

Азаренок Г.С., преподаватель кафедры
психологии и коррекционной работы
УО «ВГУ им. П.М. Машерова», г. Витебск.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребёнком разговорного языка, становления и развития всех видов речи (ситуативной, контекстной), всех сторон речи (фонетической, лексической, грамматической). Полноценное владение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей в максимально сензитивный период развития. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребёнок будет им пользоваться в дальнейшем.

Благодаря речи происходит ускорение темпов развития. Являясь важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, язык служит основным каналом приобщения к ценностям духовной культуры от поколения к поколению, а также необходимым условием воспитания и обучения. Развитие устной речи в дошкольном детстве закладывает основы успешного обучения в школе [5, с.6-11].

Развитие речи ребёнка связано с множеством факторов как биологических, так и социально-психологических. На формирование речи ребёнка оказывают влияние здоровьем ребёнка, его наследственность, эмоциональное благополучие, социальное окружение и речевая среда, особенности общения взрослых, традиции воспитания и т.д.

В современной психолого-педагогической практике обучения и воспитания дошкольников наблюдается недооценка роли речи, роли общения и речевой среды. И как следствие этого - не все дошкольники в достаточной степени овладевают необходимыми речевыми умениями, что негативно отражается на готовности ребёнка к школе и на неумении позитивно общаться со сверстниками и взрослыми.

Ссылаясь на результаты исследований Арушановой А.П. отметим, что глубокие качественные и количественные различия присущи «язы-

ковому портрету» как отдельных детей, так и групп дошкольников в детских садах. При исследовании связной речи дошкольников было выявлено: 1) самостоятельно составили творческий рассказ – 56,6 %; 2) воспроизвели рассказ педагога или сказку – 25,1 %; 3) составили рассказ совместно с педагогом – 18,3 %. Были выведены условные показатели уровня речевого развития. Высокие показатели уровня зафиксированы у 39,5 % детей, средние – у 39,5 %, низкие – у 21,0 %. В трёх из пяти обследованных детских садов дети имеют только высокие и средние показатели примерно в равной пропорции. В экспериментальной группе почти у 70 % детей отмечены недостатки звукопроизношения; низкий общий показатель уровня – у 50 % [1].

По мнению Любиной Г.А., большинство педагогов-практиков не умеют вести наблюдение за речевым развитием ребёнка. Объективно оценивать речевое развитие очень сложно, так как оно тесно связано с развитием интеллекта и личностным развитием. Оценивание всегда опирается на сравнение с нормами, некими возрастными стандартами, но государственных, научно обоснованных и апробированных стандартов речевого развития пока нет. Разрабатываются только подходы к созданию подобных стандартов для дошкольников. Наблюдение и обследование речи детей с опорой на стандарты, признанными государственными научными учреждениями, остаётся научной проблемой, при этом затрудняется деятельность педагогов-практиков [4, с.7-8].

Только отслеживая динамику речевого развития и оценивая «подвижки» или задержки, педагог сможет вовремя оказать профессиональную помощь малышу, обратить внимание его родителей на речевые проблемы, а в случае явного несоответствия речевым нормам порекомендовать обратиться к специалистам: психологу, логопеду, дефектологу.

Также для педагогов-практиков представляет трудность анализ и оценка индивидуальных речевых возможностей и особенностей различных возрастных групп. Сложные психологические программы обследования речевых возможностей они использовать не могут [4, с.8]. Поэтому требуется помощь психологов в разработке адаптированных, не очень сложных и громоздких в использовании и обработке, но объективных психолого-педагогических программ речевого обследования детей.

На многих занятиях по развитию речи отсутствует естественность общения педагога с детьми, снимается естественная коммуникативность речи, тогда как положительная мотивация речи повышает результативность занятий [4, с.29]. Важно искать интересные для ребёнка методы, приёмы, формы, стимулирующие речевую активность, и таким образом обогащать мотивы речевой деятельности. Подбор

языкового материала должен выдвигать на первый план формирование речевого высказывания у ребёнка.

Многие занятия по развитию речи перегружены наглядным материалом. Педагоги-практики считают, что он способствует усвоению и закреплению знаний, активизирует речь детей, на его основе происходит формирование образов, понятий и представлений.

Эту проблему исследовали А.Р. Лурия (1975), Б.А. Бенедиктов (1983), Б.Г. Ананьев (1960), А.А. Люблинская (1965), А.М. Леушина (1941), З.М. Истомина (1956) и др.

В частности, в исследовании Истоминой З.М., посвящённом изучению влияния словесного образца и наглядного материала на развитие речи ребёнка-дошкольника отмечено, что представления могут возникать как на наглядной, так и на словесной основе. От того, как и что дается в форме описания и что дано наглядно, зависит характер, полнота, осмысленность и живость создаваемого образа.

Образ-представление, который возникает на основе речевой наглядности, отличается от образа-представления, который возникает на основе предметной наглядности.

Более наглядный - это менее обобщенный образ, в котором воспроизводится большое количество свойств, признаков - существенных и несущественных одновременно. Представления наглядные переживаются скорее как образ, чем как слово, и поэтому у человека могут возникать трудности в назывании этого образа. Речь такого человека ситуативна.

В более обобщенном образе наглядная основа является мало-выраженной. В обобщенных образах чувственная основа не выражена, а словесная - является ведущей. В обобщенных представлениях осознается словесное название. Суть в том, что человек додумывает, достраивает образы, его речь контекстна. На базе контекстной речи формируется абстрактное, незавершенное представление, т.е. есть свобода для осуществления мыслительной деятельности, есть внутреннее пространство, оно текуче и динамично. Обобщенное представление обеспечивает творческое образное мышление. Ребёнок может сам достраивать и додумывать образы. Развивается интерес к познанию мира. Представления, созданные на основе контекстной речи, более качественные, развиваясь, они развивают мыслительный план, способствуют познанию нового [2, с.139-168].

Использование предметной наглядности в дошкольном возрасте определяет особенности внешнего и внутреннего мира ребёнка. Зрительное пространство формирует конкретность понимания, а слуховое пространство формирует иное понимание, не обладающее конкретностью, завершённостью; ему свойственна многогранность. Представления, сформированные на основе наглядного, жёстко-

раничены, их трудно преобразовать. Обучение ребёнка на основе наглядности способствует формированию конкретных и завершённых образов. В результате такого обучения у ребёнка возникает иллюзия знания, так как мир становится конкретен, понятен и доступен, а, следовательно, и неинтересен, значит, отсутствует мотивация познания. Внутренний же план, речевой, более сложный, содержательный и прогностичный.

Истомина З.М. отмечает, что на ранних ступенях развития ребёнка наглядный материал иногда не только не помогает, но и явно препятствует правильному воспроизведению литературного образца. На основании данных исследования Истомина З.М. приходит к выводу, что словесный образец оказывает решающее влияние на формирование связных форм речи и на изживание в ней ситуативных моментов. Вместе с тем она указывает, что опора на наглядный образец усиливает ситуативные моменты в речи детей, снижает элементы связности и увеличивает моменты экспрессивности [2, с. 158-164].

Также, поставив перед собой задачу изучения особенностей развития форм связной речи, Леушина А.М. собрала значительный материал относительно детских высказываний при различных задачах и в различных условиях общения.

Исследование показало, что наибольшей ситуативностью на протяжении всего дошкольного возраста отличается речь детей в рассказах на темы из своего быта. Ситуативность, даже у самых младших детей, заметно снижается в пересказах, воспроизводящих прослушанные рассказы, а при введении в пересказы картинок речь вновь становится ситуативной в связи с тем, что дети начинают опираться на них.

У детей старшего дошкольного возраста ситуативность речи заметно снижается и в самостоятельных рассказах на темы из собственной жизни и при опоре на картинки. При пересказах (с картинками и без них) речь в значительной степени носит контекстный характер [3, с.22-57].

Итак, в вербальном общении с окружающими дошкольник использует как ситуативную, так и контекстную речь. Однако, каждый из этих видов речи имеет свои особенности, которые говорят о разном уровне речевого развития. Ситуативная речь формируется раньше контекстной и связана со зрительными образами. А контекстная речь развивается под влиянием специального обучения, за счет упражнений в контекстном говорении и слушании контекстной речи. За развитием контекстной речи стоит речевая, динамическая наглядность, которая стимулирует творческое мышление ребёнка.

Акцент внимания педагогов-практиков, психологов на развитии контекстной речи у дошкольников, оптимизация речевой среды и учёт

условий и ситуаций общения детей со взрослыми будут способствовать развитию более высокого уровня речевых возможностей ребёнка. Это позитивно отразится на умении дошкольника естественно и непринуждённо общаться, решать возникающие межличностные проблемы, на готовности к школе старшего дошкольника.

Литература

1. Арушанова А.П. Речевая диагностика и стратегия индивидуализированного обучения дошкольников родному языку //Проблемы детской речи: Материалы межвузовской конференции. – СПб.: Образование, 1994. – 80с.

2. Истомина Э.М. Влияние словесного образца и словесного материала на развитие речи ребёнка-дошкольника //Известия АПН РСФСР, вып. №81, - 1956. – С. 139-168.

3. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольника. //Учёные записки ЛГПИ им. А.И. Герцена, т.ХХХV, 1941. – С. 21-72.

4. Любина Г.А. Детская речь: Пособие для педагогов дошко. учреждений. – Мн.: Науч.-метод. центр учеб. кн. и средств обучения, 2002. – 224с.

5. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников – М.: Изд-во Института Психотерапии. 2001. – 240с.

**Алексеенок Д.В., аспирантка кафедры
психологии и коррекционной работы
УО «ВГУ им. П.М.Машерова», г. Витебск.**

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СФЕРА И ПРОБЛЕМА СОБЫТИЙНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

Многомерность и смысловая емкость события как такового является сегодня неоспоримым фактом, требующим, однако, глубокого и всестороннего осмысления и изучения. Событие – это со-бытие, то есть нечто, связанное с бытием (чьим-то бытием) или сопутствующее этому бытию. [5]. Л.А.Пергаменщик определяет событие как совместное бытие человека и ситуации, узловой момент жизненного пути личности [7]

Жизнь каждого человека изобилует событиями, которые могут быть критическими, значимыми для него, оставляющими след в биографии, несущими позитивные или негативные эмоции или последствия. Возникая в жизни человека и имея к ней прямое отношение, включаясь в жизненный путь личности и оказывая на развитие лич-