

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОУ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА

Микляева Н.В.

*Московский Гуманитарный Педагогический Институт, Москва,
461119@post.ru*

В статье исследуются вопросы введения инновационных форм дошкольного образования для детей с общим недоразвитием речи в контексте современных общепедагогических преобразований. К числу последних относится приоритет развития языковой способности, повлекший за собой смену всех механизмов образования.

Ключевые слова: языковая способность, общее недоразвитие речи, лингвистическая лаборатория, коррекционно-педагогический процесс.

Сегодня, в условиях увеличения контингента детей с речевой патологией и формирования поликультурного пространства, как никогда актуальны исследования, посвященные проблемам развития языковой способности и лингвистической интуиции у детей дошкольного возраста. Однако внимание к данным проблемам отмечается еще с середины XIX века.

Бодуэн де Куртене отмечал «чутье языка народом», которое является не выдумкой или субъективным обманом, а категорией (функцией) действительной, положительной и говорил о том, что дети усваивают его от взрослых благодаря группировке по противопоставлениям и различиям.

К.Д. Ушинский в связи с этим обращал внимание на необыкновенное чутье, «инстинкт языка» у ребенка, благодаря которому дитя усваивает язык легко и скоро. Поэтому он считал развитие чувства языка первой целью обучения родному языку.

Его позицию поддерживал Л.В. Щерба. Он указывал еще на один «психологический элемент», который является «функцией языковой системы» и «величиной социальной» — это оценочное чувство правильности того или иного речевого высказывания, его возможности или абсолютной невозможности. В этом отношении он счи-

тал, что «лингвистический инстинкт» необходимо только разбудить у детей, ибо в результате предшествующего опыта они уже владеют всеми грамматическими категориями родного языка, но не осознают их. На данную функцию чувства языка или лингвистической интуиции указывали многие исследователи: Е.Д. Божович, М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер, Ф. Кайнц и др.

Обобщая исследования в данной области и наши собственные наблюдения, можно сказать, что функционирование чувства языка можно представить в виде сложной системы, характеризующей стратегии в овладении языком у детей. Эта система, по-видимому, состоит из внутренней (топонимической, метрической и композиционной, проектировочной подструктур) структуры и внешней (фонетико-семантических и фонетико-синтаксических языковых ориентировок по памяти и аналогии) структуры. Их интеграция обеспечивает высший уровень ориентировочных действий в языке с выходом на метаязыковые функции: способность к формированию впечатления о законченности или незаконченности мысли в предложении, оценке языковой правильности речевых высказываний и прогноза о возможности или невозможности язы-

ковых преобразований, оценке уместности и оптимальности использования того или иного языкового обобщения или противопоставления, способности к языковой игре, формированию впечатления о стандартности или оригинальности проявленный слово- и речетворчества.

Вместе с тем, не у всех детей чувства языка проявляется в полной мере. Так, у 60% современных дошкольников, по данным А.Г. Арушановой [1], отмечаются проблемы в овладении языком и в контроле языковой правильности речевых высказываний. Поэтому естественно, что у детей с речевой патологией отмечается «сбой» в развитии чувства языка, в становлении механизмов лингвистической интуиции. Например, А.К. Маркова, изучая детей с тяжелой речевой патологией, отмечала, что у неговорящего ребенка отсутствуют речевые возможности, которые в условиях нормального развития могут компенсировать те или иные недочеты в овладении речью. В дальнейшем, даже при переходе от одного уровня недоразвития речи к другому их отличает пониженное внимание к речевому окружению и недостаточно активная наблюдательность, что приводит к затруднениям в формировании языковых обобщений и противопоставлений (Ж.М. Глозман и др.).

Заинтересовавшись данной проблемой, мы провели собственное исследование чувства языка у дошкольников с общим недоразвитием речи и выявили, что для них характерны: 1) сложности интеграции фонетических, семантических и синтаксических ориентировок в языковом материале; 2) задержка дифференциации подструктур, входящих в «чувство языка» (метрическая, топонимическая, композиционная, проективная) и их функциональной интеграции в систему; 3) затруднения в переключении чувства языка как комплекса ориентировок по памяти и аналогии с одного уровня языковой системы на другой; 4) неустойчивость функционирования чувства языка в компенсационном режиме на уровне текста в случае затруднений на уровне слова и предложения.

Данные выводы легли в основу идеи создания лингвистической лаборатории на базе детского сада.

Разработанная модель лингвистической лаборатории опирается на функционально-системный, коммуникативно-деятельностный, фреймовый подход к анализу языковых игр, психолингвистический подходы и принципы и ориентирована на создание организационно- и психолого-педагогических условий для исследования языковых явлений в процессе проведения языковых игр и цикла специальных интегрированных и комплексных занятий воспитателя и учителя-логопеда, моделирования языковых явлений и закономерностей в процессе разработки исследовательских и творческих проектов и организации литературных гостиных, формирования психоречевой готовности детей к школе на основе овладения языковыми и мыслительными операциями в процессе использования системы специальных упражнений в структуре традиционных логопедических занятий и системе домашнего обучения благодаря функционированию сайт-программы.

На первом этапе работы «лингвистическая лаборатория» — это структурная часть логопедического занятия, целью которой является формирование и развитие навыков анализа и синтеза, сравнения, обобщения, классификации, комбинаторных и графо-моторных навыков на основе конкретного наглядного материала.

Например, воспитанникам предлагается разложить картинки на «кучки», сгруппировать их, а затем подобрать обобщающие понятия к следующим парам картинок: а) окунь, карась; б) шкаф, диван; в) метла, лопата; г) огурец, помидор. Потом дается задание «убрать» предмет, который не подходит к остальным (задания из методики Л.И. Переслени):

- А. **яблоко**, морковь, капуста, перец, огурец;
- Б. река, озеро, море, **мост**, пруд;
- В. кукла, прыгалка, **песок**, мяч, юла;
- Г. стол, **ковёр**, кресло, кровать, табурет.

Потом детей просят подумать и предложить другой вариант ответа. Выигрывает тот, кто предложит больше вариантов.

Затем данные навыки переносятся на работу только с языковым материалом. Например, в начале занятия детям предлагают сесть, если они отгадают, какое слово — «лишнее»:

- ориентировка на род — курица, гусь, петух; разноцветный, длинный, широкая; спряталась, прокукарекал, поклевала

- ориентировка на число — тапки, ва-режки, шапка; красивые, вязаная, мокрые; промочила, надела, порвали

- ориентировка на время — убежал, ползет, улетел; прыгает, плачет, купит и т.д.

Оставшиеся слова дети неосознанно обобщают. Поэтому нужно спрашивать, чем похожи эти слова, и формулировать вывод вместе с детьми. Нужно показывать, что слова могут быть похожими не только по форме, но и по смыслу — в этом случае идет работа над синонимами (при противопоставлении и выделении «лишнего» — над антонимами). То есть нужно постоянно обращаться к анализу и обобщению особенностей не только внешней формы слов и словосочетаний, но и их сути, выраженной в значении.

На **следующем этапе** работы лингвистической лаборатории дети усваивают основные приемы работы с текстом и переключения ориентировки с использованием чувства языка на уровень текста. К ним относятся: прогнозирование текста, постановка вопросов, подключение воображения, самоконтроль.

С приемом *прогнозирования текста* по предложениям дети уже познакомились на предыдущем этапе. Теперь им предлагается придумывать не только продолжение и конец рассказа, но и его начало; вставить пропущенные слова в тексте или предложении; продолжение и начало отдельного предложения.

Например: «Три маленькие хрюшки отчаянно кричат...» — цитирует взрослый и просит придумать окончание стихотворной строки.

В следующий раз детям предлагаются

для анализа короткие рассказы (из 2-3 предложений) с пропущенным фрагментом: «Таня упала. Что-то случилось. Тогда она сказала Саше: «Спасибо». Что случилось?», «Дима нашел морковку. Что-то случилось. Он сказал маме: «Ладно, я не возьму ее!» Почему он так решил поступить?» и др.

Постановке вопросов дети обучаются благодаря использованию педагогом соревновательных ситуаций. Воспитанники при этом делятся на команды (по считалке или по тому, часть какой из 2-3 разрезных картинок досталась ребенку) и соревнуются в том, кто больше придумает «вопросов-приставалок» для Незнайки, Буратино и т.д. Для этого логопед зачитывает детям начало текста, а потом просит подумать о том, что захотелось спросить у Незнайки или что интересно узнать у него. Например: «Пришел я с прогулки весь мокрый, а дождя на улице не было»; «Сел я кушать за стол, а есть не смог» и т.д. Подобного рода задания включаются в исследование языковых явлений в рамках лингвистической лаборатории как особого вида логопедических занятий.

На данном этапе они проводятся как интегрированные (по 15-20 минут) занятия по развитию речи и ознакомлению с произведениями художественной литературы с воспитателем. Их отличием от традиционных комплексных занятий выступает ярко выраженная «исследовательская» атрибутика (например, дети надевают «профессорские шапочки» с кисточками, играя роль ученых-исследователей) и использования аудиовизуальных средств (магнитофонных записей, мультимедийного оборудования, компьютерных программ, формирующих обратную связь), метода исследовательских проектов. Это означает, что дети, объединяясь в пары и подгруппы, ставят перед собой проблему (обычно после прослушивания какого-либо языкового материала), выдвигают гипотезы — и пытаются их решить. Так, после того, как воспитанники научились задавать вопросы к предложениям и соотносить их с ответами (чем неожиданнее ответы, тем это задание интереснее для детей), взрослый зачитывает первое предложение текста и предлагает дошкольникам по сим-

волам угадывать, о чем пойдет речь в следующем предложении. Т.е. детей учат уже не только кодировать предложения, но и расшифровывать чужие высказывания по символам, ориентируясь на коммуникативную ситуацию и подтекст¹. При этом с помощью символов кодируются только главный персонаж рассказа и слова-связки для соседних членов предложения.

Стрелками взрослый отмечает наличие связок, одинаковых слов в предложениях, которые детям во время пересказа разрешается заменять на слова «он», «она», «они», «который», «которая» и т.д. Таким образом, воспитанники приходят к выводу, что в таких текстах «одно следует из другого». Результаты подобных исследований поощряются в виде специальных грамот или медалей.

В дальнейшем рядом с каждым фрагментом текста цифрой обозначается количество предложений, входящих в него. На данной стадии впервые вводятся задания на определение количества предложений в смысловом куске и слов — в предложении. Чтобы облегчить формирование первых навыков, педагогом активно используются упражнения, связанные с появлением ориентировки на «чувство языка». Например, детей просят догадаться, правильное перед ними предложение или «неправильное» и почему: «Светит. Солнышко журчат. Ручьи»; «Когда кошка оцарапала Женю. Девочка заплакала» и т.д. Для облегчения усвоения второго активизируется ориентировка на слухозрительное произнесение слов взрослым и на «чувство законченности мысли в предложении». Для этого педагог после каждого слова прикрывает рот ладонью и просит догадаться, все он сказал или еще не все. При этом дети подсчитывают количество произнесенных им слов.

В последующем проводится дифференциация понятий «слово», «предложение», «рассказ», «план». «План» соотносится с рассмотренной выше последовательно-

стью квадратов; рассказ — с рамкой, в которую они вкладывались. На обороте рамки дети видят изображение телевизора и уже сами обобщают, почему он является символом рассказа. «Предложение» соотносится с «фильмом», у которого есть тоже начало, середина и конец; «слово» — с рекламой, которая делит фильм на куски.

После такого объяснения детям предлагается отгадать, «что куда входит»: слово в предложение или предложение в слово и т.д. Затем вводятся задания на языковой анализ и синтез: составить из заданных слов предложение (слова даны в начальной форме или перепутаны местами), найти первое —... — последнее слово в предложении, предложение — в рассказе; обнаружить пропущенное слово или предложение в тексте и т.д. Для этого используются уже не символы, а «фишки» — квадраты из белого картона, по которым можно хлопнуть, отсчитывая слова или предложения. Для разнообразия дети могут брать в качестве «фишек» комочки пластилина, отрывать куски от цветной бумаги, капать цветными чернилами из пипетки и т.д.

Применение подобных заданий способствует ускорению формирования навыков и умений языкового анализа и синтеза и более прочному закреплению в памяти лингвистической терминологии, что создает благоприятные условия для формирования готовности к школьному обучению у 6-летних детей, испытывающих трудности в усвоении родного языка. Кроме того, такие задания позволяют совершенно на другом уровне отработать навыки синтаксического прогнозирования у детей.

На следующем этапе работы дети по-новому осмысливают те умения и навыки, которые они приобрели. Происходит это с помощью цикла языковых игр. Их особенностью является то, что они позволяют по-новому посмотреть на знакомую коммуникативную ситуацию, воспользовавшись ресурсами языка — оценить возможности использования системы языковых ориентировок для получения удовольствия от игры звуков, слов, от «сочетания несочетаемого» в предложении или тексте. При этом созда-

¹ Особое внимание логопед при этом уделяет коррекции и самокоррекции грамматических ошибок воспитанников, т.е. формированию чувства грамматической правильности высказывания.

ются условия для активизации чувства языка и чувства юмора как сложной социальной и интеллектуальной эмоции, выполняющей, как и чувство языка в данном случае, оценочно-эстетическую функцию.

Например, в приеме «умолчания» в первой части фразы пропускается важная часть, описывающая контекст. Вторая часть восстанавливает его с помощью «намёка». Например, педагог говорит: «Кошка — это шубка, которая умеет мяукать, ловить воробьев и лазить по деревьям». Дети смеются. Педагог спрашивает, почему они засмеялись? — «Потому что смешно: шуба же не мяукает и не лазает по деревьям!». Потом педагог предлагает сравнить, чем похожи шуба и кошка и чем они отличаются — просит найти в этом отгадку смешного. Затем детям дается новое задание: найти, чем похожи и чем отличаются жираф и фонарный столб, например (в уме) — и придумать смешное высказывание про них.

Другой пример: обыгрывание в языковой игре особенностей разных типов речевых актов. Это когда один тип речевого акта «маскируется» под другой: просьба в виде вопроса («Вы не могли бы подать мне соль?», «Не хотите ли вы чаю?») и т.д. Педагог рассказывает об этом феномене и о случаях из своей жизни, с ним связанных, и просит детей поделиться своими наблюдениями.

Как показывает опыт, овладение детьми с общим недоразвитием речи данными правилами объяснения языковых явлений и приемами создания смешного эффекта совпадает с формированием их психоречевой готовности к школе и может служить критерием оценки таковой.

Для контроля эффективности данного процесса и мониторинга развития чувства языка (или лингвистической интуиции) у детей в качестве отдельного сектора модели лингвистической лаборатории выступает аналитико-диагностический сектор. Фактически, это научно-методическое объединение воспитателей и учителей-логопедов, которые ведут занятия и организуют специальные языковые наблюдения с детьми в рам-

ках работы лингвистической лаборатории, конкурсов детских и детско-родительских языковых и литературных проектов и координируют эту работу с родителями воспитанников через специальный сайт.

Апробация предложенной модели работы лингвистической лаборатории проходила на базе ГОУ детского сада №1715 компенсирующего вида, ГОУ детского сада №1917 комбинированного вида, логопедического пункта ГОУ детского сада №1641 общеразвивающего вида и ГОУ ЦРР-детского сада №2507 г. Москвы. Результаты показали, что эффективность функционирования чувства языка повысилась как у воспитанников с речевой патологией (фонетико-фонематическое недоразвитие, общее недоразвитие речи), так и у нормально развивающихся воспитанников.

Основные различия между испытуемыми из экспериментальной и контрольной групп — воспитанниками подготовительной к школе группы проявились в следующем:

- в стойкой мотивации достижений у воспитанников из экспериментальной группы, которая в итоге обеспечивала увеличение эргических показателей языковой способности и устойчивость интегрированной языковой и коммуникативной, познавательной установки в проблемной ситуации;

- в согласованности фонетического, семантического и синтаксического компонентов языковой способности и соответствующих языковых ориентировок на уровне слов и предложений (разница в пользу дошкольников из экспериментальной группы составляет 21,22%);

- у детей из экспериментальной группы — в дифференциации подструктур, входящих в «чувство языка» (метрическая, топонимическая, композиционная, проективная) и их функциональной интеграции при оценке и опережающем прогнозе «правильности» и гармоничности речевых высказываний, стилистического своеобразия (оригинальности) текстов,

- в эффективности функционирования у них «чувства языка», легкости его переклочки с одного уровня языковой си-

стемы на другой, возникновении компенсационных ориентировок на уровне текста в случае затруднений на уровне слова и предложения (при моделировании затруднений на уровне предложения разница между испытуемыми составила 26,21%, на уровне текста — 24,97%) и установки на самокоррекцию ошибок;

- наибольшие отличия между детьми касаются оценки вариативности сюжетной линии и поведения героев, а также умений дошкольников понять и передать характер героев, выразить зависимость между его поступками и событиями рассказа, то есть разница в оценке обусловлена эффективно-

стью интеграции языковой, интеллектуальной и коммуникативной способностями детей при продуцировании текста.

Это доказывает практическую и теоретическую значимость предложенной модели.

Список литературы

1. Арушанова А.Г. Проблемы речевого развития старших дошкольников // Проблемы и перспективы развития дошкольных образовательных учреждений / Серия: «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве» // Отв. ред. Курнешова Л.Е. — М.: Центр «Школьная книга», 2004. — С. 64.

LINGUISTIC LABORATORY AS THE INNOVATIVE FORM OF THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION OF A COMPENSATING KIND

Mikljaeva N.V.

*The Moscow Teachers' Training Institute for the Humanities, Moscow,
461119@post.ru*

The article is devoted to the problem of introduction of innovative forms of preschool education children with the general under-development speech in the context of modern pedagogical transformation. The latter proclaims priority of development of the language ability.

Keywords: language ability, general under-development speech, linguistic laboratory correction-pedagogical process.