальные силы, и первый уровень (после нулевого) ее изучения – выявление, установление иерархии смыслов и ценностей в ее картине мира, в ее тезаурусе

[3, с. 36]. Трехуровневое представление модели языковой личности включает: нулевой – лингво-когнитивный уровень, отражающий степень владения обыденным языком; второй – более высокий по отношению к лингво-когнитивному уровню анализа языковой личности включает выявление и характеристику мотивов и целей, движущих ее развитием, поведением, управляющих ее текстопроизводством и в конечном итоге определяющих иерархию смыслов и целей в языковой модели мира; на высшем, мотивационном уровне наблюдаемыми и анализируемыми оказываются не цели и мотивы, а порождаемые ими устойчивые коммуникативные потребности и коммуникативные черты или готовности, способные удовлетворять эти потребности, типологизирующие специфику речевого поведения и, в конечном счете, – информирующие о внутренних установках, целях и мотивах личности [3, с. 37, 39].

Языковая личность характеризуется через способность к порождению текстов: «Именно текст (дискурс) становится центральным объектом и целью развития языковой личности после достижения ею шестилетнего возраста. Говоря словами Н.И. Жинкина, «по окончании этапа самонаучения ребенок выходит в открытый текст, как космонавт в космос» [1, с. 110]. И структура дискурса теперь более всего отражает уровень и характер развития его речевой компетенции» [6, с. 10]. На протяжении старшего дошкольного и всего младшего школьного периода развития языковой личности человека происходит преодоление ситуативности его дискурсивного поведения [6, с. 97].

Как показал К.Ф. Седов, коммуникативная организация речи детей 6-7 лет напоминает организацию спонтанной диалогической речи. Отдельные высказывания или группы высказываний как реплики разговорного диалога, развивающегося по ассоциативному принципу, не связаны

между собой тематически. Сходство с диалогической разговорной речью дополняется тем, что в некоторых предложениях текста рема занимает инициальную позицию [5, с. 12].

Спонтанность понимается автором как характеристика процесса порождения речи, при котором реализация высказывания происходит в условиях дефицита, когда отсутствует этап внутренней речи, когда замысел речевого произведения конструируется в процессе говорения. Монологическая же форма предполагает наличие единой семантической программы высказывания, которая удерживает говорящего от отклонений в развитии замысла, позволяет ему корректировать нарушения связности. Наличие подобной программы позволяет рассматривать монологические речевые построения как целостные связные тексты [5, с. 5].

В недавнем исследовании устных повествовательных текстов дошкольников более младшего возраста Н.М. Юревой [7] показано, что структура детских спонтанных повествований определяется уровнем развития мышления (в рамках теории концептуального развития Л.С. Выготского). Выделяется ряд типов текстов, которые соотносятся с уровнем формирования понятий. (Эти структуры в соотнесении с типом понятий по Выготскому впервые выделены Эпплби на материале спонтанных текстов американских дошкольников.)

В детских спонтанных монологах отражается синтез результатов обучения связной речи в дошкольном учреждении и той аналитико-синтетической деятельности, которую продельывает каждый дошкольник, «вычерпывая» (Д.Н. Кацнельсон) язык из фактов слышимой речи.

В нашем исследовании мы предположили, что более благоприятные условия для саморазвития связной речи детей можно создать:

– если в образовательном процессе дошкольного учреждения выделять время как для организованной речевой работы (комплексных речевых занятий), так и для самостоятельных игр и других видов деятельности по инициативе детей (во взаимосвязи этих структурных частей образовательного процесса);

– если так строить взаимоотношения между педагогом и детьми, чтобы они могли свободно реализовывать свои потребности в самостоятельности, проявлении инициативности, активности, творчества, эмоциональности, индивидуальности (личностных характеристик);

– если учитывать мотивационно-побудительные механизмы речевой деятельности дошкольников, вовлекая их в игру и интересное общение.

Цель статьи. Целью нашей теоретико-экспериментальной деятельности был поиск резервов повышения эффективности образовательного процесса в дошкольном учреждении, направленного на коммуникативно-речевое развитие детей. В статье предпринимается попытка обобщить полученные в ходе исследования материалы.

Изложение основного материала. На основе теоретического анализа проблемы языковой личности дошкольника и методических подходов к ее формированию в 2009-2012 году был организован преобразующий педагогический эксперимент в двух дошкольных учреждениях Юго-Восточного окружного управления образованием города Москвы: детский сад № 176 (20 детей) (заведующая В.А. Побегайло) и детский сад комбинированного вида № 1365 (заведующая В.Н. Сводина) (24 ребенка). (Городская экспериментальная площадка «Диалог»). В эксперименте участвовали воспитатели детских садов, педагоги и психологи, научные сотрудники канд. пед. наук Р.А. Иванкова и ст. науч. сотрудник

Е.С. Рычагова. О результатах образовательного процесса в конце эксперимента можно судить по данным наблюдений за самостоятельной деятельностью детей и данным диагностики (к концу шестого года жизни).

Показатели позитивных изменений по данным наблюдений: 1) контактность, инициативность, содержательность диалогического общения ребенка со взрослым; 2) положительное эмоциональное и ситуативно-деловое общение со сверстниками; 3) развитие речевого интерактивного диалога со сверстниками в играх по инициативе детей; 4) проявление творчества в самостоятельных играх; 5) языковая компетенция по возрасту (нормальное или близкое к норме развитие фонетической, лексической, грамматической сторон речи); 6) проявление текстовой деятельности в самостоятельных играх и общении; 7) самостоятельные игры в читающего человека. К концу эксперимента все показатели (кроме языковой компетенции) в диапазоне от 95 до 100%. (У 30% выпускников имелись те или иные недостатки звукопроизношения).

Наблюдения показали, что дети охотно общаются с педагогом, делясь своими переживаниями, новостями, задают вопросы познавательного характера, вовлекают в свои игры и в процессе игры ведут с ним диалог – ролевой и по поводу игры. Дети делятся с воспитателем своими впечатлениями о летнем отдыхе, о событиях дома, об увиденном, прочитанном, о своих игрушках и т.п.

Игрушки, которые используются в организованных взрослым играх-драматизациях, дети могут включать в свои творческие игры: построить домик для зайки, для мышшки, кормить капустным листом разные персонажи.

Пример: Воробей (Максим М. 5;10) занимает свое место в салоне одежды. Он – украшение салона. Бабочка (Ксюша В. 5;5) привлекает покупателей, летает в разных местах.

Бумажного воробья повесили на веревочке на шею.

– Я сломал крылышко, я сломал крылышко.

Подлетает бабочка.

– *Я знаю, как тебя лечить. Вот тебе мед. Съешь, и крылышко заживет.*

Бабочка летает по группе и жалобно пищит. Ее увидел зайчик.

– Я тебя спасу.

– Если я намочу крылышки, я тогда не взлечу.

Заяц как будто протягивает капустный лист, и бабочка взлетает.

Диалог в игре состоит из коротких реплик партнеров. В репликах появляются короткие тексты (выделено курсивом).

Наблюдения показывают, что многие самостоятельные игры детей возникают под влиянием непосредственной образовательной деятельности. Это могут быть разные варианты игры «Угадай картинку», в которую дети приглашают взрослого. При этом они изображают действия, связанные с той или иной профессией, а воспитатель должен назвать и показать соответствующую картинку (парикмахер, продавец, воспитатель, артистка и др.). В другом варианте – на наборное полотно выставляются все картинки. По правилам, придуманным самими детьми, участники игры закрывают глаза, а ведущий прячет одну картинку. Играющие должны назвать, «что исчезло» и показать это с помощью пластических этюдов.

Наглядный материал, используемый в непосредственной образовательной деятельности, может стимулировать творчество детей в создании речевых игр («Угадай картинку», «Назови птицу», «Назови звук», «Прочти название», «Путешествие по Москве», «Йес – ноу» и др.).

В отведенное для самостоятельных игр время дети объединяются друг с другом по желанию, симпатии, по своим

интересам. В таких устойчивых объединениях, которые существуют довольно длительное время, возникают новые варианты знакомых игр. В процессе такой игры ребенок, отвечая на вопросы партнера, иногда переключается на монологическое высказывание.

Ксюша С. (6;5). – *Шарик ласковый. Он будит меня по утрам. Стаскивает с меня одеяло и обнимает за ногу.*

Аня Е. (6;9). – *А моя Анфиска озорница. Это кошечка. Она утром умывается лапкой, а потом бежит ко мне в постель.*

Ксюша С. (6;5). – *Я люблю осень, потому что листопад. Листья падают. Очень красиво. А когда листья не падают, я беру и подбрасываю их вверх. Сама устраиваю листопад.*

По инициативе детей часто возникают игры: «выложи предложение», «прочитай мое предложение», что свидетельствует о явно выраженном интересе к печатному слову. Он проявляется также в самостоятельном написании слов (названия птиц) и чтении (названия животных).

Дети собираются небольшими подгруппами по 4-5 человек. Один ребенок читает короткие тексты в книге, а остальные – с интересом слушают и придумывают свои истории. *«Мальчик часто и долго чистил зубы. Он взял гель для душа. Из рта пошла пена. Папа увидел и упал в обморок»* (Тимофей К. 6;2).

Игры детей могут быть и коллективными (2-5 человек), и индивидуальными. Индивидуальная игра может происходить почти полностью в плане речи-фантазирования.

Олеся С. (5;9): – *Это принцесса (кукла Барби в нарядном одеянии), которая на балу встретила кота. Злой волшебник превратил принца в кота. Если принцесса его поцелует, он станет принцем и ее мужем.*

Сопоставляя данные речевой диагностики и наблюдений в свободной деятельности детей, можно

отметить, что именно самодеятельная игра дает наиболее информативное представление о развитии языковой личности ребенка. Как языкового компонента (языковой компетенции), так и сферы прагматики (коммуникативной компетенции). В самодеятельных творческих играх ярко проявляется индивидуальность ребенка. Создаваемые в свободном общении детские тесты-монологи отражают процесс саморазвития языковой личности, ее актуальное состояние, возникшее вследствие педагогической работы в «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский) по принципу спонтанности (А.В. Запорожец).

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Проведенное исследование позволяет выделить такие характеристики языковой личности дошкольника, как языковая компетенция, инициативность, самостоятельность, креативность, свобода речевого поведения и проявлений эмоциональности, индивидуальности. Выстраивание образовательного процесса с учетом этих характеристик, с учетом стремления детей к свободной эмоционально насыщенной самостоятельной деятельности, творчеству, проявлению собственных интересов, потребностей создает условия для гармоничного коммуникативно-речевого развития детей.

Анализ проблемы языковой личности дошкольника в ее собственно личностном бытии, в пересечении базисных характеристик личности и коммуникативной способности позволяет выделить проблему *воспитания* языковой личности. Позволяет строить педагогическую деятельность как деятельность воспитательную, которая охватывает прямое обучение речи (дидактический аспект общения), косвенные воздействия через организацию предметно-развивающей среды, вовлечение в сотрудничество и др., а также самостоятельную игру по инициативе, свободному

выбору детей. Особое значение здесь имеет игровая и коммуникативная мотивация деятельности детей.

Модель педагогического процесса, охватывающего непосредственно образовательную деятельность и самодеятельные игры, самостоятельную деятельность по инициативе детей является реализацией принципа спонтанности (А.В. Запорожец) в становлении языковой личности дошкольника. Спонтанности – то есть диалога, взаимного движения навстречу друг другу педагога, организатора деятельности и общения ребенка, и детей – свободных партнеров взрослого и сверстников, имеющих право на инициативу, свободу в выборе партнеров и другие личностные проявления – непосредственности, искренности, эмоциональности. Взаимосвязи саморазвития языковой личности и целенаправленного формирования коммуникативной способности в условиях собственно образовательной деятельности как процесса возникновения и разрешения разнообразных противоречий.

Перспективным считаем дальнейший поиск путей индивидуализации коммуникативно-речевого развития детей в дошкольном учреждении прежде всего через разработку вариативных моделей образовательного процесса, выстраивание индивидуальной траектории развития ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. : Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 160 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
3. Караулов Ю.Н. Языковая личность / Ю.Н. Караулов // Русский язык: Энциклопедия / Глав. ред. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - 5-е изд. - М.: КамКнига, 2006. – 264 с.
4. Караулов Ю.Н. Языковая личность / Ю.Н. Караулов // Русский язык: Энциклопедия / Глав. Ред. Караулов Ю.Н. - 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Рос. энцикл., 2008. – С. 671-672.

5. Седов К.Ф. Становление синтаксического строя устных спонтанных монологов (на материале детской речи): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 1987. – 20 с.
6. Седов К.Ф. Структура устного дискурса и становление языковой личности: Грамматический и прагматический аспекты / К.Ф. Седов. – Саратов: Саратовский гос. пед. ин-т, 1998. – 111 с.
7. 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.

УДК 316.628

МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕННЯ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТА – МАЙБУТНЬОГО СУБ'ЄКТА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Владислава Борисова

(Переяслав-Хмельницький, Україна)

У статті розглянуто основні умови формування професійної комунікації майбутніх учителів. Виділено комунікативні уміння вчителів, які в майбутньому стануть основою для розвитку професійної комунікації в університетах та школах. Проаналізовано вплив комунікації на розвиток мотивації досягнення у студентів, зроблений аналіз останніх публікацій із досліджуваної проблеми.

Ключові слова: мотивація досягнення, комунікація, професійно-педагогічна комунікація.

В статье рассмотрены основные условия формирования профессиональной коммуникации будущих учителей. Выделены коммуникативные умения учителей, которые в будущем станут базисом для развития