

А
ЖС 86

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ РФ

Государственное образовательное учреждение

высшего профессионального образования

«Удмуртский государственный университет»

На правах рукописи

В. Жукова —

Жукова Анастасия Викторовна

**РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Специальность 19.00.07 – Педагогическая психология

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
канд. психол. наук, доцент
Е.В.Осмина

Ижевск – 2006

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫМ ОБУЧАЮЩИМ ВОЗДЕЙСТВИЯМ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ (на материале обучения иностранному языку)	
1.1. Психологический анализ социальной ситуации развития в детском возрасте	11
1.2. Образовательная практика как построение социальной ситуации развития в дошкольном возрасте	20
1.3. Психолого-педагогические принципы обучения дошкольников иностранному языку	32
Предварительные выводы по первой главе	50
ГЛАВА II. ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	
2.1. Психология речевого развития в дошкольном возрасте.....	52
2.2. Обоснование выбора методов психодиагностического исследования констатирующего и экспериментального характера.....	61
2.3. Результаты констатирующего психодиагностического исследования	72
2.3.1. Показатели слухо-речевого развития детей дошкольного возраста.....	72
2.3.2. Показатели когнитивного развития детей дошкольного возраста	78
Предварительные выводы по второй главе	82
ГЛАВА III. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	
3.1. Описание формирующего эксперимента.....	85

3.2. Результаты сравнительного психодиагностического исследования эффектов формирующего эксперимента	94
3.2.1. Сравнительный анализ результатов дихотического прослушивания в динамике	94
3.2.2. Описание результатов экспертной оценки языковой обучаемости детей	99
Предварительные выводы по результатам формирующего эксперимента...	111
3.3. Механизмы общего речевого развития детей дошкольного возраста в условиях специализированного обучения иностранному языку	112
3.3.1. Психологический анализ регуляторных механизмов речевого развития в дошкольном возрасте.....	112
3.3.2. Типология вариантов речевого развития в дошкольном возрасте	120
ВЫВОДЫ.....	139
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	141
Список использованной литературы.....	144
ПРИЛОЖЕНИЯ	163

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Присущий современному этапу развития общества процесс мировой информационной интеграции и взаимопроникновения культур задает в качестве одного из критериев социальной успешности необходимость свободного владения иностранным языком. Социальная востребованность билингвизма определяет актуальность поиска оптимальных путей усвоения второго языка.

Научно-практический поиск эффективных способов обучения иностранному языку осуществляется как в виде селекции методов и содержания учебного процесса, так и в направлении выявления возрастного отрезка, наиболее благоприятного для стремительного усвоения второго языка и/или развития иноязычных способностей. Сензитивность дошкольного возраста для речевого развития обусловила появление большого числа разработок оригинальных методик обучения иностранному/национальному языку в данном возрасте (В.С.Гинзберг, Е.С.Царапкина, Т.М.Виноградова, Н.М.Родина, R.Chesterfield, K.Chesterfield, L.Fröhlich-Ward, K.Nakuta и др.).

Однако, в многочисленных исследованиях проблемы обучения детей дошкольного возраста второму языку отсутствует единое мнение как на уровне осмысления психологической и педагогической специфики этого процесса (А.А.Леонтьев, Е.И.Негневицкая, Н.В.Имедадзе, Ф.А.Сохин, Т.Anderson, С.Feldman, M.Shen и др.), так и на уровне обоснования подбора методических приемов (Т.А.Чистякова, Н.Д.Какушадзе-Мдинарадзе, Е.И.Матецкая, А.Arcangelli, G.Dorry, E.G.Cortez, E.Krauss-Srebric и др.).

Такое состояние проблемы во многом обусловлено дефицитом представлений о специфике взаимодействия процессов обучения и развития, присущей отдельному (в действительности не имеющему жестко фиксированных границ) возрасту, поскольку он играет роль детерминанты в проектировании и организации процесса обучения. Ориентиром для

большинства отечественных исследователей в вопросе о влиянии обучения на психическое развитие ребенка служат работы ученых, чьи представления базируются на концепции культурно-исторического развития Л.С.Выготского и деятельностном подходе А.Н.Леонтьева (Д.Б.Эльконин, П.Я.Гальперин, А.В.Запорожец, К.Н.Поливанова и др.).

Специальному исследованию механизмов взаимодействия специализированного обучения как формы социальной ситуации развития и психологических закономерностей развития в дошкольном возрасте посвящена данная работа.

Цель исследования: изучение особенностей общего речевого развития детей дошкольного возраста в условиях специализированного обучения иностранному языку.

Объект исследования: система обучения детей дошкольного возраста иностранному языку.

Предмет исследования: особенности общего речевого развития ребенка дошкольного возраста в условиях специализированного педагогического воздействия.

Гипотеза исследования: психологические критерии оценки развивающих эффектов специализированного обучения в дошкольном возрасте определяются ведущим уровнем регуляции общего речевого развития в этом возрасте и индивидуальными особенностями развития речи ребенка.

В ходе исследования решались следующие **задачи:**

1. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме обучения дошкольников иностранному языку, закономерностей речевого развития и его психодиагностики в дошкольном возрасте.

2. Изучение общего речевого и когнитивного развития дошкольников экспериментальных и контрольной групп.

3. Разработка психологических критериев оценки педагогических эффектов формирующего эксперимента по развитию языковых способностей в дошкольном возрасте.

4. Сравнительный анализ речевого развития и ведущих уровней регуляции этого развития детей дошкольного возраста в условиях наличия/отсутствия специализированного обучения иностранному языку.

Теоретическую основу исследования составили: культурно-историческая теория Л.С.Выготского, получившая свое дальнейшее развитие в трудах Д.Б.Эльконина, А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца, А.Р.Лурия, П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова, К.Н.Поливановой; педагогическая концепция специализированного обучения дошкольников иностранному языку А.Н.Утехиной, Т.И.Зелениной; нейропсихологическая концепция цереброгенеза и соответствующих типов онтогенетического развития, развиваемая в отечественной детской нейропсихологии А.В.Семенович, Л.С.Цветковой, Т.М.Марютиной, Е.А.Сергиенко, Н.К.Корсаковой, Ю.В.Микадзе, А.А.Цыганок, Е.В.Осминой.

Ведущими методологическими принципами организации диссертационного исследования выступили принципы: ведущей роли социокультурного контекста развития; ведущей роли сензитивных периодов развития; непреходящей ценности всех этапов развития; многоуровневой организации детской индивидуальности; «природосообразности».

Методы исследования. Для решения поставленных задач были использованы: теоретический анализ специальной литературы по теме исследования; психодиагностические методы – дихотического прослушивания, экспертных оценок и рисуночный тест «Нарисуй человека»; метод включенного наблюдения; методы описательной и непараметрической статистики, факторный и кластерный анализ с использованием программы Statistica, адаптированной к среде Windows.

Базой исследования стали детская школа «Лингва», существующая с 1990г. при Институте иностранных языков и литературы Удмуртского

государственного университета, и детские образовательные учреждения №287 и №278 г.Ижевска. Формирующий эксперимент проводился в период с ноября 2000г. по апрель 2001г.

Научная новизна работы:

- разработана типология динамики показателей речевого развития детей дошкольного возраста в условиях специализированного обучающего воздействия – с положительной (I тип речевого онтогенеза) и отрицательной (II тип речевого онтогенеза) динамикой психофизиологических показателей;
- выделены психологические критерии оценки педагогических эффектов формирующего эксперимента по развитию языковых способностей у детей дошкольного возраста в виде результативности имитации и узнавания освоенной иноязычной лексики в разноязычном лексическом ряду;
- предложена система психологических показателей оценки «природосообразности» специализированного обучения дошкольников иностранному языку, позволяющая дифференцировать детей по типу речевого онтогенеза и соответствующему ему режиму обучения.

Теоретическая значимость:

- показана специфика речевого развития в дошкольном возрасте в условиях как наличия, так и отсутствия специализированного обучения иностранному языку, заключающаяся в автономном характере функционального становления и совершенствования отдельных его показателей;
- выделены различные уровни регуляции общего речевого развития детей дошкольного возраста с определением ведущего регуляторного уровня для этого возраста – психофизиологического.

Практическая значимость исследования. Предложена программа психодиагностического исследования речевого развития детей дошкольного возраста. Выделены психологические критерии оценки педагогических эффектов формирующего эксперимента по развитию языковых способностей у детей дошкольного возраста. Предложенная система психологических

показателей оценки «природосообразности» обучения дошкольников иностранному языку позволяет дифференцировать детей по типу речевого онтогенеза и соответствующему ему режиму обучения и может быть рекомендована специалистам в области дошкольного образования, ориентированным на реализацию дифференцированного, индивидуального подхода в процессе специализированного обучения. Содержание исследования является составной частью цикла лекций для студентов Института иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета, выбравших специализацию «Обучение иностранному языку в раннем возрасте», и преподавателей иностранных и национальных языков детских образовательных учреждений в рамках курсов повышения квалификации.

Достоверность результатов исследования обеспечена непротиворечивостью и обоснованностью исходных методологических позиций, применением комплекса взаимодополняющих методов, адекватных объекту, предмету, цели и задачам исследования, количественным и качественным анализом экспериментальных данных.

На защиту выносятся следующие **положения**.

1. Многообразие индивидуальных траекторий речевого развития дошкольников обусловлено автономным характером изменений отдельных речевых показателей на данном этапе онтогенеза и проявляется в виде «избыточности» речевой феноменологии на фоне возросшей к концу дошкольного периода речевой активности.

2. Среди разноуровневых – социально-психологических, психологических, психофизиологических – эмпирических показателей индивидуальной траектории речевого развития в дошкольном возрасте в условиях наличия/отсутствия специализированного обучения иностранному языку определяющим является комплекс психофизиологических показателей.

3. В основу типологии динамики показателей речевого развития детей дошкольного возраста положен характер изменения доминирующих на данном этапе онтогенеза психофизиологических показателей речевой активности в условиях наличия/отсутствия специализированного обучающего воздействия.

4. Психологическая оценка педагогических эффектов формирующего эксперимента по развитию языковых способностей определяется доминирующими в дошкольном возрасте механизмами речевого развития – имитации (беспереvodное воспроизведение лексики) и узнавания (различение освоенной иноязычной лексики в разноязычном лексическом ряду).

5. Система психологических показателей оценки «природосообразности» специализированного обучения дошкольников иностранному языку, позволяющая дифференцировать детей по типу речевого онтогенеза и соответствующему ему режиму обучения.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в форме участия в научно-теоретических и научно-практических конференциях международного, российского и регионального уровней (г.Москва, 1996; г.Глазов, 1999; г.Архангельск, 2000; г.Уфа, 2000; г.Ижевск, 2001, 2003, 2005). Основные выводы и результаты исследования были предметом обсуждения на научно-методических семинарах, организованных Региональным научным центром раннего языкового образования «Иж-Логос» на базе Института иностранных языков и литературы УдГУ. Научные исследования автора стали частью поддержанных грантами Российского гуманитарного научного фонда коллективных проектов: «Программа развивающего обучения «Лингва» (проект №97–06–08175а, 1997–1999гг.), «Языковое и межкультурное образование в полиэтническом регионе» (проект №04–06–00326а, с 2004г.).

Структура диссертации. Работа состоит из введения, трех глав основной части, выводов, заключения, библиографического списка из 215

наименований и приложения. Диссертация изложена на 185 страницах, в тексте приведены 12 таблиц и 20 рисунков.

ГЛАВА I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫМ ОБУЧАЮЩИМ ВОЗДЕЙСТВИЯМ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

(на материале обучения иностранному языку)

1.1. Психологический анализ социальной ситуации развития в детском возрасте

Понятие социальной ситуации развития было введено Л.С.Выготским для обозначения в общих чертах системы отношений между ребенком определенного возраста и средой. При этом решающим моментом, согласно концепции Л.С.Выготского, является не среда сама по себе, не то, что содержится в самом этом элементе, а «отношение средового момента к особенностям самого ребенка» [26, с.45]. Социальная ситуация развития, рассматриваемая как основное условие личностного развития, определяет содержание, направление процесса развития и формирование его центральной линии, связанной с основными новообразованиями.

Обозначим черты социальной ситуации развития как сущностной характеристики возрастного периода развития.

Социальная ситуация развития – «единственное и неповторимое, специфическое для данного возраста отношение между ребенком и средой» [82, с.361] – определяет, с одной стороны, объективное место ребенка в системе социальных отношений и соответствующие ожидания и требования, предъявляемые к нему обществом [85], и «особенности понимания ребенком занимаемой им социальной позиции и своих взаимоотношений с окружающими людьми», с другой [82, с.361].

Степень влияния социальной среды на развитие ребенка оценивается степенью осознания, понимания происходящего; единство особенностей личности и ситуации представлено в переживании. Другими словами, то или

иное развитие среда определяет в зависимости от степени осмысления ее ребенком.

Переживание как субъектная проекция социальной ситуации развития превращает физическую среду обитания (или среду в ее абсолютных показателях) в «жизненное пространство» (по К.Левину) или в «среду в ее относительных показателях» (по Л.С.Выготскому) [26].

К.Н.Поливанова отмечает, что сама ситуация возникает, проявляется для ребенка только тогда, когда у него возникает отношение к ней. [120].

Мотив соучастия, принадлежности к ситуации (во внутреннем мире ребенку предстает не собственное действие, а соучастие в ситуации), по предположению К.Н.Поливановой, служит основным мотивом действия ребенка по логике ситуации [120]. Действие субъектное, произвольное, отделенное от ситуации порождения возникает с появлением «чувства собственной активности» (по Д.Б.Эльконину), проявляющегося, в частности, при преувеличенности, избыточности усилия [171].

По мнению К.Н.Поливановой, психологический анализ должен строиться по типу описания реальной ситуации в плане выявления переживания как целостности среды и отношения к ней ребенка, поскольку в реальности нет социальной ситуации, но есть реальные (жизненные) ситуации [120].

Средством реализации отношения к социальной действительности выступает деятельность, характерная в соответствующий период детского развития для одного из двух типов ориентации (в сфере человеческих отношений и в операционально-технической сфере), вообще и конкретные виды ведущей деятельности в частности.

Существует периодичность разных типов деятельности: согласно Д.Б.Эльконину, за деятельностью одного типа, ориентации в системе отношений (не «ребенок – взрослый», а «ребенок – общественный взрослый»), следует деятельность другого типа, в которой происходит ориентация в способах употребления предметов (не «ребенок – вещь», а

«ребенок – общественный предмет») [171]. Тем самым, автор предлагает по-иному посмотреть на взаимоотношения ребенка и общества: не противопоставляя их друг другу – не «ребенок и общество», а «ребенок в обществе» [171]. Эта смена союза на предлог принципиальна для рассмотрения характера взаимосвязи и содержания систем «ребенок – вещь» и «ребенок – отдельный взрослый», выделенных в европейской психологии как две сферы детского бытия: достаточно привести концепцию Ж.Пиаже, где картина развития интеллекта представлена в отрыве от развития аффективно-потребностной сферы, и, как другую крайность, теорию З.Фрейда, в которой развитие аффективно-потребностной сферы, отождествляемой во многом с развитием личности, выстроено независимо от линии умственного развития [102]. Сформулированный Д.Б.Элькониным закон чередования разных типов деятельности позволяет преодолеть подобное представление о двух несвязанных линиях психического развития (в педагогической теории и практике это находит выражение в отрыве воспитания от обучения и обучения от воспитания).

Итак, единый по своей природе процесс, в котором формируется личность ребенка, в ходе исторического развития раздваивается, расщепляется на две стороны – деятельность ребенка в системах «ребенок – общественный предмет» и «ребенок – общественный взрослый». При этом, управление ведущей деятельностью делает возможным сознательное управление психическим развитием ребенка [85].

Противоречия между двумя типами ориентаций («ребенок – общественный взрослый», «ребенок – общественный предмет») становятся причиной развития, новые достижения в развитии перерастают социальную ситуацию и ведут ее к «взрыву» – кризису [171]. Таким образом, социальная ситуация развития имеет преходящий характер, ее скачкообразное изменение выступает одним из существенных компонентов возрастных кризисов развития.

К слову старой социальной ситуации развития приводят основные новообразования.

Появление возрастных новообразований, в отличие от некоторых новых умений, возникающих внутри стабильных периодов, по словам Д.Б.Элькониной, связано с изменением системы отношений ребенка и взрослого [171]. Если в стабильном периоде ребенок и взрослый действуют совместно внутри одной ситуации действия, то в кризисе при вычлениии действия разрушается и эта совместность. Разрушение целостной ситуации действия (ребенок – предмет – взрослый) приводит к обнаружению всех компонентов ситуации. Поэтому критический возраст связан с реорганизацией отношений с окружающими людьми, с самим собой и с миром. Новообразование стабильного периода провоцирует и обособление (противопоставление) «Я» ребенка и взрослого, что приводит к разрушению прошлой общности и к появлению субъектного действия, в том числе и потенциального действия (отношения), обращенного к взрослому [120]. Наступает момент, когда присваиваемая способность уже интериоризирована, но еще не принадлежит субъекту. Внешне это должно проявляться в своеобразной ситуационной зависимости поведения (способность проявляется только при воссоздании ситуации ее порождения).

Итак, критический возраст характеризуется действием, приводящим к возникновению (обнаружению) ситуации действия. Очевидна необходимость создания условий, которые позволили бы ребенку с максимально возможной полнотой обнаружить собственное действие относительно ситуации действия, что, в свою очередь, требует полного и открытого задания ситуации. Механизмом субъективации (понимаемой в данном контексте К.Н.Поливановой как момент ощущения действия, выяснения его значения как отношения действия и ситуации) является превращение результативного действия в пробуемое [120]. «Условием субъективации является «стремление» – особое состояние, в котором пребывает ребенок при неисполнении его желания» [там же, с.40].

Специфика психического развития была определена Л.С.Выготским как реальное взаимодействие, влияние на первичную форму, на первые шаги детского развития уже существующей в среде идеальной, конечной формы, которая должна появиться в конце развития [29]. К.Н.Поливанова отмечает, что в стабильные периоды соотношение идеальной и реальной форм в детском развитии опосредствовано культурой трансляции идеальной формы (в частности, ведущей деятельностью) [121], а «специфика развития в критические возрасты состоит в том, что в дебюте кризиса ребенок открывает новую идеальную форму и ее отношение к реальной становится социальной ситуацией развития» [там же, с.22].

В итоге, главное содержание критических возрастов, по мысли Л.С.Выготского, и составляет перестройка социальной ситуации развития: распад прежней ситуации развития и, столь же соразмерно с ходом развития ребенка, «складывание» в основных чертах новой ситуации развития, которая должна явиться исходным моментом для следующего возраста [26].

В логике культурно-исторического подхода некоторую характерную для возраста социальную ситуацию развития, ведущую деятельность (форму разрешения предшествующего возрастного кризиса) воплощает образовательная практика.

К.Н.Поливанова выделяет, как принципиальное, положение о том, что последовательность возрастных ситуаций развития непременно предполагает и последовательность относительно устойчивых образовательных систем [121].

В отечественной психологии представление о «культурном возрасте» задается наиболее явно в работе Д.Б.Эльконина [171]. Само выделение особых систем отношения «ребенок – общественный предмет» и «ребенок – общественный взрослый» ясно указывает, что речь идет об устойчивых системах (Д.Б.Эльконин описывает их в терминах деятельности), в определенной мере предписывающих и ребенку, и окружающим взрослым особый тип взаимодействия. Таким образом, по замечанию

К.Н.Поливановой, существует не только периодизация психического развития ребенка, но и своеобразная периодизация педагогических систем, и в связи с этим встает специальная задача анализа культурной и социальной среды развития ребенка как структурированного (оформленного) источника развития [62; 120].

Обзор мнений по данной теме, на наш взгляд, был бы неполон без определения нашей позиции относительно одной из центральных проблем педагогической психологии, заявленной Л.С.Выготским, – проблемы соотношения развития и обучения [28].

Автор выделил несколько групп решений этого вопроса.

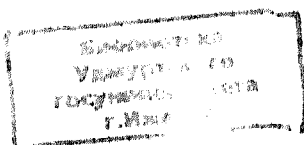
Первый вариант решения указанной проблемы связан с представлением о независимости процессов детского развития от процессов обучения. По мнению Ж.Пиаже, циклы развития всегда предшествуют циклам обучения.

Второе решение проблемы можно отразить в виде формулы – обучение и есть развитие. К приверженцам такого воззрения принадлежит В.Джемс (процесс обучения сводится к образованию привычки), Э.Торндайк (обучение и развитие совпадают друг с другом во всех своих точках как две равные геометрические фигуры при наложении), сторонники теорий на основе рефлексологии (обучение \cong развитие сводится к образованию условных рефлексов).

Другое направление рассматривает в качестве основы развития два различных по природе, хотя и связанных, взаимно обуславливающих друг друга, процесса – созревания и обучения (последнее само, по определению К.Коффки, также есть процесс развития). В учении К.Коффки развитие оказывается более широким кругом, чем обучение.

Иная точка зрения на проблему соотношения развития и обучения принадлежит Л.С.Выготскому. Его гипотеза устанавливает единство (но не тождество) процессов обучения и внутренних процессов развития, переход одного в другое.

А - 7787



Последнее представление, как краеугольное в предлагаемой работе, рассмотрим несколько подробнее.

По Л.С.Выготскому, развитие есть «процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях» [28, с.335]. Обучение, согласно автору, предстает как внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека. Оно создает зону ближайшего развития, т.е. вызывает у ребенка к жизни, побуждает и приводит в движение внутренние процессы развития.

Понятие зоны ближайшего развития, формулируемое как расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых, является важным в понимании соотношения обучения и умственного развития в рамках культурно-исторической теории. Так, формирующийся в совместной деятельности психический процесс находится в зоне ближайшего развития, после формирования он становится формой актуального развития субъекта.

Таким образом, феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о роли обучения в умственном развитии детей: «обучение является источником развития, вызывающим к жизни ряд таких процессов, которые без него вообще возникнуть не могут» [28, с.334]. Вместе с тем и развитие оказывает влияние на обучение, поскольку имеет свои закономерности.

С.Л.Рубинштейн подчеркивал, что «ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается и воспитывается, и обучается» [130, с.192]. Иными словами, воспитание и обучение включаются в самый процесс развития ребенка, а личностные психические свойства ребенка, его способности, черты характера и т.д. не только проявляются, но и формируются в ходе его собственной деятельности.

Существенный вклад в исследование вопроса о влиянии обучения на психическое развитие ребенка внесла гипотеза Л.С.Выготского о системном и смысловом строении сознания и его развития в онтогенезе [29].

В основе этого положения лежит, в противовес функционализму, представление о человеческом сознании как системе, структуре, а не сумме отдельных процессов.

С точки зрения Л.С.Выготского, процесс психического развития состоит в перестройке системной структуры сознания, которая обусловлена изменением его смысловой структуры, т.е. уровнем развития обобщений. Вход в сознание возможен только через речь, и переход от одной структуры сознания к другой осуществляется благодаря развитию значения слова (обобщения). Непосредственно управлять можно развитием обобщения (и, следовательно, изменением смысловой структуры сознания): формируя обобщение, переводя его на более высокий уровень, обучение перестраивает всю систему сознания.

Мнение о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии ребенка признано и представителями современной зарубежной когнитивной психологии: по Дж.Брунеру (и в этом он тесно сближается с Л.С.Выготским, на которого многократно ссылается в своих трудах), психическое развитие ребенка протекает не как спонтанное созревание, а в процессе обучения и использования практического и теоретического опыта [19].

Дальнейшая разработка положений Л.С.Выготского в отечественной психологии шла прежде всего по линии выявления условий, при которых обучение становится развивающим. При этом одни психологи придавали решающее значение изменению содержания образования [40; 174], другие – усовершенствованию методов обучения [57], третьи – повышению эффективности усвоения за счет изменения способов умственной деятельности школьников средствами обучения [15; 66].

Встречающиеся в литературе критические замечания в адрес теоретических построений Л.С.Выготского можно свести к трем моментам:

отмечается, во-первых, интеллектуалистический характер его схемы сознания, во-вторых, сведение процесса развития обобщений к процессам речевого взаимодействия людей – сведение развития к взаимодействию сознаний, и, в-третьих, недостаточная насыщенность гипотезы подтверждающими ее экспериментальными фактами [102].

В качестве примеров попыток преодоления одного из недостатков гипотезы Л.С.Выготского можно привести исследования А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца, П.Я.Гальперина и др., показавшие зависимость психических процессов от характера и строения внешней, предметной деятельности [34; 58; 85; 171].

В результате исследований отечественных психологов, открывших роль деятельности ребенка в его психическом развитии, была найдена плоскость выхода из тупика проблемы двух факторов. Как подчеркивал Д.Б.Эльконин, введение понятия «деятельность» перевернуло всю проблему развития, обращая его на субъекта: процесс формирования функциональных систем есть процесс, который производит сам субъект, никакое воздействие взрослого на процессы психического развития не может быть осуществлено без реальной деятельности самого субъекта [171].

Процесс развития понимается, таким образом, как самодвижение субъекта благодаря его деятельности с предметами, а факты наследственности и среды как условия, которые определяют не суть процессы развития, а лишь различные вариации в пределах нормы.

В этом контексте обучение предстает как активная трансляция социальной средой идеальных форм, которые могут быть ребенком освоены, а образовательная практика – как реализация некоторой характерной для возраста социальной ситуации развития.

Таким образом, в русле культурно-исторической теории Л.С.Выготского социальная ситуация развития предстает как механизм, определяющий границы возрастного развития, не заданный изначально, но нуждающийся в построении. Принципиальным условием возникновения социальной

ситуации развития, претерпевающей перестройку в критические периоды психического развития, является субъектность ребенка по отношению к ней.

1.2. Образовательная практика как построение социальной ситуации развития в дошкольном возрасте

При рассмотрении активного «поля возможностей», предлагаемого социумом ребенку, необходимо выявить отличительные черты так называемого стихийного обучения и обучения организованного. Последнее в наиболее употребительном смысле означает «целенаправленную, последовательную передачу (трансляцию) общественно-исторического, социокультурного опыта другому человеку (людям) в специально организованных условиях семьи, школы, вуза, сообщества» [60, с.91].

В отличие от организованного (спланированного, управляемого, контролируемого), стихийное обучение (несомненно выступающее как общественно обусловленный процесс) предполагает отсутствие социальной ярко выраженной маркировки процесса обучения в виде наличия определенного учреждения со своими внутренними и внешними атрибутами, обоснованно построенной программы обучения, четко заданной последовательности ее выполнения, контроля результатов обучения посредством разработанной системы критериев его эффективности.

Вслед за Н.Н.Поддьяковым, под стихийным обучением мы подразумеваем общественно обусловленный процесс передачи знания от случая к случаю, без всякой системы, по ходу совместной деятельности и общения ребенка со взрослыми в современных условиях семейного и общественного воспитания [119], побочный продукт различных видов деятельности ребенка [70].

Довольно тонкий и сложный «институт» стихийного обучения сформировался в течение общественно-исторического развития, о чем

свидетельствует множество фактов накопления в процессе стихийного обучения достаточно сложных знаний и умений. Однако, как подтверждено в ряде научно-экспериментальных работ, основная роль в умственном развитии ребенка принадлежит не стихийному, а организованному обучению [34; 40; 58; 144 и др.]. Не случайно большинство исследований посвящено специальному изучению организованного обучения, стихийному же уделено не так много внимания.

Последнее изучалось, как правило, в отношении периода младенчества и раннего дошкольного детства [209; 211]. Были описаны наиболее характерные черты родительской речи, обращенной к ребенку. Отмечается, что упрощение взрослыми речи, обращенной к ребенку, имеет своей целью не обучить его правильному говорению, а вступить с ним в общение, т.е. понять и быть понятыми, удержать совместное внимание на одной теме. Поскольку ребенок обладает крайне ограниченными речевыми навыками, то в этом случае коммуникативная стратегия представляет собой взаимную попытку собеседников условиться о том, какие значения будут приданы ситуациям, не всегда одинаково воспринимаемым с позиций взрослого и ребенка.

Дальнейшая эволюция стихийного обучения (в частности, его картина в дошкольном возрасте) вообще малоизучена. Исследовательский интерес к ней концентрируется скорее вокруг «результативной» стороны подобного обучающего воздействия (в основном вокруг особенностей развития ребенка), в то время как «процессуальный» компонент (например, условия обучения) оказывается не в «фокусе» рассмотрения.

Анализ немногочисленных исследований, в которых мы находим сопоставление условий и результатов воздействия стихийной и организованной обучающей ситуации, позволит нам проследить их отличительные черты, преемственность и проблемы [70; 119; 139].

Так, применительно к дошкольному возрасту поэтапность, например, (свойственная организованному обучению и проявляющаяся как

планомерное и постепенное усложнение материала, своеобразие способов обучения в зависимости от ступени и пр.) в русле стихийного обучения если и проявляется, то крайне неотчетливо. Н.Н.Поддъяков указывает, что мать (взрослый вообще), разговаривая с ребенком, говорит более сложные по смыслу фразы, чем он может понять [119]. Частично понятое формирует неясный горизонт знаний, требующих уточнения, и это наличие неотчетливых знаний оказывает влияние на направление познавательной деятельности детей. Свообразие стихийно формирующегося детского мышления, по мнению исследователя, состоит в том, что «в его процессе могут сосуществовать самые противоречивые представления и понятия, развиваясь одновременно в различных направлениях» [там же, с.32]; происходит формирование житейских понятий, построенных на основе обобщения признаков предмета, существенных с точки зрения нужд человека, выполнения им различных видов практической деятельности.

В отношении речевого развития в условиях отсутствия специального обучения наряду с мнением И.А.Бодуэна де Куртене, согласно которому родной язык в дошкольном возрасте усваивается только на основе подражания, интуитивно, даже инстинктивно [17], существует и другое, на наш взгляд более убедительное: усвоение языка представляет собой не просто подражание, не интуитивный, неосознанный процесс, но прежде всего развитие языковых обобщений и элементарного осознания языковых явлений (имеются в виду «обоснованное предчувствие», «смутно ощущаемые аналогии») [139].

Изучая особенности развития ориентировки дошкольников на фонематическую действительность речи, Э.И.Труве приходит к выводу, что в условиях стихийного обучения на протяжении дошкольного возраста в ориентировке детей наблюдается медленный, постепенный прогресс в сторону выделения речевой действительности как особо существующей и выделения основных ее элементов, в частности, звуков речи [147]. Однако представления ребенка о речевой действительности и ее элементах (словах,

звуках) носят практический, эмпирический характер и являются неопределенными, недостаточно адекватными и осознанными. Направленность ориентировки большинства дошкольников на речевую действительность является неустойчивой и колеблется между предметной и речевой действительностями в зависимости от специфики и сложности поставленной перед ним задачи. Ориентировка ребенка на фонему при ее стихийном становлении вырастает из ориентации на внешние произносительные особенности слова и слога, и фонема выступает перед ребенком со своей внешней стороны – стороны произношения. Особенности фонемы с ее внутренней стороны – со стороны ее смысловозначительной функции – остаются глубоко скрытыми от ребенка [там же].

Большинство ученых придерживается мнения, что на протяжении дошкольного возраста важно поддерживать наблюдавшуюся у ребенка еще в раннем детстве познавательную активность к фонематической стороне речи, чтобы развивать более осознанные формы ориентировки в ней, формировать устойчивые познавательные интересы к родной речи.

В указанном исследовании Э.И.Труве убедительно показано, что постановка взрослым перед ребенком задач, содержащих идею о смысловозначительной функции фонемы, сама по себе не приводит к возникновению у него осознанного представления о фонеме как звуке – смысловозначителе, не приводит к принципиальному изменению отношения ребенка к фонематической действительности речи [147]. В условиях вербального сотрудничества взрослого с ребенком (предполагающего постановку перед ребенком задач, повторные и наводящие вопросы, оценку полученных ребенком результатов), дети разворачивают собственную поисковую активность относительно возможных способов решения задачи. Однако найденные ребенком способы действия оказываются неадекватными для правильного решения предъявленных задач. Представления ребенка о речевой действительности и ее элементах остаются неопределенными, недостаточно адекватными и осознанными. Формирование у дошкольников

представления о смысловозначительной функции фонемы на основе даваемого им словесно сформулированного критерия и организация его поэтапного усвоения приводит к возникновению и развитию у них качественно новой познавательной ориентации по отношению к звуковой действительности речи, и характеризуется адекватностью, устойчивостью, осознанностью, произвольностью и обобщенностью употребления этого критерия [там же].

Ф.А.Сохин, О.С.Ушакова отмечают, что интуитивно-имитационное понимание речевого развития в дошкольном детстве препятствует установлению преемственных связей дошкольного и школьного обучения родному языку; формирование языковых обобщений связано с элементарным осознанием явлений языка и речи, и развитие этого осознания необходимо специально осуществлять при обучении родному языку, поскольку на этой основе формируется ориентация в языковых явлениях, создаются условия для самостоятельных наблюдений над языком [139].

Убеждена в возможности и необходимости формирования у детей осознания языковых явлений в целях совершенствования методики развития речи на родном или втором языке и Т.М.Виноградова [24].

Взгляд на «продукты» стихийного обучения как на «почву» для организованного инициирует стремление исследователей не только отследить их «употребление», развитие, но и оценить их с точки зрения «полезности»/«вредности».

Безоценочное рассмотрение преемственности стихийного и организованного обучения характерно для работ, посвященных усвоению родного языка у детей, не соприкасавшихся в прошлом и не соприкасающихся в момент исследования и с неродным языком (вторым языком, употребительным в той общности, в которой развивается ребенок, или иностранным языком, носителей которого в языковой среде практически нет [83]).

Оценка влияния стихийного обучения чаще встречается при изучении особенностей усвоения детьми второго или иностранного языка, к примеру при исследовании связи между стихийным усвоением родного языка и эффективностью научения второму: в русле эволюционной гипотезы Asher и Rosansky (по L.H.Ekstrand) существует мнение, что в процессе усвоения первого языка имеются критические элементы, которые могут ускорить научение второму языку [186]. В качестве примера другого направления изучения особенностей овладения детьми неродным языком – в аспекте влияния стихийного усвоения второго языка на развитие родной речи – приведем результаты исследования Я.А.Даукшите [41]. На материале изучения русского и литовского языков было установлено, что для детей шестилетнего возраста, интенсивно соприкасавшихся со стихийными воздействиями второго языка, формирование, формулирование и выражение мыслей посредством родного языка затруднены.

Отметив «подпитывающий» (а, скорее, «взаимоподпитывающий») характер отношений стихийного и организованного обучения в «результативной» плоскости анализа (имеется в виду последовательность стихийное → организованное обучение, при которой последнее «работает», отталкиваясь от достижений стихийного обучающего воздействия), обратимся к «процессуальной» плоскости (собственно, эта плоскость рассмотрения призвана выделить различие условий обучения).

Исследователи отмечают многообразие коммуникативных ситуаций, в которых оказывается ребенок, погруженный в процесс стихийного обучения.

В зарубежных работах подчеркивается центральная роль, которую играет контекст в ситуации коммуникации для семантического и синтаксического развития ребенка [180; 181; 192].

Е.Ю.Протасовой в ходе проведенного психолингвистического анализа удалось подтвердить, что в основе развития семантического плана речевого развития ребенка на протяжении дошкольного периода онтогенеза лежит развитие его знаний о действительности и опыта коммуницирования в

разных условиях [123]. Восприятие и порождение высказываний в различных коммуникативных ситуациях обеспечивает усвоение инварианта и вариантов значения и приобретение смысла для речевых единиц всех уровней. Автором показано также, что формирование семантического плана высказывания происходит в таких операциях и действиях ребенка с семантическими единицами, которые сходны с непосредственно-эмоциональной, предметно-манипуляторной, игровой, учебной деятельностью ребенка от 0 до 7 лет. Развитие номинативной стороны речи связано с детализацией события, раздроблением образа ситуации; развитие предикативной стороны речи связано с обобщением события, укрупнением образа ситуации. Разговорный стиль речи в большей степени ориентирован на предметно-действенную ситуацию, лучше понимается при наглядной интерпретации события. Литературный стиль речи в большей степени связан с пониманием общего замысла высказывания, такие предложения легче повторить, чем показать на модели описываемое в них событие [там же].

Эту черту стихийного обучения (многообразии коммуникативных ситуаций) отмечают и Asher и Rosansky (по L.H.Ekstrand): она важна при усвоении второго языка, поскольку научение второму языку обусловлено наличием непосредственного опыта в конкретной ситуации [186]. Подобный опыт обычно отсутствует в условиях школьного обучения.

Изучение ситуации «погружения» ребенка в иноязычную среду притягивает исследователей уже не один десяток лет в связи с проблемой билингвизма. Одновременное овладение двумя языками в двуязычной семье или другом значимом для ребенка окружении стало предметом исследования многих зарубежных и отечественных авторов [63; 198; 199; 200; 201; 203 и др.].

Несомненно существенной составляющей «погружения» ребенка в иноязычную среду является «включенность» ребенка в процесс общения на втором языке (за рамками данного описания остаются ситуации обучения ребенка «от случая к случаю», хаотично, бессистемно и — главное — при

отсутствии необходимости говорить на неродном языке). Необходимость понимать и быть понятым не столь актуальна в ситуации организованного обучения иностранному языку – не случайно во многом разработки педагогики и педагогической психологии явно или подспудно нацелены именно на «искусственную» актуализацию подобного стимула изучения языка. Эта проблема – проблема заинтересованности обучаемого в результате/процессе изучения иностранного языка – остро стоит перед специалистами, занимающимися дошкольным образованием.

Психолого-педагогические требования к организации дошкольного образовательного пространства должны формулироваться и реализовываться в соответствии с принципами, лежащими в основе современного образования как такового. Среди них – принципы демократизации образования, его многоукладности и вариативности, регионализации, национального самоопределения школы, открытости образования, гуманизации, гуманитаризации образования, его дифференциации и мобильности, развивающего и деятельностного характера, непрерывности образования [10].

Принципы образования несомненно отражают глобальные тенденции современного мира, верно и обратное: последние – суть отражение складывающихся тенденций в образовании. Естественно, что происходящие в образовании изменения находят воплощение в научном осмыслении. Эти изменения отражают и осознание обществом основных психологических принципов психического развития человека, которые должны быть учтены при построении образования.

В рамках культурно-исторической теории основными принципами являются принципы творческого характера развития, ведущей роли социокультурного контекста развития, ведущей роли сензитивных периодов развития, совместной деятельности и общения, ведущей деятельности, определения зоны ближайшего развития, амплификации (расширения) детского развития, непреходящей ценности всех этапов детского развития,

единства аффекта и интеллекта (принцип активного деятеля), опосредствующей роли знаково-символических структур, интериоризации и экстериоризации, неравномерности (гетерохронности) развития [62].

На основе этих принципов может быть сформулирован ряд психолого-педагогических требований к программе обучения и процессуальной его организации применительно к дошкольному возрасту.

Т.И.Чиркова приводит три основных подхода к пониманию преемственности программ детского образовательного учреждения и начальной школы [162].

Согласно первому подходу обучение дошкольников определяется не объективными законами развития ребенка, а образовательной системой последующего звена.

На протяжении нескольких десятилетий остается актуальной идея пропедевтической направленности дошкольного образования по отношению к школьному обучению. Подразумевается, прежде всего, подготовка к самой возможности обучаться по школьной программе или, по словам Л.С.Выготского, дифференциация общего представления ребенка-дошкольника относительно мира природы, общества, мира величин – того, что потом будет предметом обучения [27].

Однако, поскольку звено управляемого овладения иностранным языком в условиях систематического школьного обучения исследовано наиболее полно и детально по сравнению с другими, соблазн широкого применения школьных методов обучения на практике нередко выливается в нивелирование образовательных ситуаций в разных возрастных группах.

Копирование принципов организации обучения младших школьников в обучении дошкольников недопустимо: напротив, по мнению К.Н.Поливановой, – «необходимо явно задать и противопоставить для ребенка нормативное «школьное» пространство и свободное «дошкольное» [120, с.39].

Второй подход ориентирован на самоценность дошкольного детства, а следовательно на обучение, нацеленное на специфику возраста детей первых семи лет. Такая позиция способствует образованию порочного круга в организации учебного процесса – обучение ребенка в зоне его актуального развития.

Наиболее убедительным, на наш взгляд, является третий вариант решения вопроса преемственности программ детского образовательного учреждения и начальной школы. Данный подход определяется тезисом о самоопределении личности по отношению к существующим культурным образцам и реализацией человеком своего образа жизни в подлинно позитивной свободной деятельности. Этот вариант построения программы позволяет реализовать принцип преемственности и непрерывности в обучении человека в разных звеньях образовательного пространства.

Попытки разработок образовательных моделей на основе этой позиции в основном относятся к старшему возрасту (старшие классы средней школы и профессиональное обучение).

Е.Абросимова перечисляет некоторые положения, которые могут быть включены в основу организации образовательного пространства старшей школы [1]: создание образовательной ситуации (под которой автор понимает осознание необходимости проектирования учениками своего шага в овладении средствами учения, самоорганизации), в частности путем ориентации программы не на готовые средства работы, а на способы их создания и обоснования в учебном процессе; пропедевтичность; многослойность (предоставление возможности для реализации индивидуальной траектории любому ребенку); приобретение техник проектирования, средств анализа и рефлексии с помощью посредника-взрослого внутри специально организованного детско-взрослого пространства; социальная маркировка перехода в другой возрастной период.

Формулировка обсуждаемого подхода в отношении дошкольного возраста может выглядеть как видение цели учебной деятельности в

научении ребенка учиться самому посредством обеспечения условий для проявления присущих ему способов познания окружающего мира людей, природы и самого себя. Ценным указанием в осуществлении предлагаемой позиции для создания программы единого систематического цикла общеобразовательной работы в дошкольном возрасте является предложение Л.С.Выготского: в дошкольном возрасте должен осуществляться переход от спонтанного типа обучения детей раннего возраста (когда ребенок учится по своей собственной программе, и «удельный вес программы матери незначителен по сравнению с собственной программой ребенка» [27, с.124]) к реактивному типу обучения младшего школьника (когда «удельный вес собственной программы ребенка незначителен по сравнению с предлагаемой ему программой» [там же]). На протяжении возраста от 3 до 7 лет удельный вес спонтанного и реактивного типа обучения соответственно меняется. В целом, по формулировке Л.С.Выготского, тип обучения дошкольника можно определить как спонтанно-реактивный: ребенок «способен учиться в меру того, в меру чего программа учителя становится его программой» [там же], программа должна отвечать и эмоциональным интересам ребенка, и особенностям его мышления. На практике осуществление спонтанно-реактивного типа обучения по-прежнему представляет одну из труднейших задач.

Согласно воззрениям современных ученых, организация процесса обучения (процессуальная составляющая) должна базироваться на отсутствии черты, присущей традиционной системе дошкольного образования, – отчужденности детей от: выбора содержания учебного занятия; целеполагания и формулировки учебных задач; ориентировочной основы учебного занятия; планирования учебного занятия; поиска способов решения учебных задач и нахождения способов выполнения заданий; способов исправления ошибок и неудач деятельности на занятиях; оценочного этапа результатов обучения [80; 162].

Перечисляются такие пути, способы снятия отчужденности (переориентации с основной функции ребенка в традиционной авторитарно-дисциплинарной модели прямого обучения – исполнительской), как: наличие в организации занятий с детьми со-деятельности; построение занятий с учетом субъектности ребенка; отсутствие отчужденности от ребенка знаний, предлагаемых на занятиях (знания должны отвечать интересам и потребностям детей); создание необходимости применения ребенком знаний, входящих в зону его ближайшего развития, «здесь и сейчас»; отсутствие узурпации взрослыми инициативы и целеполагания в учебной деятельности детей; «снятие» доминирующей позиции воспитателя на занятиях, авторитаризма; косвенное, опосредованное воздействие на детей вместо прямого («педагогика в лоб»); осознание дидактической задачи не только обучающим взрослым; индивидуализация и личностная направленность процесса обучения (по отношению к дошкольному возрасту означает «подчинение учебно-образовательных целей воспитательно-развивающим; изменение учебного содержания в направлении его «психологизации», т.е. включение в программу обучения моментов, обеспечивающих развитие психики и личности ребенка; обеспечение адекватных возрасту форм и видов деятельности ребенка в образовательно-воспитательном процессе» [81, с.262]); понимание и учет взаимосвязи игры как ведущего вида деятельности дошкольника и обучения; отсутствие между ними непреодолимого барьера или эксплуатации игры в учебном процессе в виде псевдоигры, суррогата игровой деятельности (стремление подчинить игру решению дидактических задач таит в себе угрозу разрушения игры как подлинно детской самостоятельности и средства самовыражения развивающейся личности ребенка [115]).

Оформление системы психолого-педагогических требований к организации дошкольного образовательного пространства в соответствии с принципами современного образования, является, на наш взгляд, необходимым условием разработки адекватной системы обучения

дошкольников. Такая система обучения должна быть не просто системой, учитывающей психологические особенности детей и совокупность требований, ожиданий общества, она должна быть динамичной – корректируемой в зависимости от изменений своих ориентиров.

1.3. Психолого-педагогические принципы обучения дошкольников иностранному языку

Проблема билингвизма в первой половине XX в. рассматривалась преимущественно в двух аспектах: в попытке определить знак, а также особенности влияния на психику (уже – мышление, речь) владения двумя или более языками.

На основании анализа различных исследований Б.В.Беляев выделил следующие группы решения вопроса о влиянии билингвизма [12]: помимо полярных точек зрения – изучение иностранных языков – вредно (Э.Бенеке, А.Герлах, А.А.Любарская, I.Epstein, D.Saer и др.), в том числе для умственного развития детей (G.Nieuwenhius, O.Decroly), и, напротив, овладение неродным языком оказывает положительное влияние на родной язык и мышление (К.Д.Ушинский, Л.В.Щерба, А.Д.Миллер, И.В.Рахманов, И.В.Карпов) – существовало и мнение об отсутствии какого-либо отчетливого воздействия двуязычия на умственное развитие детей (S.Arsenian, K.Pitner). Другие ученые отказались от безоговорочного, инвариантного решения этого вопроса в пользу описания условий, от которых зависит знак влияния изучения иностранных языков на психику [там же]. В качестве одного из условий нивелирования отрицательного влияния изучения первого и второго языков на мышление называлось их временное разделение.

Решение же вопроса об отношении «родной язык – неродной язык – мышление» существовало в трех вариантах [12].

Первая точка зрения гласила, что мышление на иностранном языке отлично от мышления на родном.

Другая группа исследователей предполагала, что для одной мысли существуют разные языковые оболочки. Так, Б.В.Беляев считал, что мышление на иностранном языке отличается от мышления на родном не своим «объективным содержанием» (реальные связи и отношения, или предмет мысли), а только своим «субъективным содержанием» (понятия, с помощью которых выражается та или иная мысль) [там же].

Наконец, третий вариант решения вопроса об отношении «родной язык – неродной язык – мышление» основан на представлении, что иноязычные формы могут быть связаны непосредственно только с формами родного языка, а отнюдь не с мышлением.

В третью четверть XX в. центр дискуссии по проблеме билингвизма был перенесен в область поиска наиболее эффективного для овладения вторым языком возрастного отрезка (вектора).

Наряду с представлением об отсутствии оптимального или критического периода для изучения второго языка [186], существовали и поиски как верхней, так и нижней границы его эффективного усвоения.

Мнение о пике усвоения неродного языка исключительно в детском возрасте присуще ряду ученых.

Так, W.Penfield на основе психофизиологических исследований пришел к выводу, что до возраста 9-12 лет ребенок способен легко выучить два или три языка, т.к. для учения языкам человеческий мозг становится негибким после 9 лет; далее, по его предположению, отсутствуют какие-нибудь взаимоотношения между основными интеллектуальными способностями и способностями ребенка имитировать произношение; способности к имитированию достигают максимума в возрасте 4-8 лет, а в дальнейшем идут на спад [206].

Е.Lenneberg исходит из положений теории матриц, согласно которой поведение индивида определено наличием соответственных матриц – специфических разновидностей, определенных характеристиками анатомических и физиологических процессов (по L.H.Ekstrand) [186]. Индивид не в состоянии научиться преступать пределы, ограниченные матрицей. Существует матрица языковых способностей, которая включает несколько компонентов: последовательность появления разных функций языка; возрастные пределы, существующие для усвоения языка, которые определены восстановлением поврежденного мозга; сосуществование физической зрелости; характеристики роста человеческого мозга. Исследователь говорит о возрасте от 2 до 12 лет как возрасте усвоения языка [там же].

G.Shmid-Schönbein, Л.Якобовиц единодушны: экспериментальные исследования и тестирование уровня языковых способностей указывают на то, что после 6-7 лет у ребенка в известной мере утрачивается гибкость речевого механизма (в частности, его фонематического компонента) [175; 207]. Массовое обучение детей иностранным языкам в школах начинается с 10-11 лет, что, по их мнению, не приводит к желаемому конечному результату.

В то же время такой исследователь, как L.H.Ekstrand, обнаружил положительную корреляцию между интеллектом и аудированием, интеллектом и произношением, интеллектом и научением, что послужило основанием для вывода о существовании некоторого невербального компонента в усвоении второго языка, который не меняется с возрастом [186]. L.H.Ekstrand отбрасывает положения теорий Asher и Rosansky, утверждающих о наличии оптимального или критического периода для изучения второго языка. Опираясь на свои исследования, обобщая исследования других авторов, L.H.Ekstrand делает предположение, что способности к изучению второго языка развиваются совместно с общим планом когнитивного развития. Отсутствуют биологические границы для

формирования качественно новых когнитивных функций, увеличение дифференциации и интеграции интеллектуальных функций способствует изучению языков в зрелом возрасте. Общее когнитивное развитие, усвоение родного языка, научение второму языку, учебные способности и память, ощущение, имитация и социальное учение – все это взаимосвязано и улучшается с возрастом [там же].

Я.В.Голубев на материале усвоения английского языка, изучая испытуемых разного возраста (от первоклассников до взрослых), пришел к следующим выводам [39]: способность к заучиванию языкового материала повышается на всем протяжении школьного обучения по мере увеличения возраста; фонематический анализ речевых образцов и их воспроизведение лучше всего удается 8-9-летним детям; с возрастом все больше допускается искажений в произношении звуков, слов, мелодий, предложений и пр.; по способности к языковому творчеству четвероклассники превосходят первоклассников; младшие школьники подходят к иностранному языку синтетически, воспринимая его как бы в заданном виде, без заметной личной переработки.

Ряд авторов отмечает особую восприимчивость к усвоению звуков иностранного языка у учащихся начальной школы [8].

Практика обучения детей второму языку в разных странах и специальные исследования показывают, что оптимальным для начала обучения является возраст 5 лет (когда речь на родном языке уже более или менее оформлена) [35; 153; 165].

Представляют интерес в этой связи являются результаты проведенного Л.Ф.Ткачевой исследования развития осознанных фонематических обобщений и дифференциаций у дошкольников и младших школьников как основы усвоения фонетики, графики и орфографии [145]. Обнаружено, что формирование фонематического анализа на уровне отчетливого сознавания признаков фонем посредством громкого проговаривания и последующего усиления кинестезий у детей-четырёхлеток затруднительно и

нецелесообразно. Было экспериментально подтверждено, что благоприятным периодом для формирования фонематических обобщений и дифференциаций на уровне отчетливого сознания общих и специфических признаков фонем является возраст детей старшей группы детского сада. Формирование у дошкольников фонематических обобщений и дифференциаций путем громкого проговаривания с последующим усилением, разведением кинестезий при противопоставлении фонем по их общим и специфическим признакам на уровне отчетливого сознания происходит эффективно. Дети экспериментальных групп овладевают общими и специфическими признаками фонем: легко подмечают в звучащем слове, словесно характеризуют их, по ним дифференцируют фонемы изученных классов. Установлено, что сформированные у детей в дошкольном возрасте обобщения и дифференциации оказываются устойчивыми и вместе с тем являются существенной предпосылкой успешного усвоения фонетики, графики и орфографии не только в дошкольном, но и школьном периоде [там же].

Вопрос о том, в каком возрасте целесообразно (каков нижний предел) начинать обучение второму языку, дискутируется еще в ряде работ [178; 197; 204; 208].

В работах зарубежных авторов затрагиваются вопросы истории преподавания иностранных языков в детстве, рассматривается психологическая и педагогическая специфика обучения детей 5-8 лет второму языку [178; 188; 210], описываются отдельные методические приемы обучения различным аспектам иноязычной речи [179; 183; 185; 189; 190; 195].

Многочисленны и экспериментальные исследования отечественных ученых по обучению детей дошкольного возраста неродному языку [11; 37; 38; 67; 72; 91; 105; 128; 140; 157; 164 и др.]. Сама проблема обучения детей 5-7 лет иностранному языку в России начала рассматриваться в теоретическом

плане уже во второй половине XIX века на фоне общего подъема педагогической науки [56; 108].

Приведем наиболее известные доводы в пользу изучения в дошкольном возрасте второго языка.

Один из тезисов, приводимых исследователями по данному вопросу, гласит, что дошкольный возраст – это тот период, когда детям свойственна наибольшая чуткость к языковым явлениям [139; 142; 171 и др.]. Стойкость этой точки зрения породила гипотезы о подоплеке существования так называемого «чувства языка» у детей.

Так, усвоение детьми дошкольного возраста родного языка, по мнению И.А.Бодуэна де Куртене и др., происходит на основе подражания, бессознательно, интуитивно, даже инстинктивно [17; 93].

Рассуждая о механизме усвоения ребенком родного языка В.фон Гумбольдт высказывает также уверенность в его применимости к усвоению взрослым иностранного языка: «Осваивая (родной) язык, каждый ребенок опирается на смутно ощущаемые аналогии, что заметнее у творчески развитых детей по сравнению с теми, кто полагается только на память. Такие же аналогии служат опорой человеку, самостоятельно, без посторонней помощи изучающему иностранный язык. Важно только найти дух этих аналогий, а это при любом обучении языку есть критический пункт, с которого начинается настоящее владение языком и настоящее наслаждение им» [125, с.347-348].

Говоря о «языковом чувстве» Г.Шпет отмечает, что оно должно обладать неким предчувствием всей той системы, в которой воплощается язык, потому что «язык дается нам в своей цельности, так что каждая частность соответствует другой... и всему целому» [цит. по: 12, с.234]. Чувство языка, таким образом, есть чувство своеобразного целого и чувство взаимоотношения его частей друг с другом и с общим целым. В частности, Г.Шпет выделяет из общего чувства языка специфическое «артикуляционное чувство», когда человек чувствует слухо-двигательные связи, лежащие в

основе произношения тех или иных звуков. К причинам появления чувства языка автор относит генетическую предрасположенность, наличие соответствующих теоретических познаний, практическое пользование языком.

В целом, под восприятием речи подразумевается чувственное восприятие языковой оболочки, оно базируется обычно на чувстве языка и не осознается, независимо от особенностей того или иного иностранного языка; понимание определяется как, в первую очередь, сознательное понимание смыслового содержания речи. В логике изложенного следует предположение Б.В.Беляева, что в раннем детском возрасте путем иноязычной речевой практики у человека может быть выработан «художественный» тип владения иностранным языком, основанный на чувстве языка; у взрослых же относительно легко может быть создан «мыслительный» тип владения иностранным языком, основанный на дискурсивно-логическом понимании особенностей иностранного языка. Соответственно к практическому овладению иностранным языком наиболее способен «художественный» тип взрослых [12].

W.P.Maskey полагает, что иноязычные способности включают комплекс качеств учения языкам: разные языки отличаются разнообразием в произношении, словаре, грамматике, стилистике, и усвоение каждого из них может изменяться в зависимости от слуховых способностей, интеллекта, возраста, пола и среды [202]. При этом автор отмечает, что каждый из этих факторов, составляющих качество, нуждается в исследовании в процессе обучения разным языкам детей в пределах одной возрастной группы и в разных возрастных группах при изучении одних и тех же языков. W.P.Maskey выдвигает предположение, что способность овладеть произношением с возрастом уменьшается, в то время как имитативные способности возрастают до 18 лет. Усвоение семантики основано на опыте и может также увеличиваться с возрастом [там же].

Сходно рассуждает R.A.Domar, опираясь на исследования в области физиологии, посвященные различиям в научении иностранному языку детей и взрослых. По его мнению, у детей в силу пластичности мозга хорошо развит механизм имитации (существует аналогия в усвоении родного и иностранного языков), в то время как с возрастом появляется необходимость в осознанном усвоении иностранного языка («грамматический подход к обучению») [184].

В противовес мнению об исключительно интуитивно-подражательной, имитационной основе речевого развития в дошкольном возрасте, психолингвистическая теория осознания детьми явлений языка и речи рассматривает его как развитие языковых обобщений: «Усвоение детьми родного языка включает наряду с формированием практических речевых навыков также формирование осознания языковой действительности, которое может быть названо лингвистическим развитием ребенка» [138, с.50]. О.С.Ушакова отмечает творческое комбинирование ребенком языковых единиц в своих высказываниях [139].

Психолингвист А.М.Шахнарович рекомендует искать в условиях обучения возможности для моделирования внутренних процессов анализа и установления семантической ценности языковых единиц и правил [167].

Формулирование целей, условий обучения дошкольников иностранному языку несомненно должно опираться не только на знание механизмов речевого развития ребенка, но и рассмотрение составляющих успешного овладения иностранным языком. Последнее в психологии и педагогике известно как проблема построения модели иноязычных способностей и анализ ее составляющих.

Чаще всего, особенно в отечественной литературе, в качестве компонентов лингвистической способности называется фонематический слух, грамматическая чувствительность, интеллектуальный компонент, языковая память, чувство языка [7, с.127].

П.Пимслер выделяет в способностях к языку 3 фактора: уровень речевого развития, под которым понимается владение лексикой родного языка («вокабуляр»), умение применять вербальный материал аналитически («языковой анализ»); слуховой анализ, измеряемый в двух различных аспектах – «различение звуков» и «звуко-знаковая связь»; мотивация к изучению иностранного языка («интерес») [118].

Более подробно первые два пункта могут быть представлены как следующие компоненты: чувствительность слухового аппарата, способность замечать и изменять структурные варианты языка [176]; продуктивность вербальной памяти и способность устанавливать языковую закономерность [100]; способности к употреблению и узнаванию заученных слов в разных формах, к установлению смысловых связей, к дифференцированию формы и содержания иностранных слов [88]; способность к вероятностному прогнозированию, логике построения цепи суждений, к установлению языкового правила, актуализации наиболее вероятных для данного контекста гипотез [59].

Различные исследования были посвящены выяснению роли отдельных составляющих иноязычных способностей.

Приведем результаты некоторых исследований, проведенных на студенческих выборках. Так, выявлено, что неспособность к имитации у студентов, например, затрудняет процесс овладения звуковой стороной языка; слуховой компонент иноязычных способностей является некомпенсируемым компонентом в структуре иноязычных способностей [98]. В свою очередь, Т.К.Решетниковой показано, что ведущим некомпенсируемым компонентом иноязычных способностей является речемыслительная деятельность [127]. Исследование А.Т.Алыбиной привело автора к выводу, что механическая память может входить в качестве самостоятельного, но не ведущего, компонента в структуру иноязычных способностей, что не исключает возможности ее компенсации или «замены» другими составляющими, например, логической памятью [3].

Не было обойдено вниманием ученых обнаружение и изучение возрастной динамики развития различных компонентов структуры иноязычных способностей. В основу этого направления исследований положено представление о зависимости успешности усвоения иностранного языка на разных возрастных этапах от доминирования различных компонентов в структуре иноязычных способностей.

Вызывают интерес в этой связи результаты изучения Г.А.Мактамкуловой возрастных и индивидуально-типических различий учащихся в усвоении иностранного языка [89]. Показано, что на начальной ступени обучения (1-й класс) успешное овладение иностранным языком преимущественно связано с доминированием личностных параметров (прежде всего адаптивных качеств личности, умения приспосабливаться к требованиям учителя, умения улавливать эмоциональное состояние и настрой и пользоваться особенностями и слабостью взрослых и учителя), в то время как когнитивные и психофизиологические показатели определяют успешное овладение иностранным языком на более старших ступенях обучения. При обучении иностранному языку наблюдалось проявление различных индивидуально-типических особенностей учащихся, что позволило заключить о существовании двух типов овладения иностранным языком у учащихся школьного возраста: когнитивно-лингвистическом (интровертированность, высокая тревожность, консерватизм, инертность; невысокие скоростные показатели при более качественном выполнении заданий) и коммуникативно-речевом (общительность, эмоциональная устойчивость, радикализм, лабильность; скоростные показатели выше, чем у первого типа, а качество выполнения – ниже). Г.А.Мактамкуловой было выявлено, что на младшей ступени обучения значимые достижения по иностранному языку связаны с высоким уровнем развития зрительной и слуховой памяти, с доминированием правого полушария и высоким показателем общей продуктивности деятельности [там же].

В работе Н.А.Баиндурашвили на примере 3-10 классов показано, что вместе с возрастом растет количество правильно опознанных слов, а также степень уверенности в правильности выбора и ее соответствие фактическому положению [7]. Мнемический эффект соответствия между звуковой стороной слова и его значением особенно высок в III-IV классах; в V-VI классах он доходит до минимума, а затем вновь начинает расти и в X классе выражен в высокой степени, не достигая, однако, уровня констатируемого в III-IV классах (у испытуемых, опознающих большее количество слов, как правило, более высокий и мнемический эффект) [там же].

В.Ф.Сибирякова считает, что в целом обучаемость иностранному языку несколько выше у второклассников, чем у пятиклассников; младший школьный и подростковый возрастные периоды отличаются не столько по степени, сколько по качественному своеобразию обучаемости иностранному языку: каждый из этих периодов школьного детства имеет свои преимущества, свою структуру обучаемости (в частности, свой характер соотношения между речевыми и собственно умственными особенностями активности) [134]. Под «обучаемостью» ею понималась, вслед за Н.А.Менчинской, совокупность таких особенностей, как легкость усвоения учебного материала, устойчивость и гибкость в использовании новых знаний, широта переноса [15; 134].

Подводя итоги многочисленных исследований перечислим общепризнанные релевантные переменные изучения второго языка: возраст начала изучения и его особенности в психофизиологическом смысле; тип (способ) изучения («прямой», «материнский» – стихийное обучение языку, «структурно-формальный», «школьный» – организованное обучение); знание других иностранных языков (и каких).

В экспериментально-психологическом исследовании овладения и владения вторым языком, предпринятом Н.В.Имедадзе, детально обсуждаются стратегии овладения родным (грузинским) и вторым (русским) языком с учетом возраста обучаемых и типа изучения в сопоставлении

полученных результатов с данными научных изысканий других авторов [64]. Показано, что при разных условиях овладения вторым языком в различных возрастных интервалах преобладают различающиеся стратегии переработки языковых входных данных (с учетом особенностей способа их «ввода»), что приводит к тем или иным результатам.

Применительно к возрасту 6-7 лет в условиях экспериментального обучения с общением в естественных ситуациях с использованием приемов стимулирования спонтанной речи и вербальных игр на отработку отдельных конструкций, Н.В.Имедадзе отмечает следующие стратегии переработки языковых входных данных: преобладание неполных обобщений, интуитивно-поисковой стратегии; наличие спонтанной последовательности усвоения языковых явлений и модифицированной вторичности формируемой системы [там же]. В результате у детей наблюдается спонтанная ненормативная речь, обеспечивающая способность общаться при элементарном уровне владения вторым языком.

Само рассмотрение проблемы стратегий овладения языком рядом авторов осуществляется «вообще»; другие исследователи, напротив, полагают, что разные стратегии подходят для разных уровней владения знанием и разные формы доступа требуются для выявления этих разнообразных типов стратегий. Так, например, в работе Messik отмечается, что на начальных ступенях важно накопить критическую массу информации, для средней ступени особую роль играет переструктурирование информации, а на продвинутых ступенях необходимы переструктурированные знания и подвижное применение специализированных схем [цит. по: 205].

Перейдем к обсуждению мнений различных авторов относительно комплекса условий, призванных обеспечить успешность начальных ступеней обучения дошкольников неродному языку.

Т.А.Чистяковой указываются условия, при которых обучение иностранному языку в детском саду может считаться целесообразным [163]: целью его должно быть обучение устной речи; оно должно подчиняться

основным принципам дидактики (наглядности, посильности, доступности, сознательности и активности и т.д.) с опорой на психические особенности детей дошкольного возраста; большое место должна занимать родная речь ребенка; обучение должно иметь организованную форму занятий по плану.

Е.И.Негневицкая приводит наиболее типичные варианты формулировки конечных целей обучения дошкольников второму языку [99]: обучение детей пониманию иноязычной речи на слух и ведение несложной беседы на пройденные темы; обучение пониманию и воспроизведению элементарной иноязычной речи; овладение детьми определенным запасом слов и речевых образцов, позволяющих вести несложную беседу на изучаемом языке; подготовка детей к слушанию, пониманию, а также воспроизведению элементарной речи на втором языке; обучение детей второму языку как средству общения в пределах усвоенного учебного материала.

По мнению Е.И.Негневицкой, в ходе обучения должны быть сформированы: система речевых навыков (произносительных, лексических, грамматических), обладающих такими качествами, как автоматизированность, устойчивость, возможность быть перенесенными на новый языковой материал, произвольность «включения» для управления содержанием высказывания; система речевых умений, обладающих такими качествами, как целенаправленность, динамичность, продуктивность при решении новых для индивида коммуникативных задач [там же].

Помимо разногласий в определении целей обучения дошкольников иностранному языку существует, по замечанию Н.Ф.Шевченко, еще и проблема неадекватности средств обучения декларируемым целям [169].

Корректное формулирование целей обучения возможно при условии четкого определения доминирования того или иного способа усвоения языка (определение нижнего предела обучения иностранному языку требует учета оптимальности сроков обучения, которая опирается с неизбежностью на психофизиологическую готовность ребенка к нему).

Вопрос доминирования способа усвоения в дошкольном возрасте решается, как нам представляется, «в пользу» подражания (метода «проб и ошибок»). Преобладание пути сознательного, намеренного и произвольного осуществления усвоения с последующей автоматизацией и включением в более сложное действие становится возможным при условии достаточности уровня развития сознательности, намеренности и произвольности.

Сам факт развития детской речи (который заключается и в динамике развития произвольности, намеренности и сознательности применительно к различным единицам речевой деятельности) задает неизбежную ограниченность использования упомянутого пути в рамках дошкольной образовательной ситуации и возрастание степени его доминирования в школьной (в школьном возрасте ребенок переходит к сознательному овладению речью в процессе обучения).

Практической реализации усвоения иностранного языка преимущественно подражательным путем способствует и ситуативный характер речи дошкольников. Соответственно, в этом случае мы можем говорить о накоплении некоторого объема речевых навыков (стереотипных, механических по своей природе), в отличие от коммуникативно-речевых умений, которые носят творческий характер, заключаются в умении правильно выбрать стиль речи, подчинить форму речевого высказывания задачам общения и становятся «доступны» в школьном возрасте.

Таким образом, поиск и создание условий, способствующих управлению процессом учения, определение цели, стратегии овладения языком должно базироваться на выявлении специфики на разных этапах онтогенеза механизма овладения иностранным языком (а, следовательно, и способа преподавания).

Общепризнанным условием обучения иностранному языку является опора на психические особенности детей дошкольного возраста: их увлечение игровой деятельностью, способность к многократному повторению, хорошую имитацию, потребность к движению и др.

Этот пункт требует некоторых пояснений в отношении таких все еще неоднозначно решаемых моментов, как выявление роли и места игры, а также имитации в процессе обучения дошкольников иностранному языку.

У дошкольника игровая деятельность выполняет следующие функции: побуждающую, основанную на развитии мотивационно-потребностной сферы, новых форм содержания и проявления эмоции; формирующую, состоящую в том, что игра обуславливает социально-психологическую готовность к совместной деятельности, способность к созданию и преобразованию обобщенных образов; регулирующую, заключающуюся в сознательном управлении поведением, в появлении основных форм произвольности [58; 173].

По мнению С.Р.Петрухиной, для становления новой внутренней позиции, мотивов учения (аффективно-потребностная сфера), обучаемости ребенка (интеллектуальная сфера), фонематического слуха (речевая сфера) игровая деятельность имеет несущественное значение – она является лишь пусковым механизмом развития данных показателей [116].

Между развитием игровой деятельности и овладением речевыми средствами, с точки зрения М.А.Степановой, существует двусторонняя зависимость – для осуществления игровой деятельности требуется определенный уровень развития речи, одновременно становление игровой деятельности стимулирует речевое развитие, в частности, развитие форм и функций речи. Иначе, игра дошкольника способствует формированию осознанности и произвольности в применении речевых средств [141].

Е.И.Матецкая считает, что оптимальным условием обучения является «речевая» игра, к отличительным признакам которой относятся [92]: наличие обучающей задачи, определяемой тем кругом речевых умений и навыков, которые предусмотрены для данного этапа обучения; построение на языковом материале, изучаемом на данном этапе обучения; включение мотивов, целей, обстановки, стимулов, ролей, побуждающих ребенка к речевому акту; правильное соотношение речевых и неречевых действий;

присутствие наиболее характерных особенностей, присущих играм (игрового замысла, игровых действий, правил, а в ролевых играх – ролей).

Несколько иным уровнем решения вопрос о роли и месте игры в процессе обучения дошкольника иностранному языку, на наш взгляд, обязан возникнуть представлению об «игровом моделировании иноязычного общения» [122].

А.П.Пониматко очерчивает разработку и реализацию способа игрового моделирования иноязычного общения дошкольников в процессе обучения их иностранному языку рядом методических принципов [там же]: коммуникативно-деятельностным принципом и подчиненными ему принципами взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, этапности в обучении и концентричности в подаче учебного материала, комплексной и ситуативно-тематической организации языкового материала, а также принципами сознательной систематизации языкового материала, учета родного языка, подчиненности языковых знаний и речевых навыков коммуникативным умениям.

В целом, весь процесс управления иноязычным общением дошкольников подразделяется у А.П.Пониматко на три аспекта [там же]:

– управление учебной деятельностью детей по овладению иностранным языком, включающее определение целей обучения, формирование учебной и коммуникативно-познавательной потребности в иноязычном общении, организацию предмета речевой деятельности, определение перечня учебных задач, учебных действий и организацию условий выполнения этих действий обучаемыми;

– управление иноязычным общением детей, заключающееся в организации и реализации игровых ситуаций иноязычного общения;

– управление учебной игрой детей, предполагающее организационно-методическое обеспечение игры и непосредственное руководство игровой деятельностью детей.

Упомянем о значении имитации для изучения иностранного языка.

Ряд авторов считает, что нет необходимости целенаправленно работать над произношением изолированных звуков, поскольку наиболее удачным считается имитативный путь усвоения произношения [37; 38; 72]: указывается, что возрастная «чуткость» дошкольников к звуковой стороне языка является достаточным условием для овладения произношением на втором языке [153; 154; 155].

Другие авторы, напротив, полагают, что обучение произношению является основной задачей дошкольной подготовки по второму языку. При этом в некоторых пособиях предлагается пользоваться для решения этой задачи методом показа артикуляции и пояснения, а затем уже имитативными действиями [159; 160].

Анализ психологических, педагогических и психолингвистических исследований показал, что одним из основных принципов современной теории обучения дошкольников второму языку является принцип опоры на родной язык с учетом того интерферирующего влияния, которое оказывает система родного языка на формирование навыков и умений на втором языке [65].

Общепризнано, что языковая интерференция в значительной степени обуславливает качество овладения иностранным языком. Однако принятая трактовка понятия интерференции как взаимодействия речевых умений и навыков родного языка при усвоении иностранного [61; 84] недостаточно полно учитывает внутренние, психологические факторы интерференции и особенности ее функционирования в речи на иностранном языке, а потому ограничивает возможности целенаправленного преодоления этого отрицательного психологического явления.

В литературе среди факторов интерференции выделяют следующие: устойчивость речевых навыков родного языка [23; 161]; несформированность установки говорить на иностранном языке [156; 170]; несовершенство методики ее преодоления [13; 187; 196]; отсутствие резистентности двуязычных к отрицательному влиянию родного языка [193; 213]; степень

различия между контактирующими языками [25; 101; 168]; психологическое состояние говорящего [20; 177] и др.

По мнению П.В.Лушина, отсутствует теоретико-экспериментальное описание как психологических особенностей языковой интерференции, так и ведущего психологического фактора, детерминирующего данное явление как таковое [87]. Согласно результатам исследования автора на материале студенческой выборки, одним из внутренних факторов интерференции (понимаемой как отрицательное влияние эмпирических обобщений, лежащих в основе соответствующих знаний, речевых умений и навыков, низкого уровня развития родного языка при усвоении иностранного) выступает деятельность студентов, опирающаяся преимущественно на эмпирические языковые обобщения. Наличие теоретических языковых обобщений создает устойчивую основу для преодоления интерференции [там же].

Вызывает интерес анализ факторов интерференции и в рамках так называемого «двухмодельного» подхода к порождению высказывания [13]. Его сторонники говорят о существовании стольких механизмов порождения, сколькими языками владеет говорящий. «Совмещенное» порождение, как результат нечеткого противопоставления языков, служит реальным источником интерференции в речи. Правомерность данной трактовки достаточно аргументирована, однако требует дополнительного экспериментального обоснования. Считается доказанным лишь, что программы усваиваемых действий не формируются каждый раз заново, но образуются экономичным путем через посредство коррекции старых [6; 87].

Как было отмечено выше, в качестве необходимого условия обучения иностранному языку называется также обеспечение организованной формы занятий по плану.

Выделяются следующие принципы построения программы для обучения дошкольников: определение объема и структуры лексического материала; соизмеримость фонетической и логической преодолемости лексического материала; соблюдение рациональной частоты занятий, а также дозировки и

последовательности расположения материала; возможность использования наиболее эффективных методических приемов обучения и наглядных пособий [74].

Различия в формулировке условий, при которых обучение иностранному языку в дошкольных образовательных учреждениях может считаться целесообразным, выливаются в создание авторских, экспериментальных систем обучения в данной образовательной нише.

Предварительные выводы по первой главе

1. В русле культурно-исторической теории Л.С.Выготского социальная ситуация развития предстает как механизм, определяющий границы возрастного развития, не заданный изначально, но нуждающийся в построении. Принципиальным условием возникновения социальной ситуации развития, претерпевающей перестройку в критические периоды психического развития, является субъектность ребенка по отношению к ней.

2. Образовательная практика как построение и реализация некоторой характерной для возраста социальной ситуации развития отражает не только психологические особенности детей, но и задает актуально культурное содержание развития в виде комплекса предъявляемых индивиду извне (или/и выработанных им самим) требований.

3. Психолого-педагогические требования к организации дошкольного образовательного пространства должны быть ориентированы на соблюдение общих принципов современного образования: пропедевтичность, многослойность, наличие социальной маркировки перехода в другой возрастной период, создание образовательной ситуации при условии отказа от преимущественно исполнительной функции ребенка и пр.

4. Обзор психолого-педагогических работ выявляет разрыв между экстраполированием принципов, лежащих в основе современного образования, на дошкольное образование (как на уровне оформления системы требований к организации дошкольного образовательного пространства, так и на уровне построения системы обучения) и реальным процессом обучения дошкольников.

5. Многочисленность исследований в области разработки адекватной системы обучения дошкольников иностранному/национальному языку выступает индикатором социальной и научной востребованности. Решение этого вопроса затрудняет дефицит представлений о механизмах овладения вторым языком в данном возрасте, а также относительная «молодость» оформления гуманистической направленности современного дошкольного образования. На практике это выражается, в частности, в разнообразии формулировок целей обучения дошкольников иностранному языку в сочетании с неадекватностью им средств обучения.

ГЛАВА II. ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

2.1. Психология речевого развития в дошкольном возрасте

Понятие «высшие психические функции» было введено Л.С.Выготским, а затем подробно разработано А.Р.Лурией и другими отечественными исследователями в русле культурно-исторической концепции [31; 34; 40; 85; 86; 171]. Высшие психические функции рассматриваются А.Р.Лурией как «сложные саморегулирующиеся процессы, социальные по своему происхождению, опосредствованные по своему строению и сознательные, произвольные по способу своего функционирования» [86, с.31]. Автор выделяет следующие характеристики высших психических функций: прижизненное формирование, социокультурная обусловленность, доступность для рефлексии, произвольность, возможность их самоконтроля, наличие оформленной структуры.

Л.С.Выготский различал элементарные и высшие психические функции, подчеркивая, что всякая высшая психическая функция является специфическим новообразованием, а не прямым продолжением и усовершенствованием соответствующей элементарной функции. Формирование высших психических функций в онтогенезе переводит элементарные функции на новый уровень функционирования [31]. Ученый сформулировал ряд законов психического развития ребенка [26]:

- детское развитие имеет сложную (ритмическую) организацию во времени;
- закон метаморфозы в детском развитии: развитие есть цепь качественных изменений;
- закон неравномерности детского развития: каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития;

– закон развития высших психических функций: высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными (формами) функциями самого ребенка.

Психическое развитие в онтогенезе, таким образом, представляет собой ряд качественных переходов от одной ступени развития к другой, где каждая предшествующая ступень является генетической основой последующих ступеней или стадий развития [там же].

При рассмотрении вопроса о действии принципа гетерохронии в формировании психических функций следует обратиться к понятию сензитивных периодов, которые характеризуются повышенной чувствительностью к определенным средовым воздействиям в разные возрастные этапы. Именно в такие периоды возникают благоприятные условия для развития психики и отдельных психических процессов в определенных направлениях, а затем такая возможность может постепенно или резко ослабевать [26; 133].

Гетерохронии в становлении психических функций на разных возрастных этапах характеризуются возникновением новых внутри- и межсистемных координаций, которое проявляется как опережающее развитие той или иной психической функции [31]. Перестройки в связях, отражающих горизонтальную и вертикальную составляющие иерархической системы функциональной организации психики, а также их усложнение протекают в определенной последовательности и обусловлены разным временем формирования психических функций с опережающим развитием одних по отношению к другим [4].

Каждая функция имеет свой цикл развития, сензитивный период своего быстрого развития и период относительной замедленности формирования. Так, например, в возрасте 2–5 лет наблюдается опережающее развитие восприятия и речи по отношению к двигательным функциям, которые ранее

интенсивно развивались, но на данном этапе характеризуются замедлением темпа развития. Гетерохрония роста и темпов созревания функциональных систем предельно индивидуальна для каждого ребенка и является детерминирующим фактором множественности индивидуальных различий между детьми как в пределах одного возрастного этапа, так и на разных этапах онтогенеза.

Речь имеет не только сложную хронологическую формулу развития в онтогенезе (с большим количеством сензитивных периодов), но и сложную, иерархически организованную многокомпонентную структуру. Более того, каждый компонент этой структуры имеет собственную динамику развития. Так, например, слуховое восприятие развивается значительно раньше, чем речепорождение: воспринимаемые на слух слова выступают в роли эталона, по которому формируется соответствие воспринимаемого звукового образа и артикуляционных схем этих слов [68; 69; 124; 125; 126; 138]. Другой пример: фонематический слух опережает в своем развитии формирование логико-грамматических конструкций [113; 158].

Итак, высшие психические функции сложны по своему генезу и строению, а их формирование на психологическом уровне определяется как сложным комплексом морфофизиологических и социальных взаимовлияний, так и взаимодействием с другими психическими процессами. В этом аспекте умственное развитие ребенка есть «закономерный процесс, имеющий свою логику, которая в конечном счете определяется более общей логикой развития личности ребенка в целом, изменением места, занимаемого им в системе общественных отношений, и сменой видов деятельности, внутри которых формируются познавательные действия» [43, с.16].

Значимость морфофизиологической организации и закономерностей ее становления в первые годы жизни ребенка трудно переоценить. В этом аспекте индивидуальная логика цереброгенеза в значительной степени определяет темпы и траекторию индивидуального психического развития [109; 113; 132].

Автор концепции интеллектуального развития Ж.Пиаже считал, что в зависимости от уровня развития индивида «природа его взаимодействия со средой может быть весьма различной и, в свою очередь, может, соответственно, по-разному видоизменять индивидуальную психическую структуру» [117, с.215]. Так, социальная среда, в которую с самого своего рождения погружено человеческое существо, трансформирует интеллект через знаки, интеллектуальные ценности и коллективные логические или дологические нормы [117]. Б.Инельдер в качестве отличительной черты раннего возрастного развития называет недостаточную дифференцированность связей ребенка с внешним миром. На этом фоне социальные условия лишь несколько ускоряют или замедляют естественный процесс психического развития, не влияя существенным образом ни на последовательность его стадий, ни на их основные, характерные особенности.

Известно критическое отношение А.В.Запорожца к позиции Ж.Пиаже и Б.Инельдер, поскольку она, по сути, приписывает онтогенезу человеческой психики спонтанный характер: ребенок, взаимодействуя «один на один» с окружающими предметами, создает понятийные категории и продуцирует последовательно усложняющиеся логические формы мышления [124].

Продолжая логику культурно-исторической концепции, М.Коул и С.Скрибнер отмечают, что весь опыт ребенка носит печать той культуры, к которой он принадлежит, и пронизан общественно определяемыми значениями и эмоциями [79]. Согласно культурно-исторической методологии, всякий психический процесс имеет социокультурный характер: восприятие, память, мышление развиваются в ходе общей социализации ребенка и неразрывно связаны с теми видами деятельности, коммуникации и общественных отношений, в которых участвует ребенок [там же]. Основной формой психического развития в детском возрасте является усвоение. По словам Д.Б.Эльконина, все то, что появляется у детей в ходе их психического развития, в «идеальной» форме дано им в социальной действительности как

источнике развития и может стать их достоянием только через усвоение [171].

Д.Б.Эльконин выделяет в усвоении общие и специфические особенности [там же]. К общим особенностям может быть отнесена, к примеру, характеристика усвоения как аналитико-синтетической деятельности. Специфические особенности определяются двумя взаимосвязанными моментами – содержанием усваиваемого и тем, в какую деятельность ребенка включен сам процесс усвоения.

В качестве примера принципиального изменения процессов усвоения в ходе развития ребенка можно привести развитие речи. Овладение речью происходит в форме усвоения ребенком языка. В раннем детстве и дошкольном возрасте язык становится средством общения и познания. А.М.Шахнарович подчеркивает ведущую роль социальных факторов в речевом развитии ребенка, детерминированность развития языковой способности развитием общения ребенка с другими людьми по поводу предметов и явлений окружающего мира, их отношений [167]. Содержание усваиваемого, равно как и сам процесс усвоения языка в разные периоды жизни принципиально изменяются в связи с возникновением новых отношений со взрослыми и других видов деятельности [171]. Существует четкая связь между развитием социальных действий ребенка, созреванием определенных когнитивных структур и развитием соответствующих компонентов языковой способности [9; 21; 117].

Таким образом, онтогенез речевых способностей протекает в виде взаимодействия двух процессов – с одной стороны, поэтапно развивающегося процесса общения взрослых с ребенком и процесса развития предметной и познавательной деятельности ребенка, с другой.

Представление о том, что развитие детской речи не сводится к развитию языка (в традиционном понимании), восходит к Л.С.Выготскому [31]. По мнению автора в онтогенезе изменяется взаимодействие имеющихся в распоряжении ребенка языковых средств, а также характер

функционирования этих средств или «способ использования языка для целей познания и общения» [83, с.175]. Л.С.Выготский придавал особое значение развитию речи в аспекте анализа всего онтогенеза ребенка – именно речь опосредствует психические функции, изменяя их структуру и организацию, что оказывает регулирующее влияние на деятельность и поведение индивида в целом [31].

Л.С.Выготский выделяет три основные формы функционального развития речи [30]. Первоначально должна быть объективная связь между словом и тем, что оно означает, т.е. слово должно обладать «отношением к вещи». Следующая форма возникает при функциональном использовании взрослым объективной связи между словом и вещью в качестве средства общения с ребенком. Наконец, на третьей стадии, слово становится осмысленным и для самого ребенка.

Наиболее спорным в проблеме речевого и когнитивного развития является вопрос о связи между речью и мышлением. Согласно Л.С.Выготскому, мышление и речь могут развиваться независимо друг от друга [там же]. Их «встреча» на определенной стадии развития (около двух лет) открывает перед мышлением новые возможности и дает ему новые толчки к развитию. Язык становится орудием мысли, и больше того – язык становится мнемотехническим средством закрепления опыта. Единицей, отражающей в наипростейшем виде единство мышления и речи, является значение слова. По Л.С.Выготскому, значение слова есть необходимый, конституирующий признак самого слова. Вместе с тем, в значении скрыто обобщение окружающей действительности, что позволяет утверждать – обобщение и значение слова суть синонимы. Иными словами, значение слова принадлежит двум реальностям – объективной (окружающий мир) и субъективной (сознание индивида). Значения слов развиваются, изменяются в процессе развития ребенка, что неизбежно приводит к изменению смысловой структуры сознания. Последнее, с точки зрения Л.С.Выготского, имеет системный характер, поскольку сопровождается перестройкой всей

системной структуры сознания, что и является психологическим механизмом развития [там же]. Таким образом, переход от одной структуры сознания к другой осуществляется благодаря развитию значения слова (обобщения), что и является психологическим эффектом обучающих воздействий: формируя обобщение, или переводя его на более высокий уровень, обучение перестраивает всю систему сознания.

Трудно переоценить значение речи для всего детского развития. Л.С.Выготский перечисляет ряд существенных изменений в психике ребенка, производимых усиленной стимуляцией речевого развития школьным обучением [32]:

- обогащение речи: «речь занимает командные высоты, становится наиболее употребляемым культурным приемом» [там же, с.196];

- инструментализация мышления: речевые механизмы, которые раньше ярко выражались в периоде активной речи, переходят во внутреннюю речь, а эта последняя становится одним из важнейших вспомогательных орудий мышления; речь становится стержневым механизмом мышления, что дает ему большую свободу: оперирование рядом понятий, бывших ранее недоступными для ребенка; развивается логика;

- развитие памяти от оптически-образного типа к словесному: слова и логические формы начинают играть в памяти школьника роль решающих орудий;

- вся психика ребенка перестраивается, приобретает новую структуру.

Общая проблема обучения родному языку и развития речи в дошкольном возрасте традиционно рассматривается в двух аспектах. Первый аспект связан с определением значения овладения родным языком для всестороннего развития ребенка (прежде всего, умственного). Так, в процесс овладения языком у дошкольника включается само мышление в виде элементарного осознания явлений языка и речи. В другом аспекте развитие речи, усвоение родного языка предстает как овладение важнейшим орудием, средством учебной деятельности [139].

Согласно современным представлениям, продолжающим логику культурно-исторической концепции, наряду с социальными влияниями, одной из составляющих становления психических функций выступает морфогенез мозга, неравномерное созревание различных его структур [90; 113; 132; 133; 143]. Поэтому анализ психологических механизмов речевого и когнитивного развития ребенка дошкольного возраста невозможен вне учета индивидуальной ситуации развития организма ребенка, прежде всего, морфогенеза мозга, оказывающего наиболее существенное влияние на психогенез в первое десятилетие жизни ребенка. Темпы и последовательность психофизиологического созревания задают, в конечном итоге, вектор возрастных изменений в центральной нервной системе, обеспечивающих условия для формирования и реализации психических функций [109].

Подчеркивая тесную взаимосвязь морфофункционального созревания и психического развития, Л.С.Выготский отмечал, «что психологическое развитие есть как бы функциональная сторона развития нервной системы» [26, с.149]. В рассматриваемом аспекте детство можно определить как этап жизни, характеризуемый выраженным дефицитом операциональных возможностей психики, который выступает, в свою очередь, феноменальным проявлением структурно-функциональной незрелости нервной системы. В онтологическом аспекте указанная незрелость обеспечивает необходимые предпосылки обучаемости или повышенной чувствительности индивида к формирующим влияниям внешней среды в виде специально организованных (педагогических) условий [109].

Видоспецифическая особенность возрастного развития человека проявляется как самообуславливание этого процесса в результате синтеза или интеграции влияний «среды и наследственности» (по Л.С.Выготскому). Для психологии развития ключевым является положение о том, что биологические предпосылки (уровень морфофункциональной зрелости центральной нервной системы), равно как и неблагоприятные социальные

условия, сами по себе не определяют и не предопределяют формирования психических способностей, но могут накладывать ограничения на ход и темпы психического развития [22; 26; 73].

Взаимодействие между морфогенезом мозга и социальными воздействиями при формировании психики является двусторонним. Для каждого этапа психического развития ребенка, в первую очередь, необходима потенциальная готовность комплекса определенных мозговых образований к его обеспечению. Но, с другой стороны, должна быть востребованность от внешнего мира, социума к постоянному наращиванию зрелости и силы того или иного психологического фактора. При отсутствии таковой наблюдается искажение и торможение психогенеза в разных вариантах, влекущее за собой вторичные функциональные деформации на уровне мозга [113; 132; 143].

Различный вклад биологических и социальных факторов на разных этапах возрастного развития известен как принцип смены детерминант развития, — свойственная ранним стадиям онтогенеза ведущая роль биологических факторов сменяется затем доминированием социальных факторов [133]. Прикладным аспектом данного принципа является признание особой значимости сохранности анатомо-физиологического субстрата нервной системы для полноценного психического развития в детском возрасте.

Гетерохронность структурно-функционального созревания центральной нервной системы и развития на этой основе отдельных психических функций создает эффект своеобразного противоречия с принципом целостности, предполагающим интегративное развитие важнейших функций, как важнейшего условия жизнеспособности организма. Указанное противоречие снимается представлением о нарастании синхронности во взаимодействии отдельных функциональных систем и их звеньев, феноменологически проявляющейся в психологических новообразованиях каждого возраста, имеющих преходящий характер [73; 109].

Таким образом, успешная социальная адаптация и нормальное психологическое развитие предполагает гармоничное сочетание «внутренних» факторов, представленных индивидуальной логикой развития организма ребенка (в частности, цереброгенезом), и «внешних» факторов в виде социальной ситуации развития, или набора социальных требований, предъявляемых к ребенку на данном возрастном этапе развития.

2.2. Обоснование выбора методов психодиагностического исследования констатирующего и экспериментального характера

Д.Б.Эльконин различает диагностику в собственном смысле слова и сравнительные исследования процесса психического развития при различном содержании и методах организации обучения (т.е. при решении общей проблемы обучения и психического развития) [172]. Спецификой психодиагностики в детском возрасте является ее центрированность на ребенке и его уровне развития, предполагающая соответствующие коррекционно-педагогические мероприятия по отношению к нему. Сравнительно-диагностические же методы используются на материале детской популяции для оценки эффективности разных педагогических систем, содержания и методов обучения, выявления их развивающего значения, а также в собственно психологических исследованиях – с целью изучения закономерностей формирования тех или иных качеств и способностей.

Автор отмечает и двунаправленность зависимости уровня развития психодиагностики от достижений фундаментальных теоретических и экспериментальных исследований в области детской психологии [там же].

П.А.Мясоед выделяет и описывает два вида диагностики уровня психического развития в дошкольном возрасте – прямую и опосредованную [98].

Прямая диагностика осуществляется путем применения тестов и специальных диагностических шкал [5]. К достоинствам следует отнести стандартизованность средств определения соответствия конкретного случая психического развития тестовым нормам.

А.Анастази указывает, что трудности в создании тестов и их интерпретации по отношению к обсуждаемому возрасту обусловлены, во-первых, тем, что в отличие от школьника дошкольник не участвует в стандартных сериях проверок, какими являются школьные программы, во-вторых, «жизнь ребенка до поступления в школу трудно свести к определенным стандартным формам, даже если ребенок воспитывается в достаточно однородной культурной среде» [там же, с.294].

Объектом другого вида диагностики в дошкольном возрасте является взрослый как носитель «образа ребенка» (более или менее полного вербализованного представления об уровне психического развития ребенка, сформированного у общающихся с ним лиц). У воспитателей менее пристрастный и неадекватный образ, чем у родителей. Проблема коренится в придании результатам вербализации «образа ребенка» формы, которая дает применение тестов и диагностических шкал. Уровень компетентности экспертов оценивается как высокий в том случае, если различия между оценками уровня психического развития одних и тех же детей, выставляемыми различными воспитателями, статистически незначимы.

Достаточно проблематичной на сегодняшний день является психодиагностика речевого развития [43; 93; 94; 96; 114; 131].

Л.А.Венгер, Н.Б.Холмовская и др. отмечают, что проблема использования «вербальных» методик в дошкольном возрасте связана с трудностями дифференциации ошибочных ответов в аспекте их детерминации общим умственным или речевым развитием детей [43]. Результаты авторских исследований свидетельствуют об отсутствии однозначной связи между уровнем речевого и умственного развития в

дошкольном возрасте. Иными словами, линии общего психического и речевого развития, согласно цитируемым авторам, относительно независимы.

Тезис об ограниченности тестирования речевой способности с точки зрения анализа состава и строения интеллектуальных операций, лежащих в основе выполнения тестовых заданий ребенком, мы находим у Л.С.Выготского [28]. Причина указанного недостатка – полидетерминированный характер детского развития, который проявляется в значимости большого числа социальных факторов и психофизиологических условий.

Обобщая причины трудности психодиагностики речевого развития в дошкольном возрасте, можно метафорически сказать – «это сканирование, а не раскопки»: по мнению Е.В.Осминой, любая диагностическая схема достаточно легко трансформируется в традиционное тестирование, при котором предметом исследовательского интереса выступает уже не речевая деятельность ребенка в целом, а ее отдельные факторы в виде так называемой «языковой восприимчивости» [111]. Отмечается, далее, что дети первых семи лет представляют собой уникальную возрастную группу, в которой любое диагностическое и/или педагогическое воздействие потенциально имеет экспериментально-развивающий эффект, поскольку для раннего возраста характерна недифференцированная восприимчивость к любым обучающим воздействиям. При этом речевая специфика социальной среды ребенка имеет определяющее значение не только для формирования у него специфической способности к языковому кодированию, но и для его психического развития в целом [там же].

Несмотря на недостатки и ограниченность психодиагностики речевого развития детей дошкольного возраста, существует социальный заказ на разработку соответствующих методов как в исследовательских, так и в практических целях [44; 93; 94; 96; 110; 111; 125].

В нашей работе, имеющей целью выявить характер влияния соответствующей образовательной среды на общее речевое развитие в

дошкольном возрасте, при выборе методов психодиагностического исследования мы руководствовались следующими теоретическими и методологическими принципами:

- выделение определяющей роли среды (в данной работе представлены такие ее показатели, как речевая насыщенность и языковое многообразие) с признанием максимально индивидуализированного характера речевого и психического развития в дошкольном возрасте;

- многоуровневый характер структуры индивидуальности детей (генетический, морфологический, физиологический, психологический уровни);

- высокий уровень пластичности структур (от психофизиологических до социально-психологических);

- обусловленность индивидуальных особенностей развития характером морфогенеза (сформированности церебральных внутри- и межполушарных отношений);

- «природосообразность» использования методов психодиагностики возрастным возможностям и особенностям детей дошкольного возраста.

Кроме того, учитывались и требования к процедуре проведения психодиагностики в рассматриваемом возрастном диапазоне: непригодность групповых тестов, важность процесса межличностного общения (наличия доверия, контакта), краткость периода тестирования, влияние на результаты психического состояния ребенка [131].

Были организованы и проведены два психодиагностических исследования – констатирующего и экспериментального характера.

Целью констатирующего исследования было описание психологического статуса по выделенным параметрам будущих участников эксперимента.

В исследовании приняли участие 197 воспитанников различных дошкольных образовательных учреждений г. Ижевска в возрасте от 4 до 7,5 лет.

В психодиагностическом исследовании констатирующего характера были использованы следующие методики.

1. Метод дихотического прослушивания.

Впервые предложила использовать этот метод для определения доминантности полушарий голландский психолог D.Kimura [194]. В нашей стране метод дихотического прослушивания был введен Е.П.Кок с сотрудниками, а затем апробирован в работах Б.С.Котик и А.Б.Хавина на большой группе взрослых и детей [136]. Высокая надежность и валидность дихотического прослушивания подтверждена специальными исследованиями [76; 77; 78; 95; 146].

Сущность метода заключается в одновременном предъявлении двух различных сигналов правому и левому уху. В таких условиях, благодаря торможению ипсилатерального слухового пути контралатеральным и частичной потере информации при передаче через комиссуры мозга, создается конкуренция между правым и левым каналами слуховой системы, которая приводит к неравенству показателей для правого и левого уха. Преимущество уха коррелирует с доминированием контралатерального данному уху полушария в выполнении этой задачи [33].

В нашем исследовании аудитору (ребенку) предъявлялись 17 серий по 8 слов в каждой (4 слова – на левое, 4 – на правое ухо). От ребенка требовалось после внимательного прослушивания каждой серии воспроизвести услышанные слова по памяти. Для исключения возможного влияния технических артефактов в середине прослушивания стереонаушники меняли местами.

Обработка результатов дихотического прослушивания у каждого ребенка предполагала выделение следующих показателей:

- 1) общее количество ответов (как правильных, так и неправильных);
- 2) сумма верно воспроизведенных слов;
- 3) сумма ошибочно воспроизведенных слов;
- 4) число слов, без искажений воспринятых правым ухом;

- 5) число слов, без искажений воспринятых левым ухом;
- 6) количество ошибок различных типов.

Подобная практика – анализ ошибок дихотического прослушивания – уже существует [143]. Более того, анализ речевых ошибок в условиях как нормы, так и патологии речи достаточно популярен среди исследователей [75; 143; 158].

По мнению А.А.Залевской, анализ ошибок позволяет выявлять особенности производства и понимания речи и моделировать названные процессы; изучать структуру ментального лексикона и механизмы его функционирования; описывать закономерности овладения родным языком; решать практические задачи восстановления речи при афазиях и т.д. [55].

Однако, мы не можем не отметить и затруднения, сопровождающие анализ ошибок дихотического прослушивания (и вынудившие нас занять позицию как можно менее категоричного, более «мягкого» интерпретирования результатов): не бесспорна, во-первых, идентификация – отнесение к тому или иному типу – ошибок, во-вторых, определение базисного звена речи, «ответственного» за тот или иной вариант ошибок.

Типология ошибок, используемая в работе [143]:

1) литеральная парафазия – изменение слова по фонематическому признаку, т.е. замена одних звуков другими, близкими по фонематическому признаку или «потеря» звука:

- замена согласной на артикуляционно близкую (по признаку звонкости–глухости: б–п, д–т и др.; твердости–мягкости: л–ль и т.п.), например: том→дом, боль→бол, вес→весь и т.д.; на неблизкую по звучанию: сень→пень, бар→мар и др.;
- замена гласной: сыр→сор, крюк→крик, стоп→ступ и т.д.;
- «потеря» звука: рост→рос, клок→лок и т.п.;

2) вербальная парафазия – изменение слова по смысловому признаку (замена одного слова на другое, принадлежащее тому же семантическому полю): крем→мазь, сын→дочь, дух→привидение и т.д.;

3) контаминация – ошибочное воспроизведение, сводящееся к объединению различных частей двух, трех одновременно или последовательно предъявленных слов: бар+ток→бак, бор+рак+пень→брань и др.;

4) конфабуляция – привнесение в воспроизводимый ряд новых слов;

5) персеверация – навязчивое повторение одного и того же слова;

6) реминисценция – отсроченное воспроизведение слова, первоначально (при непосредственном воспроизведении) временно забытого (не воспроизведенного).

Следует упомянуть в данном контексте о появлении в единичных случаях ошибок, зеркально отражающих, «переворачивающих» предъявленное слово-образец (чад→дач, кот→ток и т.д.). Однако в силу чрезвычайно малой частоты встречаемости таких, своего рода, звуковых реверсий, мы позволили себе исключить данный тип ошибок из дальнейшей статистической обработки.

Целью дихотического прослушивания в нашей работе явилось определение исходного психофизиологического «фона» в виде общих предпосылок (психологических факторов) речевого развития ребенка.

Понятие фактора является связующим понятием между психическими функциями и работающим мозгом: с одной стороны, фактор является результатом активности определенных функциональных органов мозга, с другой – обеспечивает реализацию специфического звена в различных психических процессах, объединяя их в системы [75].

Такая двойственность природы фактора позволила нам рассматривать комплекс психологических показателей (факторов) – фонематический слух, объем слухо-речевой памяти и т.д. – и в качестве «стартовых» возможностей,

позволяющих оценить индивидуальную динамику речевого развития и освоения иностранного языка, и как совокупность психологических «рычагов» воздействия на актуальный речевой статус ребенка.

Дихотическое прослушивание проводилось дважды – до начала (констатация) и после эксперимента (собственно диагностика).

2. Рисуночный тест «Нарисуй человека» – модифицированный вариант чехословацкой сокращенной версии рисуночного теста Ф.Гудинаф – Д.Харриса «Рисунок фигуры человека» [42]. Предназначен для детей 3–7 лет.

Первоначально созданный как проективная методика, тест построен на выделении информативных признаков рисунка, позволяющих судить об уровне развития познавательной сферы ребенка, в том числе об уровне развития интеллекта.

Рисуночный тест проводился индивидуально. Ребенку предоставлялись: карандаш, лист бумаги стандартного формата, лежащий вертикально. Экспериментатор давал инструкцию: «Мне бы хотелось, чтобы ты на этом листе бумаги нарисовал человека, мужчину. Нарисуй его так, как ты лучше всего умеешь. Рисуй столько времени, сколько тебе нужно. Старайся рисовать как можно аккуратнее».

Оценка рисунка проводилась по 37 пунктам: 17 содержательным, которые связаны с характеристикой деталей, и 20 формальным, которые касаются пропорций частей тела.

По результатам выполнения теста испытуемые получали три оценки: количество баллов по содержательной, формальной части рисунка и общее количество (сумма) баллов.

Поскольку стандартизированный вариант методики позволяет переводить полученную сумму баллов в стандартизированный показатель IQ, последний использовался для дальнейшей статистической обработки наряду с указанными оценками.

С целью оценки психологического эффекта целенаправленного специализированного педагогического воздействия было проведено психодиагностическое исследование экспериментального характера, состоявшееся через шесть месяцев после первоначальной психодиагностики. Оно включало в себя, помимо повторного проведения дихотического прослушивания, экспертное оценивание детей воспитателем, преподавателем иностранного языка и психологом.

Во втором психодиагностическом исследовании респонденты были разделены на три группы в соответствии с типом педагогического воздействия – обучение одному (экспериментальная группа № 1 – ЭГ₁), двум иностранным языкам (экспериментальная группа № 2 – ЭГ₂) и отсутствие такового (контрольная группа – КГ).

Перечислим варианты используемых экспертных оценок для решения задач настоящего исследования.

1. Субъективное оценивание экспертами степени обучаемости ребенка, которая рассматривалась как способность к присвоению общественно-исторического, социокультурного опыта [60].

Предметом экспертной оценки выступили «понятливость» ребенка и легкость освоения материала. Эксперту предлагались содержательные значения только крайних полюсов 10-балльной шкалы:

0 баллов – ребенок не обучаем: не знал, не знает и никогда не будет знать ничего из предлагаемого учебного материала вне зависимости от личности и профессиональных качеств преподавателя (преподаватель, способный обучить его хоть чему-нибудь, еще не родился);

10 баллов – ребенок «ловит» учебный материал «на лету», запоминает и свободно использует все, что говорилось на занятии, верно; не нуждается в повторениях и объяснениях: такое чувство, что информация «сидит» у него «на кончике языка», и ему нужно только помочь «вспомнить».

В качестве экспертов были привлечены воспитатели (КГ) и преподаватели иностранных языков (ЭГ₁, ЭГ₂).

Процедура экспертирования имела независимый характер.

2. Определение объема воспроизведения слов, фраз на изучаемом иностранном языке во внеучебной ситуации.

Психолог просил ребенка припомнить английские слова, фразы, стишки или песенки. Детей из ЭГ₂ просили еще и сказать что-нибудь по-французски или по-немецки. Дети КГ подобным образом не опрашивались.

Нас интересовал, в первую очередь, объем воспроизводимой иноязычной лексики. За единицу измерения мы считали как отдельное слово, так и фразу (например, «How are you?», «I am fine, thank you!» и др.), стишок или песенку в том случае, если ребенок на просьбу экспериментатора перевести сказанное на русский, давал упрощенный, сведенный к одному-двум словам перевод (например, «Study every day» → «Учиться» и т.п.), или вообще затруднялся в ответе. При дроблении ребенком фразы (стишка, песенки, считалки) на семантические фрагменты («Play hockey»: «play – играть», «hockey – это хоккей» → «Играть в хоккей») засчитывалась их сумма.

Кроме того, нам предстояло выделить группы названных детьми иноязычных лексических единиц и их количественное соотношение, оговорив предварительно неизбежность схематизирования подобного рода заданиями живого процесса овладения речью в ходе обучения (задание конструировалось под одну задачу – задачу измерения определенного показателя – и не могло одновременно учитывать коммуникативную направленность и ситуативность, присущие как реальному речевому, так и условно-речевому общению в целом). Поэтому лишь с определенной долей условности мы можем говорить, что данное задание моделирует сам процесс формирования лексических навыков монологической речи и диагностирует его успешность. Кроме того, сама специфика дошкольного возраста (когда дети не готовы к свободному монологу в ситуации тестирования и на родном языке) накладывала ограничения в изобретении более «речевых» заданий.

3. Определение уровня распознавания слов изучаемого иностранного языка среди слов, принадлежащих другой языковой системе.

Ребенку зачитывались две серии слов (по 10 в каждой), предлагалось распознать в каждой серии английские слова. Отобранные преподавателями иностранных языков слова во всех вариантах данного задания удовлетворяли таким требованиям, как краткость произнесения (небольшое количество звуков в слове), наличие типичных (отличных от других языковых систем) звуков. В эксперименте использовалась аудиозапись чтения списка иноязычной лексики преподавателем, одинаково хорошо владеющим произношением на английском, французском, немецком языках и не ведущим занятия ни в одной из групп.

Первая серия слов состояла из знакомых ребенку английских слов и слов, относящихся к другому иностранному языку. Набор знакомых слов был предложен преподавателями, ведущими занятия по иностранному языку в той или иной группе детей. В список были включены наиболее простые и часто употребляемые в учебной ситуации лексические единицы.

Во вторую серию слов вошли уже исключительно незнакомые английские слова.

В подобном виде процедура осуществлялась в ЭГ₁, в проведение ее в КГ и ЭГ₂ были внесены некоторые поправки (прил. 1, с.164).

Поскольку дети КГ не изучали английский язык (равно как и любой другой), экспериментатор в первую очередь предлагал послушать, как звучат английские слова. После того, как ребенку был медленно зачитан короткий перечень английских слов, содержащий в себе вкрапления из слов первой серии, ему давалась инструкция: «Попробуй теперь угадать, какое слово английское, а какое – нет».

Детям ЭГ₂, обучавшимся в детской школе «Лингва» двум языкам – английскому и французскому/немецкому, предлагалось различить, в зависимости от изучаемого языка, английские и французские/немецкие (знакомые – в первой серии, незнакомые – во второй) слова.

При анализе детских выборов учитывались следующие показатели:

- 1) количество верно распознанных слов в первой серии;
- 2) количество верно распознанных слов во второй серии;
- 3) количество верно отнесенных к разным языковым системам слов по итогам прохождения обеих серий (в сумме).

Таким образом, предложенная к реализации программа психодиагностического исследования, включающая в себя этап констатации и этап психодиагностики психолого-педагогических эффектов экспериментальной работы, позволила не только описать возрастные психологические особенности детей дошкольного возраста, но и оценить динамику выделенных показателей в аспекте специализированного педагогического воздействия.

2.3. Результаты констатирующего психодиагностического исследования

2.3.1. Показатели слухо-речевого развития детей дошкольного возраста

В ходе изучения картины общего речевого развития детей дошкольного возраста перед началом эксперимента были использованы следующие показатели дихотического прослушивания:

- 1) суммарное количество ответов (как показатель общей речевой активности);
- 2) доля правильных ответов в суммарном количестве ответов (как показатель фонематической чистоты слухо-речевого восприятия).

При обработке результатов применялись параметры описательной статистики – среднее значение признака и его стандартное отклонение – и непараметрические статистические критерии: U-критерий Манна-Уитни и χ^2 -критерий.

Указания в ряде исследований на существование гендерных [36; 214] и возрастных [43; 44; 103; 113; 143] различий в психологическом статусе детей дошкольного возраста послужили основанием для проверки рабочих статистических гипотез о наличии соответствующих различий в результатах исследования с учетом выделенных нами показателей.

Проверка статистической гипотезы (U-критерий) о гендерных различиях в показателях общей речевой активности и фонематического слуха на выборке из 197 дошкольников (95 мальчиков, 102 девочки) не получила подтверждения, что позволило впоследствии рассматривать мальчиков и девочек как однородную группу.

Для выявления наличия возрастных различий в указанных показателях выборка была разделена на три группы – среднюю, старшую и подготовительную – соответственно делению, принятому в дошкольных образовательных учреждениях (табл. 1).

Таблица 1.

Количественные характеристики групп дошкольников
на первом этапе психодиагностического исследования

№	Группа	Возрастной диапазон	Количество испытуемых
1	Средняя	4 – 5 лет	54
2	Старшая	5,1 – 6 лет	73
3	Подготовительная	6,1 – 7,5 лет	70

Проанализируем результаты статистической обработки данных, относящихся к показателю общей речевой активности.

Обнаружены статистически достоверные различия между возрастными группами по показателю общей речевой активности (U-критерий, при $p < 0,01$), графическая презентация результатов представлена на рис. 1.

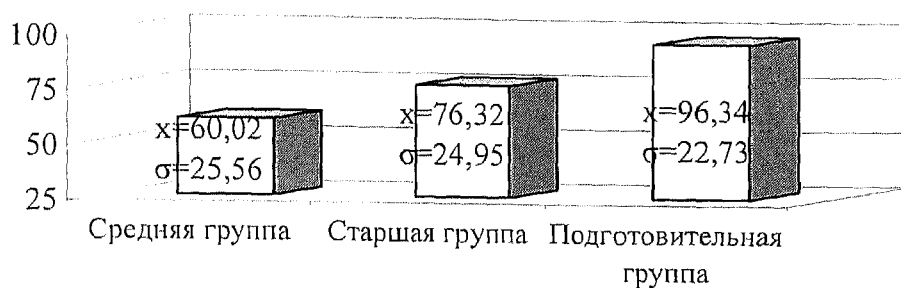


Рис. 1. Среднее значение показателя общей речевой активности в разных возрастных группах

Выявлено возрастание общей речевой активности наряду с тенденцией к нарастанию однородности детской популяции по данному показателю с возрастом (о чем свидетельствуют значения стандартного отклонения).

Полученный результат подтверждает известное положение возрастной психологии о дошкольном возрасте как сензитивном периоде речевого развития [30; 58; 171].

Данные наших наблюдений за участниками исследования позволяют высказать предположение о существующей зависимости между уровнем речевого развития и общим уровнем психической активности, которая, обладая выраженной нейродинамической природой в этом возрасте, представляет собой «органический» (или «натуральный» по Л.С.Выготскому) радикал детского развития.

Индивидуальные различия в развитии могут быть описаны в категориях факторогенеза (процесса развития нейропсихологического фактора).

Поскольку возрастные различия по обсуждаемым показателям слухоречевого развития детей в сочетании с количественным превалированием определенного типа ошибок могут служить указанием на соответствующий факторогенез [113; 143; 158], допустимо использование количественного анализа типов ошибок в качестве дополнительного аргумента в пользу тезиса об определяющей роли уровня общей психической активности для развития речи (табл. 2).

Средние значения количества ошибок, отнесенных к разным типам

Типы ошибок	Возрастные группы		
	Средняя	Старшая	Подготовительная
Литеральные парафазии	7,6*	9,9*	11,7*
Вербальные парафазии	0,5	0,6	0,7
Контаминации	4,2*	7,2*	7,9
Конфабуляции	6,7*	10,3*	8,1
Персеверации	7,9	9,4	10,4
Реминисценции	3,1	3,0	3,6
Средняя сумма ошибок	30,0	40,4	42,4

* – достоверные различия между группами при $p < 0,05$

Из табл. 2 видно количественное нарастание всех типов ошибок с возрастом, причем в отношении литературных парафазий, контаминаций и конфабуляций получены статистически достоверные различия между группами (по U-критерию).

Полученные нами данные согласуются с мнением Е.В.Осминой о неспецифической природе речевого развития в дошкольном возрасте [110]: его лавинообразный характер проявляется как нарастание «мощности» речевого потока в целом, включая и количественное нарастание речевых ошибок различной природы. Иными словами, возросшая к концу дошкольного периода речевая активность характеризуется избыточностью проявлений (по сравнению с младшим дошкольным возрастом существенно увеличилось количество как правильных, так и ошибочных ответов в речевой продукции ребенка). Отметим, что подобное явление наблюдается на фоне

известной интенсификации педагогических воздействий в рамках дошкольных образовательных учреждений.

Проведенный нами анализ показателя общей речевой активности в аспекте проявлений общей психической активности позволяет говорить о наличии индивидуальных «стартовых» возможностей темпов и содержания психического развития в дошкольном возрасте. Оценка результатов педагогического воздействия в рассматриваемом возрастном диапазоне должна проводиться с учетом индивидуальных «стартовых» возможностей детей. Кстати, аналогичный вывод, только по отношению к учащимся начальной школы, делает Л.С.Выготский, различая «относительную» (оценка индивидуальной динамики уровня достижений ребенка) и «абсолютную успешность» (оценка уровня достижений ребенка по сравнению с другими детьми) [27].

Качественный анализ речевого развития по показателю фонематической чистоты слухо-речевого восприятия производился путем выявления доли правильных ответов в общем количестве названных ребенком слов. По результатам исследования были выделены четыре уровня развития фонематического слуха:

1) «низкий» – ребенок верно воспринимает 25% и менее слышимой речи;

2) «ниже среднего» – из всего воспринимаемого на слух речевого потока правильно распознается от 25 до 50%;

3) «средний» – больше половины (от 50 до 75%) лексического ряда ребенок слышит безошибочно;

4) «высокий» – лишь небольшая часть звучащей речи искажается, остальное (75–100%) – воспринимается и воспроизводится верно.

Результаты проведенного анализа представлены в табл. 3.

Распределение детей разных возрастных групп по уровням фонематической чистоты слухо-речевого восприятия (в % от общего числа детей в группе)

Группа	Низкий	Ниже среднего	Средний	Высокий
Средняя	3,7	42,6	40,7	13,0
Старшая	5,5	43,8	46,6	4,1
Подготовительная	1,4	25,7	61,5	11,4

Проверка статистической гипотезы о связи двух признаков – возраста и фонематической чистоты слухо-речевого восприятия – с использованием таблицы сопряженности подтвердила ее наличие ($\chi^2=11,632$; $p<0,05$).

Анализ полученных результатов требует различения следующих нейропсихологических факторов – фонематического слуха и избирательности слухо-речевого восприятия. Если первый (фонематический слух) имеет выраженную «натуральную» природу, и, тем самым, его проявления определяются механизмом возрастного созревания (при этом педагогическое воздействие может ему благоприятствовать, но не определять), то второй – избирательность слухо-речевого восприятия – является, преимущественно, социальным по происхождению и функционированию. Следовательно, показатель избирательности отражает активность и интенсивность средовых воздействий в аспекте их педагогического эффекта.

Обнаружено возрастание фонематической чистоты слухо-речевого восприятия ребенка по мере его взросления: отмечается более стремительный рост количества правильных ответов в разных возрастных группах по сравнению с увеличением общего объема речевой продукции.

Полученные результаты подтверждают как «органическое» происхождение фонематического слуха, так и возрастное нарастание педагогических эффектов социальных воздействий в отношении избирательности слухо-речевого восприятия.

Подводя итоги констатирующей психодиагностики слухо-речевого развития в дошкольном возрасте, можно отметить ряд выделенных на основе полученных результатов возрастных особенностей:

- отсутствие гендерных, наличие достоверных возрастных различий в диапазоне от 4 до 7,5 лет по показателю общей речевой активности;
- уровень индивидуализации и своеобразия речевого развития прямо пропорционален возрасту;
- нарастание общей речевой активности с одновременной унификацией в пределах популяции к старшему дошкольному возрасту;
- повышение речевой активности сопровождается, с одной стороны, возрастанием фонематической чистоты (как отражение процесса психофизиологического созревания дошкольника), а, с другой стороны, постепенным формированием избирательности слухо-речевого восприятия (как показателя действенности педагогических воздействий в этом возрасте).

2.3.2. Показатели когнитивного развития детей дошкольного возраста

Показатель когнитивного развития в детском возрасте имеет интегративный характер и отражает совокупность интеллектуальных, психомоторных и перцептивных достижений ребенка.

В нашем исследовании для диагностики уровня развития познавательной сферы ребенка использовался рисуночный тест «Нарисуй человека». Выбор методики обусловлен, с одной стороны, наличием связи между уровнями развития тонкой моторики рук и речи в дошкольном возрасте [42; 110; 148], а, с другой, возможностью максимально снизить

вероятность влияния речевых дефектов ребенка (в звене понимания и говорения) на результаты диагностики уровня его когнитивного развития.

Статистической обработке с использованием непараметрического статистического критерия – U-критерия Манна-Уитни – и параметров описательной статистики (вычислялось среднее значение признака и его стандартное отклонение) были подвергнуты три оценки:

- содержательная (количество изображенных на рисунке деталей фигуры человека из 17 возможных);
- формальная (количество баллов, начисляемых за адекватное изображение пропорций частей тела по 20 пунктам);
- общая сумма набранных баллов.

Указания авторов используемой в нашем исследовании методики на существование гендерных и возрастных различий по выделенным параметрам [42] послужили основанием для проверки рабочих статистических гипотез о наличии соответствующих различий в полученных нами результатах.

Получила подтверждение статистическая гипотеза о существовании гендерных различий (U-критерий, при $p < 0,05$). Графическая презентация результатов, полученных на выборке из 197 дошкольников (95 мальчиков, 102 девочки), представлена на рис. 2.

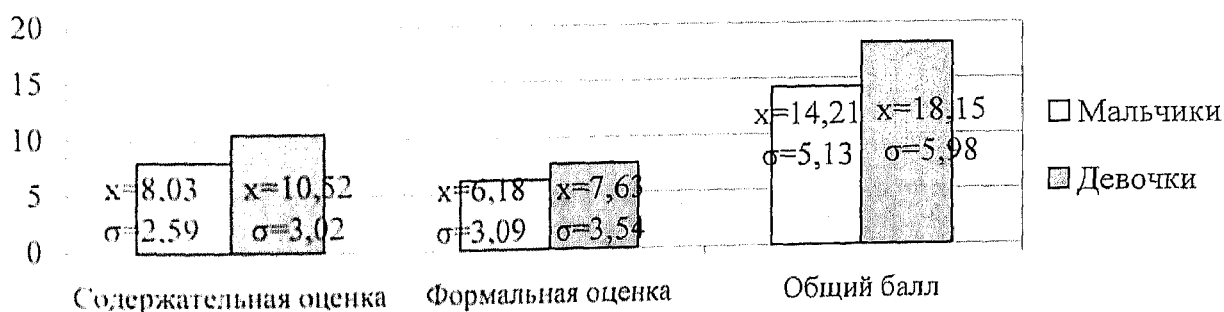


Рис. 2. Гендерные различия в средних значениях оценок по тесту «Нарисуй человека»

Отметим неизменное «превосходство» девочек по сравнению с мальчиками в уровне изображения фигуры человека. Возможны разнообразные интерпретации данного факта, построенные на признании опережающего развития девочек в области интеллектуальных, психомоторных, перцептивных достижений [14; 42; 71]. Опережение распространяется на первые годы жизни.

Проверка статистической гипотезы с использованием U-критерия о наличии возрастных различий в выполнении рисуночного теста проводилась на материале оценок, полученных детьми в средней, старшей и подготовительной группе (количественные характеристики групп см. в табл. 2). Обнаружены статистически достоверные различия между возрастными группами по оценкам рисуночного теста (U-критерий, при $p < 0,01$) (рис. 3).

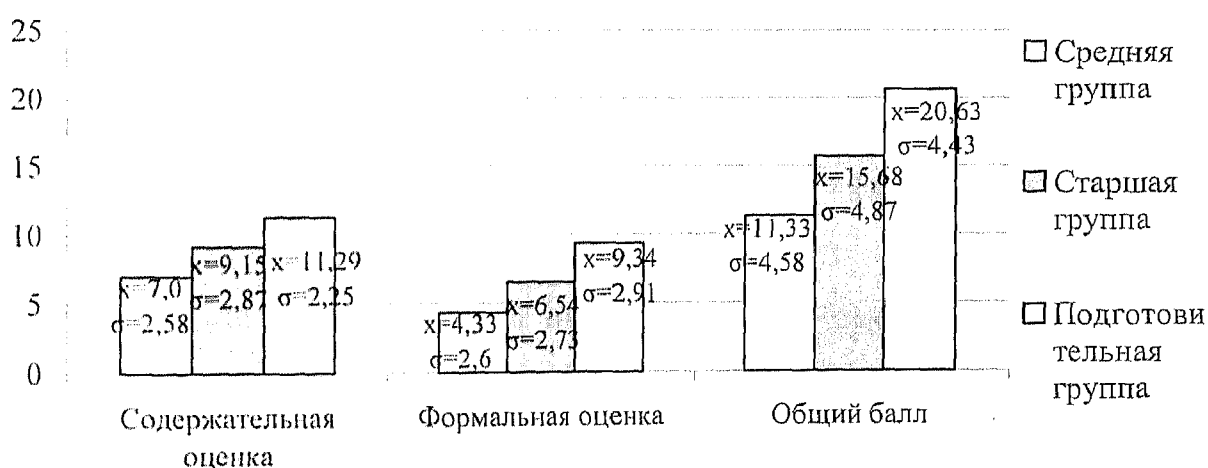


Рис. 3. Среднее значение оценок рисуночного теста в разных возрастных группах

Следует отметить, что средние значения и стандартные отклонения оценок, полученные авторами методики в 1992г. для детей разного пола и возраста (в рамках диапазона от 3 до 7 лет), сопоставимы с данными нашего исследования [42]. Отсутствие выраженных популяционных сдвигов по указанным параметрам может свидетельствовать не только о надежности теста, но и о наличии фиксированных гендерных различий и поступательного

совершенствования изображения человека по мере взросления ребенка дошкольного возраста. В период с четырех до семи лет происходит значительная трансформация детского рисунка человека: добавляются и лучше прорисовываются мелкие детали лица, одежды; изображение становится двумерным, симметричным; точнее соблюдаются пропорции частей тела.

Уровень выполнения рисунка человека рассматривался нами в качестве индикатора актуального уровня социализации ребенка в аспекте интенсивности детско-родительских отношений обучающего характера. В отечественной психологии существует традиция использования рисуночного теста в диагностике детско-родительских отношений [107; 129; 137]. В этом аспекте полученные результаты – преимущество девочек по выделенным параметрам (содержательная и формальная оценки, общая сумма набранных баллов) – позволяют предположить, что по отношению к девочкам возможна реализация более насыщенных детско-родительских отношений обучающего характера. Одновременно, по тем же самым показателям, можно утверждать, что по мере взросления ребенка происходит интенсификация подобного рода отношений.

Факт зависимости качества изображения человека от пола и возраста ребенка (в рамках диапазона от 3 до 7 лет) учитывается авторами стандартизированной методики при переводе полученной суммы баллов в стандартизированный показатель уровня интеллектуального развития (IQ) – имеются отдельные таблицы для девочек и мальчиков. С помощью таблиц, учитывающих возраст и пол испытуемого, полученная ребенком за качество выполнения рисунка сумма баллов была переведена в IQ.

Тест «Нарисуй человека» – стандартизированный метод исследования, который, как любой тест, более релевантно отражает положение индивида в группе, нежели специфику его индивидуального развития. Используемая для оценки речевого развития методика дихотического прослушивания, напротив, точнее выявляет индивидуальные возможности ребенка, но

недостаточна для прогностической оценки успешности в групповой учебной деятельности.

С целью сопоставления результатов констатирующего исследования по двум методикам был проведен корреляционный анализ. Низкие значения коэффициентов корреляции позволяют говорить о принципиальном различии в предметах диагностики (процессуальный предмет в дихотическом прослушивании и результативный в рисуночном тесте), а также об относительной независимости речевого развития и интеллектуальных достижений в дошкольном возрасте. Последнее означает, что уровень интеллектуальных достижений в дошкольном возрасте не является достаточным критерием оценки речевого развития ребенка, и, наоборот, речевая активность дошкольника не позволяет достоверно оценить прогностические возможности его интеллектуального развития.

Таким образом, результаты рисуночного теста позволяют выделить следующие особенности когнитивного развития дошкольников – участников эксперимента:

- наличие гендерных различий, которые проявляются в преимуществе девочек по ряду показателей (содержательная и формальная оценки, общая сумма набранных баллов);
- поступательное совершенствование изображения человека по мере взросления ребенка дошкольного возраста;
- определяющее влияние пола и возраста ребенка на интенсивность детско-родительских отношений обучающего характера.

Предварительные выводы по второй главе

1. В методологии культурно-исторической концепции, речь, как высшая психическая функция, имеет не только сложную хронологическую формулу развития в онтогенезе (с большим количеством сензитивных и латентных

периодов), но и сложную, иерархически организованную структуру, включающую в себя множество компонентов, каждый из которых имеет собственную динамику развития. Уникальность речи состоит и в том, что именно она опосредствует другие психические функции, изменяя их структуру и организацию, превращая их тем самым в высшие психические функции.

2. Общепризнанным является положение о двустороннем характере взаимодействия психофизиологических и социальных факторов в онтогенезе. В этом аспекте спецификой дошкольного возраста можно считать значительное влияние темпов и содержания психофизиологического созревания на характер индивидуального развития ребенка.

3. Ограниченность психодиагностики речевого развития детей дошкольного возраста обусловлена его возрастной недостаточностью и приводит к необходимости соблюдения ряда требований как к отбору соответствующих методик, так и к самой процедуре их проведения. Поэтому отбор психодиагностических методов для данного исследования осуществлялся согласно следующим теоретическим и методологическим принципам: выделение определяющей роли среды (в данной работе представлены такие ее показатели, как речевая насыщенность и языковое многообразие) с признанием максимально индивидуализированного характера речевого и психического развития в дошкольном возрасте; многоуровневая организация детской индивидуальности; высокий уровень пластичности развивающихся структур (от психофизиологических до социально-психологических); обусловленность индивидуальных особенностей развития характером морфогенеза; «природосообразность» использования методов психодиагностики возрастным возможностям и особенностям детей дошкольного возраста.

Для реализации целей психодиагностического исследования констатирующего характера, фиксировавшего психологический статус будущих участников эксперимента, были отобраны два метода –

дихотическое прослушивание и рисуночный тест «Нарисуй человека». Дихотическое прослушивание позволило описать феноменологию общего речевого развития детей с использованием показателей общей речевой активности и фонематической чистоты слухо-речевого восприятия. Показатели выполнения рисуночного теста позволили описать когнитивное развитие дошкольников.

4. В результате психодиагностического исследования речевого развития констатирующего характера были выявлены следующие особенности детской выборки до начала эксперимента: возрастание фонематической чистоты слухо-речевого восприятия и общей речевой активности к старшему дошкольному возрасту вне зависимости от пола ребенка. Кроме того, к отличительным особенностям речевой продукции старших дошкольников в сравнении с младшими можно отнести более высокую степень ее индивидуального своеобразия при меньшем «разбросе» показателей ее объема в пределах исследуемой детской популяции.

5. Анализ результатов психодиагностики когнитивного развития выявил наличие гендерных различий, которые проявляются в преимуществе девочек от 4 до 7,5 лет в области интеллектуальных, психомоторных, перцептивных достижений по сравнению с мальчиками того же возраста. Получил подтверждение факт постепенного улучшения выполнения рисуночного теста по мере взросления детей как показатель их когнитивного развития.

ГЛАВА III. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

3.1. Описание формирующего эксперимента

Особое значение речи для актуального и потенциального развития ребенка дошкольного возраста, а также ее достаточно простая объективируемость и доступность внешнему наблюдению, делают речевое развитие популярным предметом исследований различной направленности – диагностико-коррекционных, сравнительно-экспериментальных и собственно экспериментальных. Среди экспериментальных исследований наиболее распространенными являются схемы формирующего и обучающего эксперимента.

Принципиальное отличие схем формирующего и обучающего эксперимента в области исследования речевого развития состоит, прежде всего, в разнонаправленности вектора анализа результатов. Так, предметом исследования формирующего эксперимента является языковая способность в аспекте возможности ее формирования с помощью той или иной методики, в то время как эксперимент обучающий позволяет рассматривать различные варианты обучающих методик с точки зрения их эффективности для результатов обучения [83].

Сравнение схем формирующего и обучающего эксперимента позволяет провести сравнительный анализ психологической и педагогической парадигмы воздействия на ребенка. В рамках психологической парадигмы предметом исследовательского интереса выступают конкретные психические новообразования, имеющие статус развивающихся структур. Во втором случае (педагогическая парадигма) основное внимание уделяется методам воздействия с точки зрения его эффективности и оптимальности.

В последние годы наблюдается тенденция к интеграции указанных подходов, например, в виде психологизации педагогической модели [2; 16; 40; 54; 57; 104; 106; 152; 166; 174].

К разряду подобных психолого-педагогических программ обучения может быть отнесена и программа обучения детей дошкольного возраста иностранному языку, разработанная в 90-е годы в Удмуртском государственном университете на базе Института иностранных языков и литературы. Под руководством авторов – А.Н.Утехиной, Т.И.Зелениной – программа была реализована в детской школе «Лингва».

Приведем основные положения «Интегративной программы «Лингва», которая явилась методологической основой построения экспериментальной части нашего исследования [148; 149; 150; 151].

Целью дошкольного языкового образования авторы программы объявляют личностное развитие ребенка. Согласно авторским требованиям, перед педагогами, обучающими дошкольников иностранному языку, стоят следующие задачи:

- приобщение детей средствами языка к иноязычной культуре, воспитание интеркультурного видения ребенка;
- воспитание у ребенка чувства осознания себя как личности (адекватной самооценки и ранней социализации дошкольника);
- формирование способов учебной деятельности (учить учиться);
- поддержание и активизация мотивации к дальнейшему изучению иностранного языка.

Решение указанных задач, по мнению авторов программы, способствует общему психическому развитию дошкольника в виде проявления языковых способностей, а также развития тех психических функций и личностных новообразований, которые непосредственно связаны с речевой активностью ребенка.

Используя общедидактические принципы дошкольной педагогики А.Н.Утехина и Т.И.Зеленина разработали систему общеобразовательных принципов личностно-гуманистической ориентации:

- проявление ребенком его индивидуальности и неповторимости;
- своевременное и всестороннее развитие задатков и способностей;
- развитие интересов, совпадающих с общечеловеческими ценностями;
- познание и усвоение ребенком правдивого, доброго, нравственного.

Частно-методическими принципами обучения иностранному языку в дошкольном возрасте являются следующие:

- наглядное обеспечение учебного процесса;
- личностно ориентированное обучение и общение в условиях коллективного взаимодействия;
- игровая организация учебного процесса;
- музыкальное сопровождение занятий.

При создании программы авторы ориентировались на компоненты общепризнанного в отечественной педагогической литературе общедидактического подхода к содержанию и методологической организации обучения:

- педагогически адаптированная система знаний о мире;
- опыт осуществления способов деятельности;
- опыт творческой деятельности;
- опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, его объектам.

Отбор и построение содержания обучения осуществляется на уровне учебного плана, учебных дисциплин («Иностранный язык», «Слово на ладошке», «Ручное творчество», «Азбука общения», «Музыкальные забавы»), а также учебного материала, сконцентрированного в дидактических блоках.

Авторами программы предъявляются следующие основные требования к отбору содержания обучения:

- соответствие содержания обучения иностранному языку интересам ребенка;

- включение образцов детской культуры страны изучаемого языка, лексики предметно-тематической и страноведческой, диалогических единств, сгруппированных по коммуникативным намерениям;

- создание коммуникативных ситуаций, направленных на предметную деятельность и на партнера для того, чтобы ребенок «переживал» (проживал) язык, понимал и мог употребить; слушанию придается первостепенное значение;

- использование в речевой деятельности паралингвистических (произношение, речевой ритм, интонация) и невербальных (жесты, мимика, пантомимика) коммуникативных средств;

- создание условий для осознания закономерностей языка ребенком;

- формирование способов учебной деятельности на занятиях по языку.

Перечислим выдвигаемые А.Н.Утехиной и Т.И.Зелениной критерии отбора методов, форм и приемов обучения:

- комфортная, радостная от процесса познания атмосфера;

- целостное развитие личности ребенка;

- разнообразие методов, учитывающих потребности ребенка;

- игровая организация обучения, способствующая двигательной активности детей;

- актерские способности учителя;

- разнообразие форм взаимодействия (индивидуальные, парные, групповые).

В качестве методического кредо авторы «Интегративной программы «Лингва» указывают на необходимость создания возможностей для погружения детей в иноязычный речевой поток и условий для наблюдения за языковыми явлениями с тем, чтобы «подвести» ребенка к самостоятельным языковым открытиям.

Основным способом обучения в детской школе «Лингва» выступает поэтапное усвоение учебного материала. Первый этап служит своеобразным введением в тему на иностранном языке. На втором этапе осуществляется активизация введенного материала путем вычленения коммуникативно-значимых языковых единиц (предложений, слов, слогов, звуков), осознания детьми их содержания с помощью предметных действий и тихого проговаривания, громкого проговаривания этих единиц, закрепления их с помощью пропевания на знакомые мелодии и обращения друг к другу с вопросами, предложениями, просьбами.

На занятиях используются игровые, групповые приемы обучения; ребенку отводится не пассивная, а активная роль.

Проектируемые авторами программы достижения дошкольника, обучающегося по интегративной программе, касаются области речевых достижений, восприятия иноязычной и родной культуры, а также овладения учебными действиями.

Составим «портрет» ребенка, обладающего всем комплексом речевых достижений по завершении обучения. Такой ребенок, согласно представлениям авторов программы, должен уметь:

- отличать звучащую иностранную речь от родной;
- понимать содержание простых аутентичных текстов в рамках проработанных тем, а также незнакомые слова и выражения с опорой на зрительную и двигательную наглядность;
- удерживать в памяти речевые цепочки разной длины – от отдельных слов и диалогических единств до стихов, текстов песен;
- приветствовать, благодарить, называть себя, побуждать к действию, выражать желание что-то делать, отвечать на вопросы о себе, о предмете, о животном и т.д. на иностранном языке;
- делать элементарное сообщение (2–3 фразы) о себе, членах семьи, друге и пр. на изучаемом языке.

К педагогическим эффектам обучения в области восприятия иноязычной и родной культуры могут быть отнесены:

- различение родной и «чужой» культуры;
- умение сравнивать разноязычные слова, звуки, атрибуты праздников;
- знание элементов инокультурного речевого этикета;
- открытость для восприятия других культур.

Овладение учебными действиями (ребенок «учится учиться») проявляется в умении использовать:

– различные учебные и коммуникативные способы взаимодействия (демонстрация иностранных слов с помощью картинок, игрушек; выстраивание простых грамматических структур при помощи кубиков и других строительных материалов; выполнение заданий в рисунках, аппликациях и т.д.);

– некоторые приемы коммуникации (ребенок спрашивает и переспрашивает; по контексту узнает слова и выражения; пользуется жестами, мимикой и т.д. для лучшего понимания и замены вербальных высказываний).

При постановке задач, отборе содержания и приемов обучения авторы реализовали интегративный и уровневый подходы. Интегративный подход предполагает взаимосвязанное преподавание нескольких предметов вокруг одного, в данном случае иностранного языка. Уровневый подход был реализован в виде трех возрастных ступеней обучения со своей группой задач – для детей 5–6 лет, 6–7 и 7–8 лет.

Изложение положений, на которых базируется система обучения в детской школе «Лингва», выявляет очевидность попытки авторов спроецировать общую гуманистическую направленность современного образования на дошкольное. Так, одним из психолого-педагогических требований к организации дошкольного образовательного пространства в соответствии с принципами современного образования является его пропедевтичность [28; 80; 120; 162]. В рассматриваемой экспериментальной

системе обучения принцип пропедевтичности реализуется в двух направлениях – в отношении последующей образовательной ступени и дальнейшего «включения» ребенка в многоязычную, поликультурную среду. Первое достигается за счет индивидуализации и личностной направленности процесса обучения, проявляющихся в следующем:

- подчинение учебно-образовательных целей воспитательно-развивающим;
- учет психофизиологических, психологических особенностей ребенка;
- «психологизация» учебного содержания (по Г.Г.Кравцову);
- формирование образовательной ситуации путем создания специально организованного детско-взрослого пространства, в котором ребенок «учится учиться».

Пропедевтичность обучения дошкольника иностранному языку по отношению к последующему его «включению» в многоязычную, поликультурную среду реализуется, согласно А.Н.Утехиной и Т.И.Зелениной, путем приобщения ребенка к иноязычной культуре, погружения его в иноязычный речевой поток, создания условий для наблюдения за языковыми явлениями и подведения его к самостоятельным открытиям, осуществления несложных речевых взаимодействий со взрослым на неродном языке.

Актуальной проблемой всякого педагогического эксперимента или исследования остается выбор критериев оценки эффективности воздействия с точки зрения его «природосообразности» организации детской жизни и оптимальности. Следует отметить различный характер педагогических и психологических критериев. Приоритет в использовании психологических оценок в нашем исследовании был обусловлен доминированием личностно-гуманистических ценностей в рассматриваемой программе.

В целях психологической оценки педагогических эффектов специализированной программы обучения иностранному языку в дошкольном возрасте был проведен формирующий эксперимент.

Перед началом эксперимента дети дошкольного возраста, принимавшие участие в психодиагностическом исследовании констатирующего характера, были разделены на три группы – контрольную (КГ) и две экспериментальные (ЭГ₁ и ЭГ₂). Количественные характеристики групп представлены в табл. 4.

Таблица 4.

Количественные характеристики групп дошкольников на втором этапе психодиагностического исследования

	КГ		ЭГ ₁		ЭГ ₂	
	Кол-во	Возрастной диапазон	Кол-во	Возрастной диапазон	Кол-во	Возрастной диапазон
Мальчики	36	4–7 лет	45	4–7 лет	14	4,5–7,5 лет
Девочки	49		40		13	
Всего	85		85		27	

Использование φ^* в сочетании с критерием λ Колмогорова-Смирнова в целях достижения максимально точного результата подтвердило отсутствие достоверных различий по возрасту между группами:

- КГ и ЭГ₁ ($\varphi^*=1,54$, $\varphi^*_{эмн} < \varphi^*_{кр}$ при $p \leq 0,05$);
- ЭГ₁ и ЭГ₂ ($\varphi^*=0,69$, $\varphi^*_{эмн} < \varphi^*_{кр}$ при $p \leq 0,05$);
- КГ и ЭГ₂ ($\varphi^*=0,85$, $\varphi^*_{эмн} < \varphi^*_{кр}$ при $p \leq 0,05$).

Алгоритм расчета критерия λ был использован в нашем случае для обнаружения точки максимального расхождения между двумя выборками (максимальной выявленной между двумя накопленными частотами разности) с целью повышения мощности критерия φ^* [135].

В контрольную группу (КГ) вошли 85 детей из ДОУ №287, которые не обучались иностранному языку.

В экспериментальную группу №1 (ЭГ₁), сформированную на базе ДОУ №278, вошли дети старшей и подготовительной группы, изучающие

английский язык второй год, и дети средней группы, приступившие к изучению иностранного языка с началом эксперимента. Количество испытуемых, вошедших в КГ и ЭГ₁, одинаково. Дети подготовительной группы составили 34% каждой выборки, старшей – 38%, средней – 28%. Режим обучения английскому языку в ДООУ №278: старшая и подготовительная группы занимаются дважды в неделю по 25 минут, средняя – по 20 минут в неделю. Кроме того, в ДООУ №278 (как и в ДООУ №287) предусмотрены занятия математикой, музыкой, физкультурой, изобразительным и прикладным искусством, развитием речи.

Экспериментальная группа №2 (ЭГ₂) в количестве 27 человек была создана на базе детской школы «Лингва». В данной группе к началу эксперимента 16 детей (59% выборки) изучали английский и французский/немецкий язык второй год, 11 детей (41% выборки) впервые приступили к занятиям. Режим занятий: один раз в неделю 4 урока по 25 минут (два иностранных языка плюс музыкальное занятие, прикладное искусство или развитие речи и «Азбука общения»).

Обучение одному (ЭГ₁) и двум (ЭГ₂) иностранным языкам осуществлялось по «Интегративной программе «Лингва» в учебных подгруппах по 8–10 человек.

Таким образом, в двух экспериментальных группах был проведен формирующий эксперимент – обучение детей в течение шести месяцев по специализированной программе, направленной на формирование языковой чувствительности. Сравнительный анализ результатов психодиагностики общего речевого развития детей до начала и после проведения формирующего эксперимента позволил дать психологическую оценку педагогических эффектов специализированной программы обучения иностранному языку в дошкольном возрасте.

3.2. Результаты сравнительного психодиагностического исследования эффектов формирующего эксперимента

3.2.1. Сравнительный анализ результатов дихотического прослушивания в динамике

Сравнительный анализ результатов дихотического прослушивания проводился с учетом выделенных по итогам психодиагностического исследования констатирующего характера показателей слухо-речевого развития детей – общей речевой активности и фонематической чистоты слухо-речевого восприятия. При обработке результатов были использованы параметры описательной статистики (среднее значение признака и его стандартное отклонение) и следующие непараметрические статистические критерии [135]:

- U-критерий Манна-Уитни для оценки достоверности различий между выборками по уровню исследуемого признака;
- критерий χ^2 для сопоставления трех эмпирических распределений одного и того же признака;
- G-критерий знаков (критерий Мак-Немара) для установления общего направления сдвига исследуемого признака в сторону его повышения или понижения;
- ϕ^* -критерий Фишера для сопоставления сдвигов исследуемого признака в двух группах.

Анализ данных, относящихся к показателю общей речевой активности, предполагал проверку наличия:

- достоверных различий между КГ, ЭГ₁ и ЭГ₂ до начала и по окончании формирующего эксперимента;
- значимого сдвига признака (в ту или иную сторону) в каждой из трех групп;

– различий между группами при сопоставлении сдвигов исследуемого признака.

Рассмотрим результаты статистической обработки данных по показателю общей речевой активности (рис. 4).

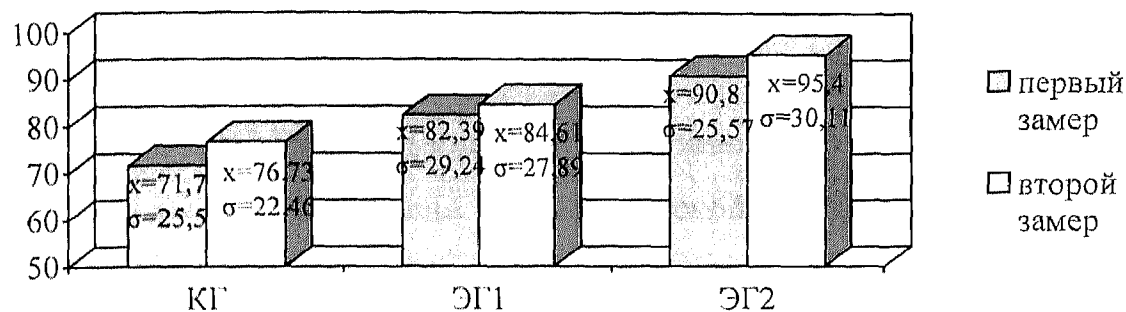


Рис. 4. Среднее значение показателя общей речевой активности в группах по результатам двух психодиагностических исследований

Обнаружены достоверные различия по U-критерию (при $p < 0,05$) между контрольной и экспериментальными группами (проявившими себя в данном случае как однородная группа) по показателю общей речевой активности, измеренному до начала эксперимента. При этом среднее значение показателя в контрольной группе ниже, чем в экспериментальных.

Результаты второго замера обнаружили нивелирование различий по данному показателю между ЭГ₁ и КГ. По окончании эксперимента остались различия по данному показателю лишь между КГ и ЭГ₂. Среднее значение показателя общей речевой активности в ЭГ₂ выше, чем в КГ. Большой объем речевой продукции характерен для испытуемых ЭГ₂ и по результатам итогового замера.

Сочетание вышеприведенных данных с указанием G-критерия знаков (критерия Мак-Немара) на случайность преобладания типичного направления сдвига исследуемого признака во всех трех группах (КГ: $n=83$, $G_{\text{эмп}}=34$; ЭГ₁: $n=82$, $G_{\text{эмп}}=38$; ЭГ₂: $n=26$, $G_{\text{эмп}}=11$; $G_{\text{эмп}} > G_{\text{кр}}$ при $p \leq 0,05$), дает нам основание для предположения об относительно медленном увеличении

объема речевой продукции с возрастом (по крайней мере, шести месяцев для появления значимо доминирующего сдвига недостаточно).

Таким образом, результаты психодиагностического исследования констатирующего и экспериментального характера позволяют говорить о наличии возрастных темпов речевого развития в отношении общей речевой активности (которая является отражением общего уровня психической активности ребенка).

Произведенный с использованием таблицы сопряженности анализ речевого развития по показателю фонематической чистоты слухо-речевого восприятия выявил достоверные различия между группами на начало исследования ($\chi^2=18,262$, при $p<0,05$). Картина распределения детей – участников констатирующего исследования – по уровню фонематической чистоты слухо-речевого восприятия (в % от общего числа детей в группе) представлена в табл. 5.

Таблица 5.

Распределение детей – участников констатирующего исследования – по уровню фонематической чистоты слухо-речевого восприятия (в % от общего числа детей в группе)

Группа	Низкий	Ниже среднего	Средний	Высокий
КГ	1,2	30,6	60,0	8,2
ЭГ ₁	8,2	47,1	40,0	4,7
ЭГ ₂	0	22,2	63,0	14,8

В ЭГ₂ для большей доли детей характерен средний и высокий уровень фонематической чистоты слухо-речевого восприятия. Отличительной чертой ЭГ₁ является распределение признака, приближенное к кривой нормального распределения. У 60% детей КГ зарегистрирован средний уровень фонематической чистоты слухо-речевого восприятия.

Повторный замер – после проведения формирующего эксперимента – показал нивелирование «границ» между группами по данному показателю ($\chi^2=6,652$, при $p=0,155$). Распределение детей – участников экспериментального исследования – по уровню фонематической чистоты слухо-речевого восприятия представлено в табл. 6.

Таблица 6.

Распределение детей – участников экспериментального исследования – по уровню фонематической чистоты слухо-речевого восприятия (в % от общего числа детей в группе)

Группа	Низкий	Ниже среднего	Средний	Высокий
КГ	2,4	25,9	61,2	10,5
ЭГ ₁	3,5	30,6	60	5,9
ЭГ ₂	0	14,8	66,7	18,5

Поскольку психодиагностическое исследование экспериментального характера обнаружило лишь незначительный положительный сдвиг суммарного количества ответов (см. выше), для уточнения возможных причин выявленной по показателю фонематической чистоты слухо-речевого восприятия динамики рассмотрим другую его составляющую – количество правильных ответов (рис. 5).

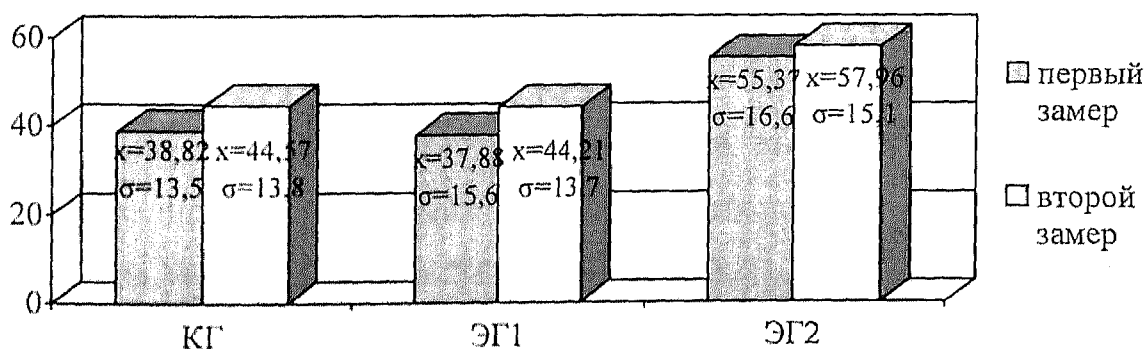


Рис. 5. Среднее значение количества правильных ответов в группах по результатам двух психодиагностических исследований

По U-критерию Манна-Уитни ЭГ₂ достоверно отличается от КГ и ЭГ₁ (проявивших себя как однородная группа) по количеству правильных ответов как на начало исследования, так и по завершении эксперимента. Дети ЭГ₂ в среднем дают больше правильных ответов в ходе дихотического прослушивания по сравнению с детьми КГ и ЭГ₁.

Расчеты показали достоверность сдвига количества верно воспроизведенных слов в сторону увеличения по прошествии шести месяцев от первоначального замера для КГ ($n=84$, $G_{эмп}=29$, $G_{эмп}<G_{кр}$ при $p\leq 0,01$) и ЭГ₁ ($n=83$, $G_{эмп}=20$, $G_{эмп}<G_{кр}$ при $p\leq 0,01$). При сравнении сдвигов данного признака в КГ и ЭГ₁ эмпирическое значение критерия ϕ^* Фишера не достигло критической цифры, что свидетельствует об отсутствии достоверных различий между ними в «скорости» нарастания количества верных ответов со временем ($\phi^*=1,34$, $\phi^*_{эмп}<\phi^*_{кр}$ при $p\leq 0,05$). Очевидно в рассматриваемый временной отрезок в этих группах достаточно быстро растет качество или «чистота» запечатления и воспроизведения слухоречевых следов: отсутствие значимого увеличения общего объема воспроизведенного материала сопровождается повышением числа правильных ответов. В ЭГ₂ значимый сдвиг в течение полугода по числу верно воспроизведенных слов не выявлен ($n=27$, $G_{эмп}=12$, $G_{эмп}>G_{кр}$ при $p\leq 0,05$).

Итак, дети ЭГ₂, на фоне отсутствия выраженных сдвигов в заданный промежуток времени, неизменно больше, в сравнении с детьми ЭГ₁ и КГ, верно воспроизводят слова при дихотическом прослушивании. В этом случае можно говорить о том, что дети ЭГ₂, опережая других по «абсолютной успешности» (по Л.С.Выготскому) в отношении количества правильных ответов, оказались «медленней» в его повышении со временем («относительная успешность» по Л.С.Выготскому). Данный факт и оказался, на наш взгляд, решающим для нивелирования «границ» между группами по показателю фонематической чистоты слухоречевого восприятия после проведения формирующего эксперимента.

Таким образом, в ходе сравнительного анализа показателей дихотического прослушивания в динамике были получены следующие результаты:

– отсутствие достоверного возрастания общей речевой активности ребенка в течение шести месяцев независимо от характера педагогического воздействия;

– нивелирование «границ» между группами по показателю фонематической чистоты слухо-речевого восприятия после проведения формирующего эксперимента;

– повышение качества запечатления и воспроизведения слухо-речевых следов в исследуемый промежуток времени в двух группах – КГ и ЭГ₁;

– устойчивое преимущество детей ЭГ₂, на фоне отсутствия выраженных сдвигов, в количестве верно воспроизведенных при дихотическом прослушивании слов (по сравнению с детьми ЭГ₁ и КГ).

3.2.2. Описание результатов экспертной оценки языковой обучаемости детей

В нашем исследовании экспертная оценка языковой обучаемости детей представлена в трех вариантах:

- субъективная оценка педагогами степени обучаемости ребенка;
- определение объема воспроизведенной во внеучебной ситуации иноязычной лексики;
- выявление уровня дифференциации разноязычных речевых потоков.

Если первый вариант экспертной оценки осуществлялся педагогами, «включенными» в процесс обучения испытуемых, то последние два проводились независимыми экспертами, не имевшими возможности до начала экспертирования сформировать собственное субъективное

представление об уровне психического развития детей – участников исследования.

Полученные экспертные оценки были подвергнуты статистической обработке с использованием параметров описательной статистики (среднее значение распределения признака, стандартное отклонение и мода) и непараметрических статистических критериев – U-критерия Манна-Уитни и χ^2 -критерия.

Рассмотрим педагогические оценки степени обучаемости ребенка по 10-балльной шкале (табл. 7).

Таблица 7.

Среднее значение, стандартное отклонение и мода педагогических оценок
в различных группах

Группа	Эксперт	Гендерное деление группы	Среднее значение	Станд. отклонение	Мода
КГ	Воспитатель	Мальчики	3,73	2,67	3
		Девочки	4,54	2,56	4
ЭГ ₁	Воспитатель	Мальчики	4,64	2,27	5
		Девочки	4,91	2,36	5
	Преподаватель англ. яз.	Мальчики	4,03	2,72	4
		Девочки	4,63	2,69	4
ЭГ ₂	Воспитатель	Мальчики	7,0	2,22	9
		Девочки	7,39	1,61	9
	Преподаватель англ. яз.	Мальчики	6,5	2,02	5
		Девочки	7,04	1,35	7,5
	Преподаватель фр./нем. яз.	Мальчики	6,5	1,51	8
		Девочки	6,58	1,38	8

Обнаружение в результате психодиагностического исследования констатирующего характера гендерных различий по показателю когнитивного развития (в виде преимущества девочек) послужило основанием для проверки рабочей статистической гипотезы о наличии соответствующих различий в педагогических оценках. Все педагоги, без исключения, в среднем оценивают степень обучаемости девочек выше. Помимо этого, два педагога из шести (воспитатель в КГ и преподаватель английского языка в ЭГ₂) девочкам чаще ставили более высокую оценку, нежели мальчикам (табл. 7). Однако достоверных гендерных различий по данному показателю ни в одной из групп выявлено не было (U-критерий). С целью сопоставления показателя уровня интеллекта (IQ) и оценки обучаемости был проведен корреляционный анализ. Полученные результаты – низкие значения коэффициентов корреляции – позволяют говорить о том, что во всех трех группах педагогическая оценка обучаемости ребенка не связана с уровнем его интеллекта (IQ), т.е. более высокий уровень интеллекта (согласно тестовым данным) не гарантирует оценки ребенка как «способного» к иностранному языку и «понятливого». Можно предположить, что одной из причин низкой корреляции является различие в основаниях экспертной оценки и тестового балла. Если первая строится преимущественно на данных субъективных впечатлений педагога (имеющих процессуальный характер), то второй – тестовый балл – представляет собой объективную оценку результатов деятельности ребенка.

Для наглядности педагогические оценки были разделены на три уровня (с учетом незначительного «колебания» стандартного отклонения во всех рассматриваемых группах от значения, равного 2 баллам): низкий (от 1 до 3 баллов), средний (от 4 до 7) и высокий (от 8 до 10 баллов). Распределение педагогических оценок в детских группах представлено на рис. 6, 7, 8.

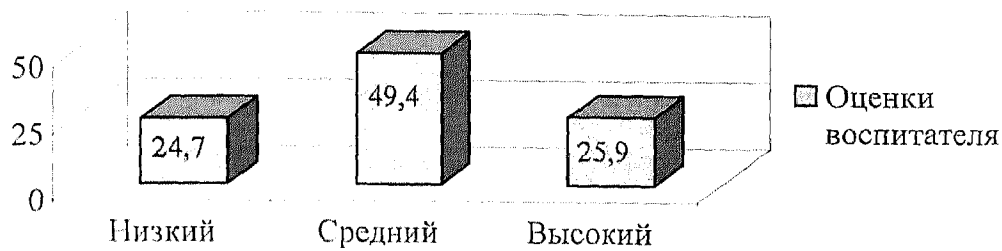


Рис. 6. Распределение детей КГ по уровням обучаемости, согласно мнению эксперта (в % от общего числа детей в группе)

Почти половина детей в КГ для воспитателя – «средне обучаемые», остальные дети были им поделены на «трудно» и «легко обучаемых». Распределение детской обучаемости, построенное на основе экспертной оценки, имеет вид нормального распределения.

Отличные от описанной картины распределения детской одаренности получены для ЭГ₁ и ЭГ₂ (рис. 7, 8).

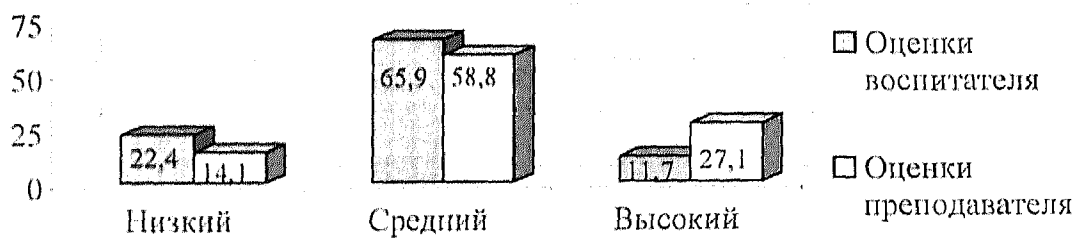


Рис. 7. Распределение детей ЭГ₁ по уровням обучаемости, согласно мнению экспертов (в % от общего числа детей в группе)

В ЭГ₁ наблюдается смещение оценок педагога и воспитателя: у воспитателя 88,3% детей попадает в зону «средний» и «ниже среднего» уровень обучаемости, в то время как у педагога 85,9% детей получили средние и высокие оценки. Такое несовпадение объясняется, на наш взгляд, различием в предметах профессиональной деятельности: обучаемость как феномен детского развития является предметом (материалом) педагогической деятельности. В этом смысле педагог «включен» своими

действиями в процесс детской обучаемости. Для воспитателя обучаемость ребенка – предмет наблюдения, а не профессиональной деятельности.

Проверка статистической гипотезы о связи двух признаков – профессиональной принадлежности эксперта и характера распределения оценок – с использованием таблицы сопряженности и χ^2 -критерия получила подтверждение: педагоги оценивают детскую обучаемость выше ($\chi^2=7,041$, $p<0,05$).

Для ЭГ₂ характерна смещенность всех экспертных оценок в область высоких значений.

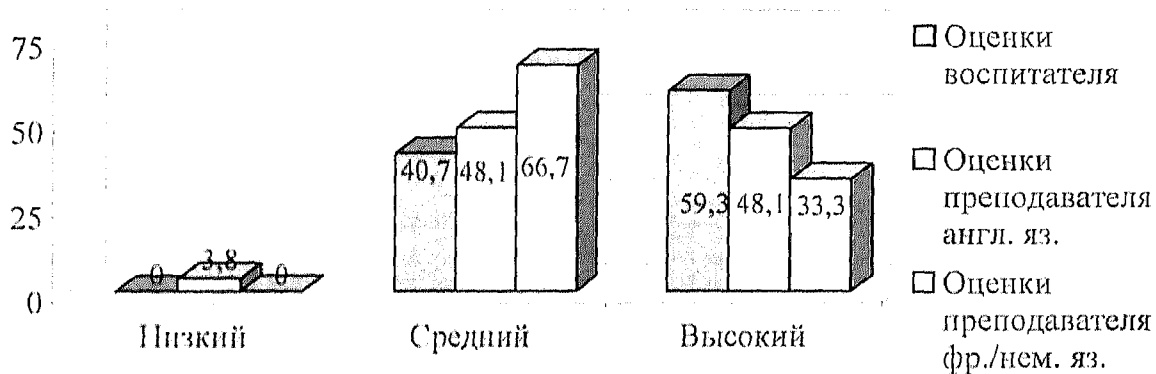


Рис. 8. Распределение детей ЭГ₂ по уровням обучаемости, согласно мнению экспертов (в % от общего числа детей в группе)

Воспитатель, по сравнению с другими экспертами, более «оптимистично» смотрит на потенциал детей с точки зрения их обучаемости: низкую оценку не получил ни один ребенок, в то время как 59% детей представлены как «способные, легко обучаемые». Следует отметить, что в данном случае название «воспитатель» не соответствует реально выполняемым в детской школе «Лингва» функциям обучения предмету «Слово на ладошке». Отсутствие достоверных статистических различий между оценками педагогов ЭГ₂ по χ^2 -критерию косвенно подтверждает высказанное ранее предположение – о связи между предметом профессиональной деятельности взрослого (по отношению к ребенку) и

уровнем оценки детской результативности. В том случае, когда результативность ребенка является материалом деятельности взрослого, уровень оценки будет выше, поскольку она отражает и субъективное мнение педагога о «весе», значимости личного «вклада» в процесс и результат обучения отдельного ребенка.

Проанализируем результаты определения в двух экспериментальных группах объема воспроизведения иноязычной лексики во внеучебной ситуации. Отметим, что при подсчете количества воспроизведенных ребенком иноязычных слов или фраз их неверное произношение не учитывалось (например, *mil – milk; I fi thank you – I'm fine, thank you; stap dup – stand up* и т.п.). Графическая презентация результатов представлена на рис. 9.

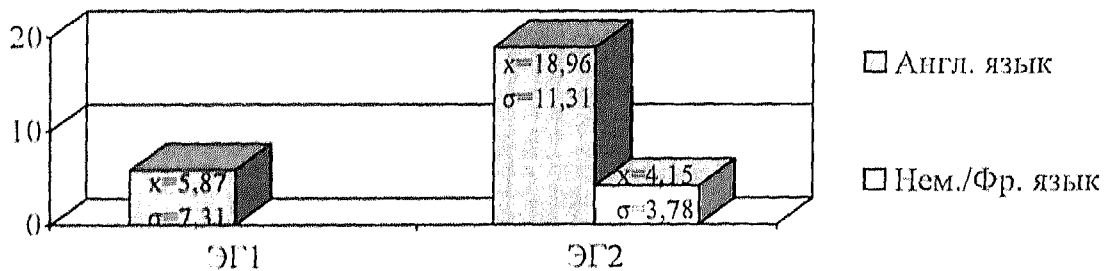


Рис. 9. Средние значения объема воспроизведенной во внеучебной ситуации иноязычной лексики в ЭГ₁ и ЭГ₂

По частоте называния большего числа лексических единиц на английском языке ЭГ₂ существенно опережает ЭГ₁. 16 детей из ЭГ₁ (18,8% выборки) вообще не смогли припомнить ни одного английского слова, в отличие от детей ЭГ₂, где только в единичном случае ребенок, перечислив несколько слов по-английски, не смог назвать ни одного французского. Близкими по среднему значению оказались объемы воспроизведения слов на втором изучаемом иностранном языке (немецком или французском) детьми ЭГ₂ и на единственном изучаемом иностранном языке (английском) детьми

ЭГ₁. Описанные различия имеют статистически достоверный характер по U-критерию ($p < 0,01$). Иными словами, дети, изучавшие два иностранных языка, представляются более успешными в аспекте анализа показателя объема воспроизведенной во внеучебной ситуации иноязычной лексики по сравнению с детьми, проходившими обучение одному иностранному языку.

В ходе качественного анализа названных детьми ЭГ₁ и ЭГ₂ слов, фраз, оказалось сложно построить классификацию по единому основанию (лексические группы или грамматические структуры), поэтому мы посчитали возможным определить выделенные группы слов как группы лексико-грамматических единиц различной протяженности: существительные, глаголы, «этикетные» слова и выражения (коммуникативно-речевые клише), текстовые единства (стихи, песенки, считалки и т.п.).

На рис. 10 представлено соотношение количества названных английских слов различной принадлежности в двух экспериментальных группах (учитывалось среднее арифметическое сумм лексических единиц, принадлежащих к той или иной группе).

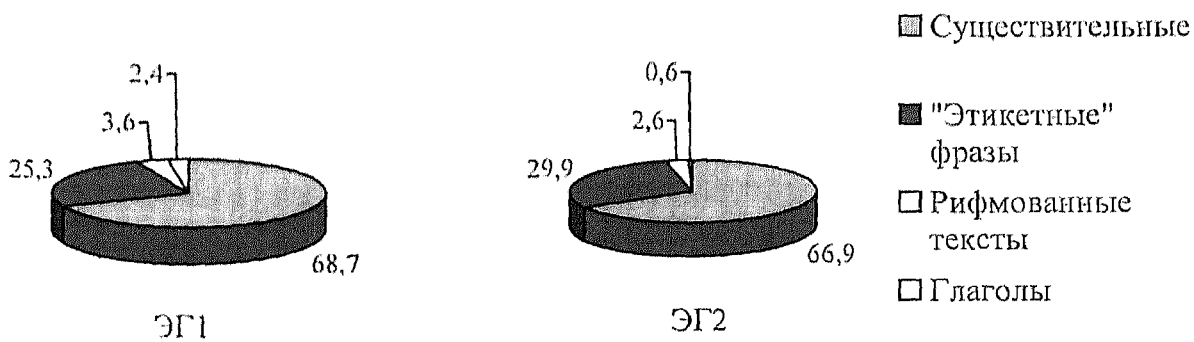


Рис. 10. Соотношение количества названных слов различной принадлежности в двух экспериментальных группах (в % от общего количества)

Основную долю от всего объема воспроизводимой во внеучебной ситуации иноязычной лексики составили существительные (ЭГ₁ – 68,7%; ЭГ₂

– 66,9%). В этой группе слов самыми «популярными» оказались существительные, обозначающие животных.

На втором месте по объему воспроизведения (ЭГ_1 – 25,3%; ЭГ_2 – 29,9%) – «этикетные» слова и фразы (Hello!; How are you?; I'm fine, thank you! и т.п.).

Третья по частоте названия – группа, к которой мы отнесли стишки и песенки (ЭГ_1 – 3,6%; ЭГ_2 – 2,6%). При количественной обработке каждый рифмованный текст принимался нами за единицу в случае «однословного» перевода или при отсутствии такового (примеры детских переводов: «Про лодочку», «Про настроение» или, как вариант ответа, «Не знаю»).

Наименее удерживаемыми в памяти (и воспроизводимыми) оказались глаголы (ЭГ_1 – 2,4%; ЭГ_2 – 0,6%).

Приведенные данные в немалой степени отражают идентичность программы обучения иностранному языку в ЭГ_1 и ЭГ_2 , а также особенности учебного материала, который используется на занятиях с дошкольниками – преобладание предметной лексики по сравнению с лексикой действий.

Представляется интересным сопоставление итогов нашего исследования с результатами зарубежных исследований, посвященных анализу последовательности возникновения в речи ребенка, обучающегося второму языку, различных грамматических категорий. В них указывается, что специфической стратегией, используемой ребенком при овладении иностранным языком, является употребление в речи некоторых целостных выражений – «формул», «идиом», «стереотипов», «клише», «штампов», структура которых ребенком не анализируется; ему известно лишь их общее значение и уместность применения в различных коммуникативных ситуациях [191; 212]. В исследовании R.Chesterfield и K.Chesterfield, проведенном в детском саду и первом классе, где учатся мексиканские дети, овладевающие английским языком, описываются, кроме вышеуказанной, следующие стратегии, к которым прибегают дети в процессе общения на втором языке: имитация слова, произнесенного другим; самостоятельное

исправление ошибок, допущенных в речи; просьба объяснить непонятное слово или выражение и т.д. [182].

В нашем исследовании эксперт дополнительно просил ребенка перевести на русский язык воспроизведенную им иноязычную лексику. Из 112 детей экспериментальных групп только три ребенка из ЭГ₁ не смогли вспомнить перевод с английского (в одном случае слова, в двух других – стишков). Изредка детьми давался неправильный перевод: please – спасибо; play – плавать; Hello, boys! – Здравствуйте, девочки! и т.д. Чаще дети испытывали неразрешимые затруднения в ответ на просьбу дословно перевести рифмованный текст, что подтверждает роль имитации как одного из механизмов освоения речи.

Детям ЭГ₂ предлагалось припомнить слова не только на английском, но и на втором изучаемом иностранном языке – французском или немецком. Количество воспроизведенной на французском или немецком языке лексики было неизменно меньше, однако случаев беспереводного названия не было.

У двоих детей из 27 (7,4% ЭГ₂) происходило смешение языков: английские слова произносились мальчиком 4,5 лет как французские и французские слова вперемешку с немецкими назывались девочкой 6 лет, изучавшей год назад немецкий язык как второй иностранный, а на момент исследования – французский в этом же качестве, как «французские». Результаты данного экспертирования свидетельствуют о том, что параллельное изучение двух иностранных языков не приводит к их тотальной интерференции, по крайней мере, на исследуемом уровне.

Таким образом, близость состава воспроизводимой англоязычной лексики в ЭГ₁ и ЭГ₂ сопровождается различиями в ее объеме. Последний является величиной, зависящей как от объема освоенной иноязычной лексики, так и от легкости ее предъявления во внеучебной ситуации. В этом аспекте полученные результаты позволяют говорить, что «преимущество» детей ЭГ₂ в отношении объема воспроизведения было обеспечено большим количеством усвоенной иноязычной лексики. Легкость предъявления

освоенной лексики во внеучебной ситуации в меньшей степени отразилась на различиях между экспериментальными группами по данному показателю.

Для анализа результатов распознавания детьми слов изучаемого иностранного языка среди слов, принадлежащих другой языковой системе, использовались следующие показатели уровня дифференциации разноязычной лексики:

1) % верно отнесенных к разным языковым системам слов в наполовину знакомом лексическом ряду;

2) % верно отнесенных к разным языковым системам слов в незнакомом лексическом ряду;

3) % верно отнесенных к разным языковым системам слов по итогам прохождения обеих серий (в сумме).

Большинство детей хорошо распознает слова, относящиеся к разным иностранным языкам (рис. 11).

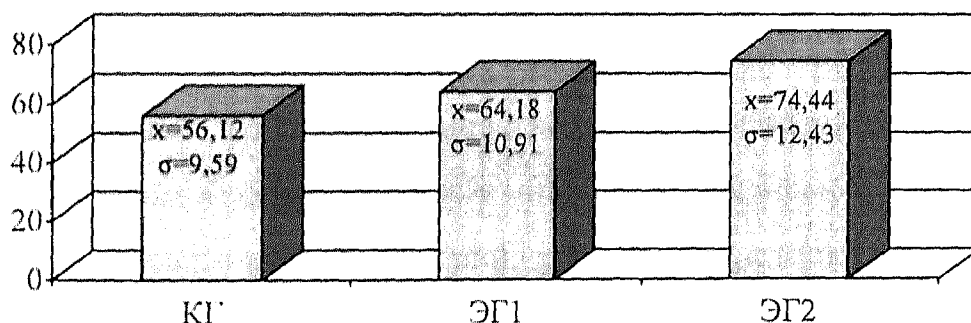


Рис. 11. Средние значения показателя уровня дифференциации разноязычной лексики по итогам предъявления двух серий слов в группах

На приведенной диаграмме видно, что самое высокое среднее значение по данному показателю наблюдается в ЭГ₂, самое низкое – в КГ. Полученные различия имеют статистически достоверный характер (U-критерий, при $p < 0,01$).

Проанализируем показатели уровня дифференциации разноязычной лексики в зависимости от степени новизны ее предъявления (рис. 12).

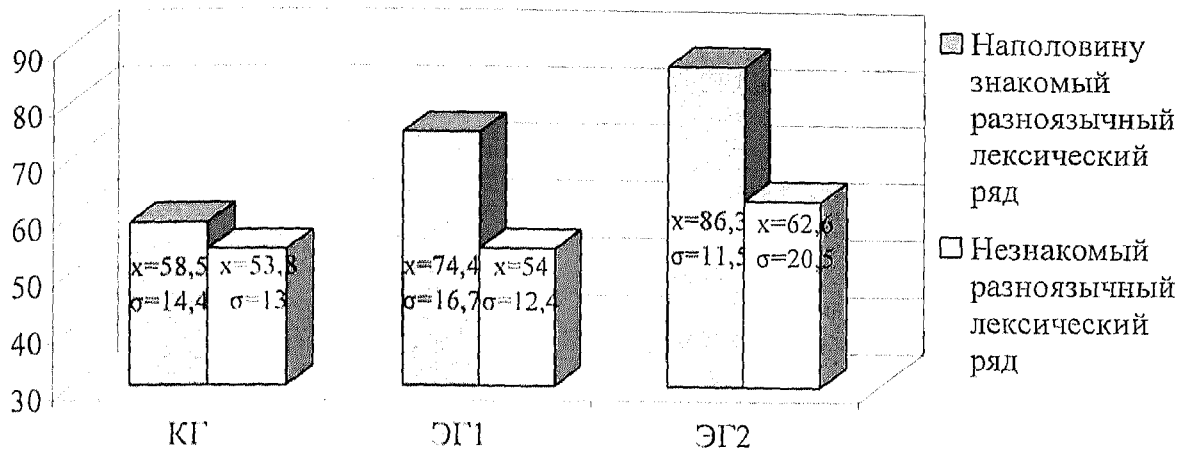


Рис. 12. Средние значения показателя уровня дифференциации разноязычной лексики в зависимости от степени новизны ее предъявления

Дети контрольной группы с одинаковой успешностью дифференцируют разноязычную лексику в наполовину знакомом и незнакомом лексическом ряду (различия по U-критерию статистически недостоверны): простого предварительного прослушивания английской лексики недостаточно, чтобы обеспечить ее узнавание в иноязычном речевом потоке. В экспериментальных группах количество верно распознанных английских слов в незнакомом лексическом ряду ниже, чем в знакомом. Статистическая достоверность различий (U-критерий, $p < 0,05$) свидетельствует о том, что дети, изучающие иностранный язык/языки, лучше дифференцируют разноязычный лексический ряд, если часть его составляет освоенная на занятиях по иностранному языку лексика.

Сравним уровни дифференциации разноязычной лексики в наполовину знакомом лексическом ряду в разных группах. Выявлены статистически достоверные различия по рассматриваемому показателю между всеми тремя группами (U-критерий, при $p < 0,01$). Большой процент верной дифференциации в среднем показали дети ЭГ₂, меньший – дети КГ. «Преимущество» детей ЭГ₂ по сравнению с детьми ЭГ₁ по данному показателю обусловлено тем, что первым предъявлялся лексический ряд,

целиком составленный из освоенных на занятиях первым и вторым иностранным языком слов. Детям ЭГ₁ предлагалось отличить звучавшие ранее на занятиях английские слова от французских, произнесенных для них впервые.

Различия между группами по показателю уровня дифференциации разноязычной лексики в незнакомом лексическом ряду оказались статистически незначимыми (U-критерий): наибольший % распознавания отмечается в ЭГ₂, в других детских группах – КГ и ЭГ₁ – средние значения показателя уровня дифференциации приблизительно равны. Полученные результаты свидетельствуют о том, что изучение иностранного языка способствует повышению уровня дифференциации разноязычной лексики за счет узнавания освоенного материала в иноязычном речевом потоке.

Таким образом, результаты экспертной оценки языковой обучаемости детей можно обобщить следующим образом:

- экспертная оценка педагога обучаемости ребенка не связана с уровнем его интеллекта, определяемым тестовыми показателями;
- дети, обучавшиеся двум иностранным языкам, отличаются большим объемом воспроизведения иноязычной лексики во внеучебной ситуации по сравнению с детьми, изучавшими только один иностранный язык;
- воспроизводимая ребенком во внеучебной ситуации иноязычная лексика отражает структуру и содержание учебного материала;
- чаще воспроизводятся существительные, затем (по убывающей) – «этикетные» слова и фразы, рифмованные тексты, глаголы;
- воспроизведение ребенком иноязычной лексики не всегда сопровождается ее дословным переводом (в особенности, в отношении рифмованных текстов и коммуникативно-речевых клише);
- изучение иностранного языка способствует повышению уровня дифференциации разноязычной лексики за счет узнавания освоенного материала в иноязычном речевом потоке;

– успешность в дифференциации разноязычных лексических рядов у детей ЭГ₂ (изучавших два иностранных языка) выше, нежели у детей ЭГ₁ (обучавшихся одному иностранному языку); наименее успешна в выполнении этого задания КГ – простого предварительного прослушивания иноязычной лексики детьми, не участвовавшими в формирующем эксперименте, недостаточно, чтобы обеспечить ее узнавание в иноязычном речевом потоке.

Предварительные выводы по результатам формирующего эксперимента

1. Личностно-гуманистическая направленность обучающей программы по иностранному языку в дошкольном возрасте определила приоритетное значение психологических критериев оценки эффективности формирующего эксперимента по развитию языковых способностей в этом возрасте.

2. Сравнительный анализ результатов дихотического прослушивания до и после формирующего эксперимента показал преобладание в этом возрасте «натуральных» (т.е. связанных с созреванием) механизмов речевого развития по отношению к эффектам специализированного педагогического воздействия на общую речевую активность ребенка. В исследуемом аспекте уровень речевого развития является отражением общего уровня психической активности дошкольника.

3. Изучение в дошкольном возрасте двух иностранных языков обуславливает снижение относительных показателей развития фонематического слуха при сохранении преимущества речевого развития по абсолютным показателям (по сравнению с детьми, не изучающими или изучающими один иностранный язык).

4. Использование метода экспертных оценок позволило оценить языковую обучаемость ребенка по таким показателям, как количественный и качественный состав воспроизведенной во внеучебных ситуациях

иноязычной лексики и способность к дифференциации разноязычных речевых потоков:

– уровень педагогической оценки обусловлен в большей степени предметом профессиональной деятельности эксперта (в данном случае – обучаемость как предмет педагогической деятельности и обучаемость как предмет наблюдения), нежели интеллектуальным уровнем ребенка, определяемым тестовыми показателями;

– количественный и качественный состав воспроизведенной во внеучебных ситуациях иноязычной лексики релевантен структуре и содержанию учебного материала.

5. Определяющими механизмами речевого развития в дошкольном возрасте являются механизмы имитации (беспереводное воспроизведение лексики) и узнавания (различение освоенной иноязычной лексики в разноязычном лексическом ряду).

3.3. Механизмы общего речевого развития детей дошкольного возраста в условиях специализированного обучения иностранному языку

3.3.1. Психологический анализ регуляторных механизмов речевого развития в дошкольном возрасте

Для выявления и описания механизмов речевого развития наиболее корректной, на наш взгляд, является математическая процедура факторного анализа. Как известно, методологией факторного анализа является редукция эмпирических признаков к ограниченному числу факторов, которые позволяют объяснить динамику изменений и связи между этими признаками [18]. В целях типологизации показателей общего речевого и когнитивного развития детей дошкольного возраста был проведен факторный анализ

результатов с использованием программы Statistica, адаптированной к среде Windows, и применением нормализованного Varimax-вращения.

По итогам первичной и математико-статистической обработки результатов исследований были выделены три группы показателей:

- показатели слухо-речевого развития детей по результатам дихотического прослушивания;
- показатели когнитивного развития по результатам выполнения детьми рисуночного теста;
- показатели языковой обучаемости детей по результатам экспертной оценки.

Для факторного анализа были отобраны (по результатам двух замеров) следующие показатели слухо-речевого развития детей:

- суммарное количество ответов (СКО) как показатель общей речевой активности ребенка;
- доля правильных ответов в суммарном количестве ответов (ФЧ) как показатель фонематической чистоты слухо-речевого восприятия;
- количество правильно (КП) и количество ошибочно воспроизведенных слов (КО) как качественные показатели воспроизведения слухо-речевых следов;
- количество верно воспроизведенных слов с правого (ПУ) и левого уха (ЛУ) как показатели функциональной слухо-речевой асимметрии;
- количество ошибок различного типа в качестве показателей своеобразия речевого развития ребенка – количество литеральных парафазий (Лп), вербальных парафазий (Вп), контаминаций (Кт), конфабуляций (Кф), персевераций (Пс) и реминисценций (Рм).

В соответствии с произведенными замерами каждый показатель получил соответствующий индекс.

К показателям когнитивного развития были отнесены общий балл (ОБ), содержательная (СО) и формальная оценки (ФО) выполнения рисуночного

теста, а также IQ – стандартизированный показатель интеллектуального уровня ребенка (СБ).

Языковая обучаемость в исследовании представлена следующими показателями:

- педагогическая оценка обучаемости (ПО);
- успешность дифференциации разноязычной лексики в знакомом (УДЗ), незнакомом (УДН) лексическом ряду, в сумме (УДС).

В результате факторизации было выделено семь факторов. Факторные нагрузки для 32-х показателей после проведения нормализованного Varimax-вращения приведены в табл. 8.

Таблица 8.

Факторные нагрузки (после varimax normalized)

Фактор Пок-ль	1	2	3	4	5	6	7
СКО 1	0,6103	0,2962	0,0956	0,2856	0,4033	0,4162	0,1590
СКО 2	0,1913	0,2378	0,1424	0,6222	0,4766	0,3767	0,1776
ФЧ 1	-0,7190	0,2671	0,1253	-0,0979	0,3516	-0,3334	0,0333
ФЧ 2	-0,2627	0,2004	0,0046	-0,7224	0,2937	-0,4268	-0,0343
КП 1	-0,0579	0,5229	0,1987	0,1854	0,6755	0,1555	0,1814
КП 2	-0,0537	0,4381	0,1596	-0,0589	0,7662	0,0714	0,1594
КО 1	0,8364	0,0012	-0,0216	0,2346	0,0283	0,4259	0,0734
КО 2	0,2749	-0,0033	0,0683	0,8152	0,0699	0,4204	0,1123
ПУ 1	-0,0653	-0,0177	0,2009	0,1831	0,8386	0,0894	0,0596
ПУ 2	-0,0491	-0,1666	0,1324	-0,0421	0,8821	0,0841	0,1344
ЛУ 1	-0,0171	0,8667	0,0803	0,0793	0,0734	0,1394	0,2260
ЛУ 2	-0,0206	0,9075	0,0789	-0,0379	0,0581	0,0029	0,0761
Лп 1	0,3891	0,1020	0,0248	-0,0239	0,2434	0,6376	-0,0290
Лп 2	-0,0109	0,0539	0,1216	0,3825	0,1508	0,6119	0,0163

Вп 1	0,6401	0,0125	0,1001	0,2228	-0,0606	-0,1073	-0,0523
Вп 2	0,1177	0,0594	-0,0426	0,5115	0,0507	-0,1943	-0,1229
Кт 1	0,2829	0,1439	0,0172	-0,0873	0,1661	0,6573	0,1033
Кт 2	-0,0082	0,0624	-0,0797	0,1103	0,0409	0,7577	0,1453
Кф 1	0,6763	-0,0827	-0,1353	0,0847	-0,1436	0,4729	0,0311
Кф 2	0,1571	-0,1453	0,0083	0,4977	-0,0934	0,5665	-0,1159
Пс 1	0,7213	-0,0583	0,0016	0,4251	-0,0299	-0,0405	0,1005
Пс 2	0,3581	0,0064	0,0905	0,7596	0,0783	-0,0489	0,1729
Рм 1	0,6953	0,0389	0,0791	0,1167	0,0193	0,0692	0,0622
Рм 2	0,1313	0,0501	0,0273	0,7141	0,0506	0,1748	0,1286
ОБ	0,0383	0,1181	0,9191	0,0539	0,2340	0,0235	0,1272
СО	0,0515	0,1673	0,8294	-0,0013	0,2031	0,0403	0,0967
ФО	0,0199	0,0537	0,8471	0,0949	0,2230	0,0045	0,1337
СБ	-0,0135	-0,0534	0,8833	-0,0013	-0,0419	-0,0516	0,0938
ПО	-0,0464	0,2383	0,1739	-0,0944	0,3586	0,1090	0,3375
УДЗ	0,0793	0,1473	0,1538	0,0372	0,2272	0,0535	0,6839
УДН	0,0247	0,0409	0,0669	0,0918	-0,0011	0,0382	0,7158
УДС	0,0730	0,1328	0,1528	0,0809	0,1673	0,0618	0,92268

– жирным шрифтом выделены значимые весовые коэффициенты

Дадим содержательно-предметную характеристику полученным факторам.

Фактор 1. Данный фактор составляют имеющие по нему достоверно высокую нагрузку показатели первого замера – показатель суммарного количества ошибок (КО), количества персевераций (Пс) и показатель фонематической чистоты слухо-речевого восприятия (ФЧ), взятый с обратным знаком. Полученный результат можно рассматривать как своеобразный психофизиологический «портрет» дошкольника, поскольку

определяющими для последующей динамики и логики психического развития являются показатели психофизиологической природы – персеверации, как показатель нервно-психической инертности, и фонематическая чистота, как показатель сформированности/несформированности фонематического слуха. Поскольку оба показателя напрямую обусловлены закономерностями цереброгенеза, полученный результат позволяет говорить о недостаточности фонематического слуха и психической переключаемости как типичных признаках психической деятельности детей дошкольного возраста. В рассматриваемом аспекте можно говорить о низкой речевой эффективности дошкольника, показателем которой в нашем исследовании выступил КО (количество речевых ошибок).

Фактор 2. Наибольшую нагрузку по данному фактору имеют показатели активности правого полушария – количество верно воспроизведенных с левого уха слов (ЛЮ) в первом и втором замере. Этот фактор также имеет преимущественно психофизиологическую природу, и его содержание свидетельствует о возрастающей роли активности структур правого полушария в общей динамике и логике психического развития ребенка.

Фактор 3. Содержание данного фактора определяют показатели когнитивного развития – общий балл (ОБ), содержательная (СО) и формальная оценки (ФО) выполнения рисуночного теста, а также вторичный показатель, полученный на основе перечисленных оценок, – показатель интеллектуального уровня ребенка (СБ). Поскольку данные показатели имеют преимущественно социально-психологическую природу (выполнение рисуночного теста есть результат научения), то можно определить рассматриваемый фактор как фактор когнитивных достижений ребенка. В данном случае когнитивные достижения релевантны социальным требованиям и представлениям взрослых о нормативности детского развития. Анализ содержания третьего фактора свидетельствует о том, что социально адекватные когнитивные достижения ребенка (правильный рисунок

человека) могут иметь изолированный (несистемный) характер, никак не отражаясь на других показателях развития.

Фактор 4. По данному фактору наибольшую нагрузку имеют показатели второго замера – показатель искаженного восприятия слухо-речевых следов (КО – суммарное количество ошибок), количество персевераций (Пс) и реминисценций (Рм), и, наконец, показатель фонематической чистоты слухо-речевого восприятия (ФЧ), взятый с обратным знаком. Исследователи в области детской нейропсихологии связывают появление в речи персевераций с гипофункцией левого полушария, а реминисценций – с преобладающей функциональной активностью правого полушария по сравнению с левым [75; 113; 143; 158]. Дополнительным аргументом в пользу гипофункции левого полушария является отмеченный фонематический дефицит. Содержательный анализ факторных нагрузок указанных показателей позволяет интерпретировать данный фактор как фактор ауторегуляторной «настройки» внутри церебро- и функциогенеза.

Фактор 5. В составе фактора преобладающими являются показатели функциональной активности левого полушария (ПУ – количество верно воспроизведенных с правого уха слов) по результатам первого и второго замера и показатель качественного воспроизведения слухо-речевых следов (КП – количество правильных ответов) второго замера. Реализация функций звукоразличения у правшей возможна, в основном, благодаря функциональной активности височных отделов левого полушария [75; 113; 143; 158]. Полученные результаты факторизации в данном случае позволяют говорить об определяющем влиянии левополушарной активности, которая способствует повышению чистоты воспроизведения слышимой речи. Очевидно, что уровень речевой чистоты восприятия и воспроизведения у ребенка имеет благоприятное значение для педагогической оценки его обучаемости (о чем свидетельствует весомое значение соответствующего показателя – 0,36). Содержание данного фактора позволяет определить его как фактор левополушарного доминирования в психическом онтогенезе.

Фактор 6. В этом факторе наибольшую нагрузку имеет показатель ошибок дихотического прослушивания по типу контаминаций (Кт) во втором замере. В современной литературе нет единого мнения о природе контаминаций (смещении обрывков слов), поскольку в основе их появления лежит не дисфункция какой-либо структуры головного мозга, а, скорее, недостаточность межструктурных связей [143; 158]. Первичным механизмом является инертность, к которой добавляется нарушение избирательности. Анализ содержания данного фактора (появление контаминаций как результат системного дефекта) позволяет говорить о нем как о факторе психологической природы и определить его как фактор недифференцированного восприятия.

Фактор 7. По рассматриваемому фактору наибольшую нагрузку имеют показатели способности к различению фонетически разнородных лексических рядов – суммарный показатель дифференциации разноязычных лексических рядов (УДС) и показатель дифференциации незнакомого разноязычного лексического ряда (УДН). По аналогии с предыдущим фактором, отличительным признаком которого является слухо-речевая нечувствительность к лексико-фонематическим различиям слов («всё может быть всем»), для данного фактора опознавательным признаком служит выраженная слухо-речевая различительная способность, что позволяет обозначить его как фактор дифференцированного восприятия.

Содержательный анализ полученных факторов с точки зрения ведущих уровней реализации позволяет провести их последующую типологию. Так, психофизиологические показатели вносят существенный вклад в содержание четырех факторов, которые, в свою очередь, могут быть разделены на две группы. Первая группа факторов – второй и пятый – связана с формированием функциональной слухо-речевой асимметрии. Другая группа факторов – фактор низкой речевой эффективности и фактор ауторегуляторной «настройки» внутри церебро- и функциогенеза – отражает возрастные особенности дошкольника, заключающиеся в определяющем влиянии на ход

его психического развития показателей психофизиологической природы. Особенность данной «пары» факторов заключается в том, что за сходными проявлениями на феноменологическом уровне стоят различные (в данном случае – психофизиологические) механизмы.

Фактор когнитивных достижений ребенка, имеющий преимущественно социально-психологическую природу, представляет собой пример «продукта» направленных воздействий социальной среды на ребенка.

Психологический уровень анализа общего речевого развития представлен факторами недифференцированного и дифференцированного слухо-речевого восприятия.

Среди выделенных факторов нет ни одного «смешанного», в состав которого бы входили показатели, относящиеся и к слухо-речевому, и к когнитивному развитию, и/или к языковой обучаемости. Такая «автономность» факторов, принадлежащих к разным плоскостям – психофизиологической, психологической или социально-психологической – анализа детской индивидуальности вносит существенные ограничения на прогностичность оценок детского развития в дошкольном возрасте на основе какого-то одного типа достижений. Например, показатели слухо-речевого развития, взятые сами по себе, не являются достоверными с точки зрения прогноза последующего когнитивного развития или, в частности, успешности в изучении иностранного языка.

Полученные результаты согласуются с представлением о характерном для дошкольного возраста значительном влиянии темпов и содержания психофизиологического созревания на темпы и траекторию индивидуального психического развития ребенка [90; 109; 113; 132; 133; 143].

Таким образом, в результате факторного анализа первичных 32-х показателей общего речевого и когнитивного развития в дошкольном возрасте были получены семь факторов, которые путем психологической редукции были сведены к трем основным группам (по ведущему уровню регуляции) – психофизиологические (фактор низкой речевой эффективности

дошкольника, фактор возрастающей роли активности структур правого полушария в общей динамике и логике психического развития ребенка, фактор ауторегуляторной «настройки» внутри церебро- и функциогенеза, фактор левополушарного доминирования в психическом онтогенезе), психологические (факторы недифференцированного и дифференцированного слухо-речевого восприятия) и социально-психологические (фактор когнитивных достижений ребенка). Проведенный анализ свидетельствует о преобладании автономного развития уровней детской индивидуальности в дошкольном возрасте.

3.3.2. Типология вариантов речевого развития в дошкольном возрасте

В целях выявления вариантов речевого развития детей дошкольного возраста был проведен кластерный анализ. Методология кластерного анализа предполагает выделение на основе корреляционной матрицы обобщенных групп участников исследования в аспекте типичности результатов психодиагностического исследования. В результате кластерного анализа среди дошкольников, принимавших участие в исследовании, было выделено восемь групп. Формальные характеристики групп (кластеров) представлены в табл. 9.

Таблица 9.

Количественные характеристики выделенных кластеров

№	Количество	Пол (в %)		Возрастной диапазон (в %)			Тип группы (в %)		
		Мальчики	Девочки	4-5 л.	5,1-6 л.	6,1-7,5 л.	КГ	ЭГ ₁	ЭГ ₂
1	47	51	49	45	51	4	55	40	5
2	18	33	67	83	17	0	56	44	0
3	43	44	56	21	44	35	47	37	16

4	23	48	52	0	26	74	39	26	35
5	14	43	57	7	57	36	7	86	7
6	29	52	48	24	31	45	48	45	7
7	21	62	38	5	19	76	24	48	28
8	2	50	50	0	0	100	0	50	50

Поскольку была построена объемная для количественного анализа матрица – 197 детей x 32 показателя (см. прил. 2, с.166) – мы сочли целесообразным сравнить группы по отдельным показателям, что позволило впоследствии описать групповые «портреты».

Групповые «портреты» были составлены в результате анализа следующего комплекса показателей:

- общая речевая активность;
- фонематическая чистота слухо-речевого восприятия;
- количество ошибок по типу perseverаций как показатель нервно-психической инертности;
- количество литеральных парафазий как показатель фонематического слуха;
- количество контаминаций как показатель недифференцированного слухо-речевого восприятия;
- способность к различению фонетически разнородных лексических рядов;
- уровень когнитивных достижений.

Поскольку описание каждого кластера предполагает перечисление его отличительных особенностей, была проведена градация всех восьми кластеров по каждому показателю. В отношении первых пяти показателей сравнительный анализ включал в себя сопоставление не только средних значений, но и их динамики за шесть месяцев в различных кластерах.

Рассмотрим показатель общей речевой активности. Средние значения показателя в выделенных кластерах представлены на рис. 13.

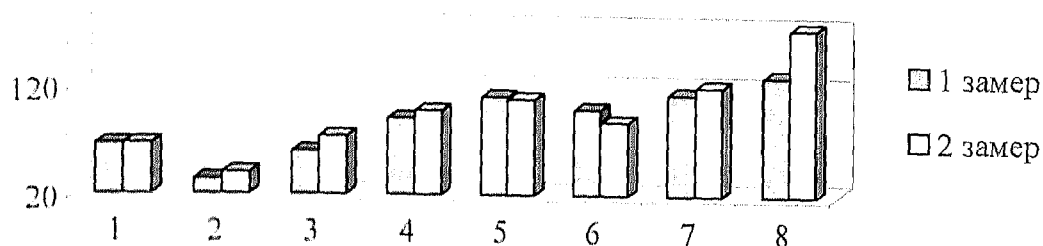


Рис. 13. Средние значения показателя общей речевой активности в кластерах по результатам двух психодиагностических исследований

Полученные результаты позволяют дифференцировать кластеры по уровню речевой активности: низкий уровень отмечен в кластере 2, средний – в кластерах 1, 3, высокий – в кластерах 4–8. Для пяти групп из восьми (кластеры 2, 3, 4, 7, 8) характерна положительная динамика (возрастание общей речевой активности) данного показателя, что можно рассматривать как свидетельство сензитивности дошкольного возраста для речевого развития. В первом кластере показатель через полгода остался на прежнем уровне. В двух других кластерах наблюдается снижение общей речевой активности.

Поскольку данный показатель имеет неоднородный состав (представляет собой сумму правильных и ошибочных ответов), для уточнения полученной картины был проведен структурный анализ динамики речевой активности. Для этого фиксировалась внутригрупповая динамика (рост, снижение и отсутствие изменений) количества правильных и ошибочных ответов, с последующим их сравнением.

В результате анализа были выделены два типа структуры динамики речевой активности. Первый тип связан с повышением количества правильных ответов по сравнению с ошибочными (количество ошибок со временем снижается или остается без изменений) – на феноменальном уровне воспроизводимая речь становится «чище». Описанный тип структуры

динамики речевой активности наблюдается в первых шести кластерах. Второй тип был выявлен в кластерах 7–8 и характеризуется ростом количества ошибок на фоне снижения правильных ответов – детская речь изобилует «засорениями».

Проверка статистической гипотезы о связи двух признаков – наличия/отсутствия специализированного педагогического воздействия в рамках формирующего эксперимента и типа структуры динамики речевой активности – с использованием таблицы сопряженности и χ^2 -критерия не получила подтверждения. Данный результат согласуется с отмеченным ранее, при обсуждении итогов формирующего эксперимента, повышением фонематической чистоты слухо-речевого восприятия в КГ и ЭГ₁ по сравнению с ЭГ₂. В целом, результаты свидетельствуют о том, что обучение/необучение иностранному языку не оказывает определяющего влияния на характер изменения речевой активности ребенка в дошкольном возрасте.

Проверка гипотезы о связи между возрастом и типом структуры динамики речевой активности с использованием таблицы сопряженности и χ^2 -критерия получила подтверждение ($\chi^2=8,257$; $p<0,05$). Картина распределения детей разного возраста по типам структуры динамики речевой активности (в % от числа детей в возрастной группе) представлена в табл. 10.

Таблица 10.

Распределение детей разного возраста по типам структуры динамики речевой активности (в % от числа детей в возрастной группе)

Тип	Возрастные группы		
	4–5 лет	5,1–6 лет	6,1–7,5 лет
Рост количества правильных ответов	66,7	72,6	54,3
Рост количества ошибок	33,3	27,4	45,7

У большинства детей в возрасте от 4 до 6 лет происходит своеобразное «очищение» речи – возрастание доли верно услышанных и воспроизведенных слов по сравнению с ошибочными. Полученные данные позволяют говорить о существовании возрастных структурных изменений речевой активности. Поэтому основной возраст детей того или иного кластера во многом определял его доминирующий тип структуры динамики речевой активности: как уже было отмечено, рост количества правильных ответов наблюдается в 1, 2 (основной возраст детей – 4–6 лет) и 3, 4, 5, 6 (5–7 лет) кластерах, тогда как рост количества ошибок выявлен в 7, 8 кластерах (6–7,5 лет).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о возрастных особенностях структуры общей речевой активности ребенка дошкольного возраста.

Проанализируем другой показатель речевого развития – показатель фонематической чистоты слухо-речевого восприятия. Средние значения показателя в выделенных кластерах представлены на рис. 14.

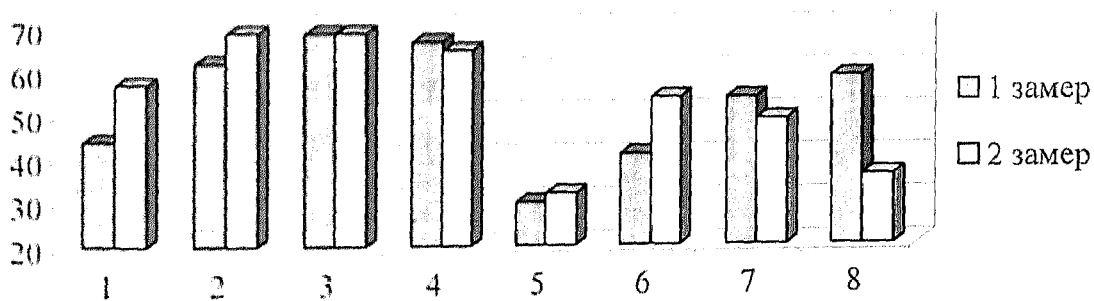


Рис. 14. Средние значения показателя фонематической чистоты слухо-речевого восприятия в кластерах по результатам двух психодиагностических исследований

Самые низкие значения показателя отмечены в кластере 5, самые высокие – в кластерах 2, 3, 4. При этом положительная динамика – возрастание фонематической чистоты слухо-речевого восприятия –

наблюдается в 1, 2, 5, 6 кластерах. Показатель фонематической чистоты снижается в 4, 7, 8 кластерах.

Проверка статистической гипотезы о связи двух признаков – пола и характера изменения фонематической чистоты слухо-речевого восприятия – с использованием таблицы сопряженности и χ^2 -критерия не получила подтверждения, что свидетельствует об отсутствии выраженных гендерных различий в направленности изменений фонематической чистоты по прошествии шести месяцев. В результате психодиагностического исследования констатирующего характера было зафиксировано отсутствие гендерных различий и в отношении абсолютных показателей фонематического слуха. Поскольку достоверные различия в абсолютных показателях были обнаружены в разных возрастных группах дошкольников, возникла необходимость проверки статистической гипотезы о связи двух признаков – возраста и характера изменения фонематической чистоты слухо-речевого восприятия. Выдвинутая гипотеза получила подтверждение при проверке с использованием таблицы сопряженности и χ^2 -критерия ($\chi^2=10,452$; $p=0,05$). Картина распределения детей разного возраста по характеру изменения фонематической чистоты слухо-речевого восприятия (в % от числа детей в возрастной группе) представлена в табл. 11.

Таблица 11.

Распределение детей разного возраста по характеру изменения фонематической чистоты слухо-речевого восприятия (в % от числа детей в возрастной группе)

Характер изменения	Возрастные группы		
	4-5 лет	5,1-6 лет	6,1-7,5 лет
Возрастание	55,6	49,3	42,9
Отсутствие изменений	22,2	27,4	18,5
Снижение	22,2	23,3	38,6

Основной тенденцией у детей 4–6 лет является тенденция к возрастанию фонематической чистоты слухо-речевого восприятия. К концу дошкольного периода проявляется тенденция к ухудшению данного показателя.

Ранее отмеченное нами нивелирование существовавших до начала формирующего эксперимента «границ» между группами по показателю фонематической чистоты слухо-речевого восприятия позволило выдвинуть статистическую гипотезу о связи двух признаков – наличия специализированного обучения и характера изменения фонематической чистоты слухо-речевого восприятия. Она получила подтверждение при проверке с использованием таблицы сопряженности и χ^2 -критерия ($\chi^2=11,202$; $p < 0,05$). Картина распределения детей – участников экспериментального исследования – по характеру изменения фонематической чистоты слухо-речевого восприятия (в % от числа детей в группе) представлена в табл. 12.

Таблица 12.

Распределение детей – участников экспериментального исследования – по характеру изменения фонематической чистоты слухо-речевого восприятия (в % от числа детей в группе)

Характер изменения	КГ	ЭГ ₁	ЭГ ₂
Возрастание	45,9	56,5	33,4
Отсутствие изменений	25,9	17,6	29,6
Снижение	28,2	25,9	37,0

Наибольший процент детей, у которых наблюдалось возрастание фонематической чистоты, отмечен в ЭГ₁. Около половины детей КГ также «улучшили» свои результаты по данному показателю. В ЭГ₂ не представляется возможным выделить какую-то одну генеральную тенденцию в направленности изменений показателя фонематической чистоты слухо-речевого восприятия. Полученный результат подтверждает ранее

высказанное предположение о «тормозящем» влиянии изучения двух иностранных языков в дошкольном возрасте на положительную динамику фонематического слуха.

Обсуждение динамики количества ошибок в течение шести месяцев было бы неполным без рассмотрения ее структуры. С этой целью на основании результатов факторного анализа в используемой нами типологии ошибок были отобраны три группы – персеверации, литеральные парафазии и контаминации. Выбор типов ошибок определялся их обусловленностью действием соответствующих нейропсихологических факторов: для персевераций – это фактор инертности, для литеральных парафазий – фонематического слуха, для контаминаций – инертности в сочетании с нарушением избирательности.

Распределение количества персевераций, как показателя нервно-психической инертности, в выделенных кластерах представлено на рис. 15.

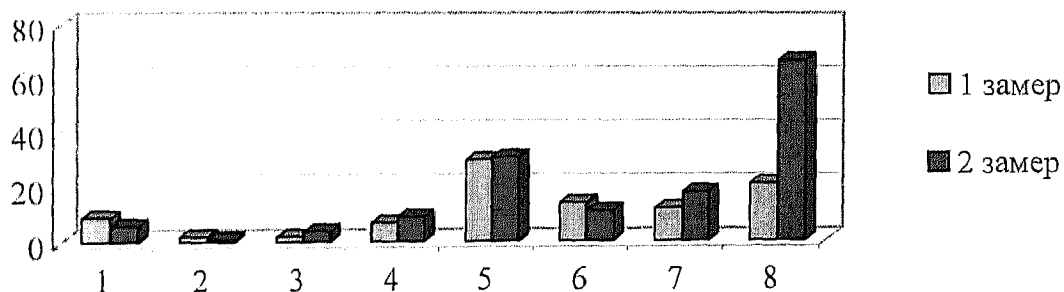


Рис. 15. Средние значения количества персевераций в кластерах по результатам двух психодиагностических исследований

Самые низкие значения данного показателя, на фоне минимальных изменений во времени, отмечены в кластерах 2, 3. Самые высокие – наблюдаются в кластерах 5 и 8. В последней группе детей, выделенной в результате кластерного анализа, зафиксирован и максимальный «скачок» в сторону роста показателя инертности.

Следующий тип ошибок – количество литеральных парафазий – рассматривался нами в качестве показателя фонематического слуха. На рис. 16 представлены средние значения данного показателя в кластерах.

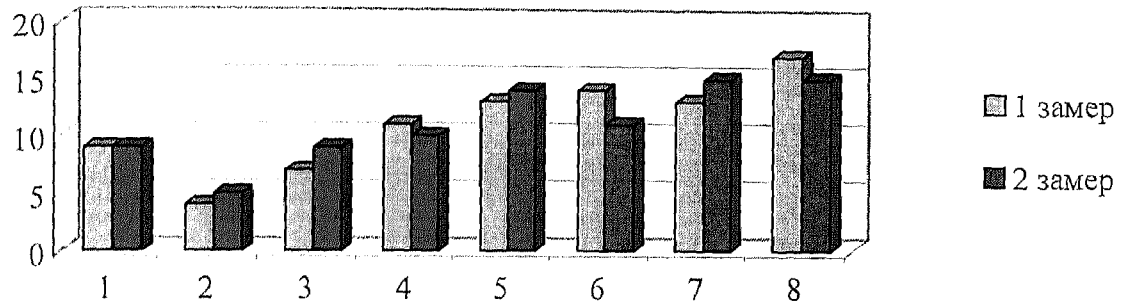


Рис. 16. Средние значения количества литеральных парафазий в кластерах по результатам двух психодиагностических исследований

Минимальные значения показателя фонематического слуха наблюдаются в тех же кластерах, что и по рассмотренному выше другому показателю психофизиологической природы – показателю нервно-психической инертности. Наибольшие значения отмечены в кластерах 5, 6, 7, 8. «Динамическая» картина несколько отлична от предыдущей: во всех кластерах показатель фонематического слуха проявил себя как достаточно ригидная характеристика речевого развития детей дошкольного возраста.

Значимый весовой коэффициент количества контаминаций по одному из выделенных нами факторов речевого развития – фактору недифференцированного слухо-речевого восприятия – обусловил наш интерес к рассмотрению данного показателя и в рамках обсуждения результатов кластерного анализа. Средние значения показателя ошибок дихотического прослушивания по типу контаминаций в кластерах представлены на рис. 17.

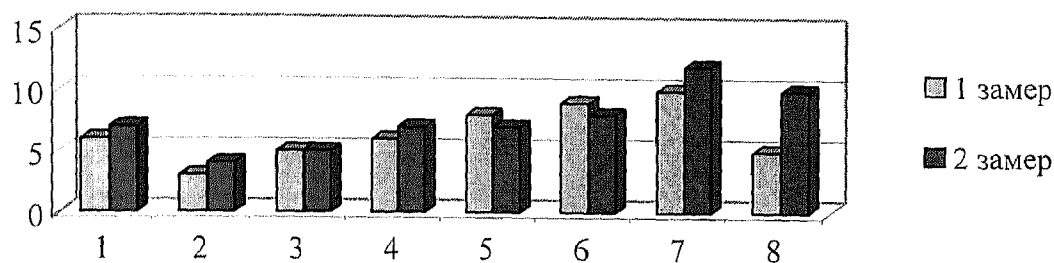


Рис. 17. Средние значения количества контаминаций в кластерах по результатам двух психодиагностических исследований

Наименьшее среднее значение показателя получено в кластере 2, наибольшее – в кластере 7. Отметим отсутствие выраженных различий между кластерами по данному показателю. Выделяется одно исключение из общей для кластеров тенденции минимальности изменений количества контаминаций – в кластере 8 за сравнительно короткий промежуток времени (полгода) этот показатель возрастает вдвое.

Таким образом, сопоставительный анализ трех типов ошибок позволил выявить кластер, отличающийся наименьшим количеством ошибок, – кластер 2. К кластерам, характеризующимся стабильно высокими показателями ошибок по типу персевераций, литеральных парафазий и контаминаций, можно отнести кластеры 5, 6, 7, 8. Преобладание в возрастном составе последних четырех кластеров старших дошкольников подкрепляет вывод констатирующего психодиагностического исследования о возрастании к концу дошкольного периода индивидуального своеобразия речевого развития.

Рассмотрим показатель способности к различению фонетически разнородных лексических рядов. Графическая презентация результатов дифференциации разноязычной лексики в зависимости от степени новизны ее предъявления (на материале кластерного анализа) представлена на рис. 18.

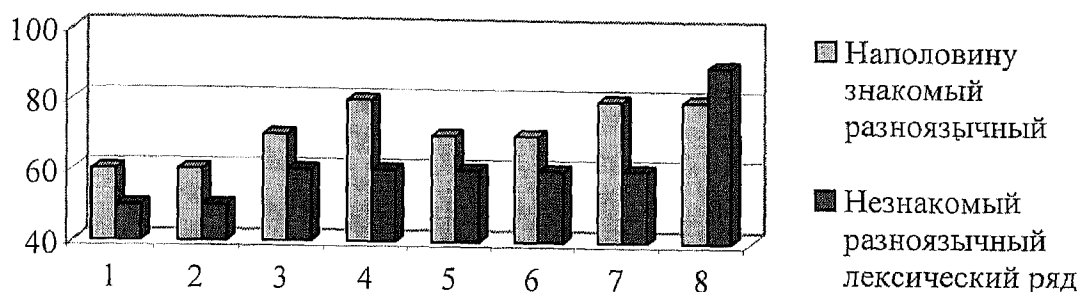


Рис. 18. Средние значения показателя уровня дифференциации разноязычной лексики в зависимости от степени новизны ее предъявления в кластерах

Полученные данные позволяют разделить кластеры на три группы. Успешность дифференциации в первой группе, к которой можно отнести кластеры 1 и 2, является, по большей части, результатом случайного «попадания» ответов детей в разряд правильных. В состав данной группы кластеров вошли в равном количестве дети, как обучавшиеся, так и не обучавшиеся иностранному языку. Полученные во второй группе кластеров результаты выше, по сравнению с первой, за счет узнавания освоенной лексики в предъявляемом разноязычном ряду, поскольку большая часть детей, вошедших в состав кластеров 3, 4, 5, 6, 7, принимала участие в формирующем эксперименте. В третью группу был выделен кластер 8, который отличает выраженная способность к распознаванию (дифференцированному восприятию) фонетически разнородных лексических рядов. Высокая успешность дифференциации в данном случае отчасти объясняется малой численностью, а также составом кластера – в него вошли дети, обучавшиеся одному/двум иностранным языкам.

Проанализируем уровень когнитивных достижений ребенка с точки зрения показателя качества выполнения им рисуночного теста (общее количество баллов, набранных за правильность изображения фигуры человека) и показателя его интеллектуального уровня (стандартизированный показатель IQ). Если первый фиксирует присущий отдельному ребенку уровень изображения, то второй отражает положение индивида в группе и связан с представлениями о нормативном для каждого возраста качестве

выполнения рисунка. Средние значения общего количества баллов за выполнение рисуночного теста в кластерах представлены на рис. 19.

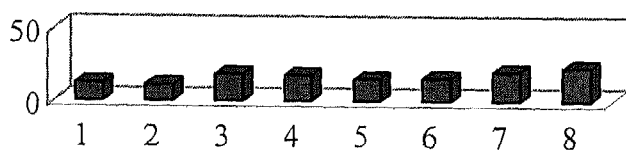


Рис. 19. Средние значения общего количества баллов за выполнение рисуночного теста в кластерах

Самое низкое количество баллов в среднем набрали дети, включенные в состав кластеров 1, 2. Кластеры 7, 8 отличает наиболее высокое качество изображения фигуры человека. Поскольку уровень выполнения рисунка определяется возрастом ребенка (по мере взросления ребенка дошкольного возраста происходит поступательное совершенствование изображения), полученная картина отражает преобладание в каком-либо кластере детей одного возраста. Введение в анализ когнитивных достижений стандартизированного показателя интеллектуального уровня, учитывающего возраст и пол ребенка, позволяет более корректно сравнить полученные в разных кластерах результаты. Средние значения показателя интеллектуального уровня в кластерах представлены на рис. 20.

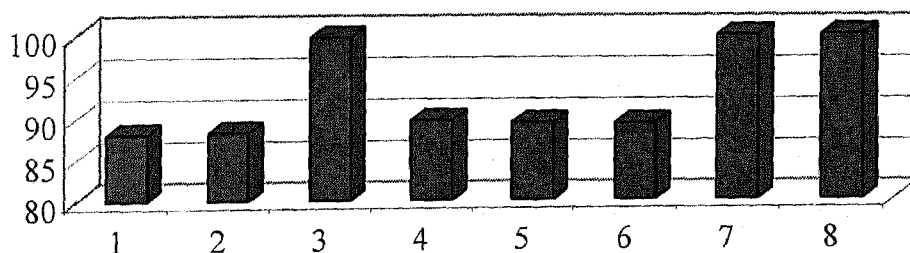


Рис. 20. Средние значения показателя интеллектуального уровня в кластерах

Средние значения во всех кластерах «вписываются» в так называемый средний (в пределах нормы) уровень интеллектуального развития.

Выделяются на общем фоне более высокие средние значения в кластерах 3, 7, 8. Кластер 3, отличавшийся средним качеством выполнения рисунка по сравнению с другими кластерами, по показателю интеллектуального развития входит в группу «лидеров». Объясняется данное обстоятельство тем, что средний возраст детей, входящих в состав кластера 3, меньше, чем в других кластерах с аналогичным уровнем изображения человека.

Проведенный анализ показателей общего речевого и когнитивного развития позволил выявить и описать качественные особенности, отличающие детей дошкольного возраста в пределах выделенных кластеров.

Кластер 1. Данный кластер в основном включает в себя детей от 4 до 6 лет (средний возраст – 5,3) и может быть отнесен, вместе со вторым, к «паре» самых младших по возрастному составу кластеров. Поскольку эта группа самая многочисленная из всех, можно предположить, что ее отличительные черты являются наиболее типичными для детей в возрасте около 5 лет. У представителей данного кластера в течение шести месяцев на фоне отсутствия каких-либо изменений в объеме наблюдается выраженная качественная перестройка состава речевой продукции – стремительно растет количество правильных ответов за счет пропорционального уменьшения ошибок. Детей данной группы отличает средний уровень абсолютных показателей фонематической чистоты слухо-речевого восприятия и высокий – относительных (большой рост фонематической чистоты по сравнению с другими). Последнее происходит, в частности, «благодаря» процессу элиминирования ошибок по типу персевераций, что может свидетельствовать о снижении у дошкольников, вошедших в состав этого кластера, уровня нервно-психической инертности. Приблизительно равное соотношение представителей КГ и ЭГ₁ в данном, как и в следующем (втором), кластере обусловило общую невыраженность такого эффекта обучения иностранному языку, как узнавание в разноязычном лексическом ряду освоенной лексики. В целом, дети этой группы демонстрируют средний уровень речевого развития с положительной динамикой уровня и структуры общей речевой

активности, фонематической чистоты слухо-речевого восприятия. Можно предположить, что ведущим механизмом речевого развития детей данной группы является психофизиологический механизм нервно-психического созревания, на фоне которого позитивно изменяются психологические показатели.

Кластер 2. Большую часть самой младшей по возрасту группы (средний возраст – 4,8 лет) составляют девочки. Для детей данного кластера характерен самый низкий уровень речевой активности, отражающий общий уровень психической активности. Представители этой группы воспроизводят относительно малую часть из слышимой речи, но это воспроизведение отличается правильностью. Высокие показатели фонематической чистоты слухо-речевого восприятия имеют выраженную тенденцию к дальнейшему росту. Отличительной чертой данной группы детей являются низкие «стартовые» психологические возможности на фоне благоприятных психофизиологических показателей (самый низкий процент ошибок). В педагогическом аспекте эта группа детей является благодатным «материалом», поскольку «стартовые» психологические показатели легко объективируют относительную успешность ребенка в обучении, а его психофизиологический фон не «сопротивляется» внешним воздействиям.

Кластер 3. Вторая по «величине» группа отличается «разнообразием» возрастного состава, что может свидетельствовать о существовании неких «сквозных» характеристик, присущих детям определенного типа развития на протяжении всего дошкольного периода. Дети данной группы демонстрируют средний уровень речевого развития, к их отличительным особенностям можно отнести неизменно высокий уровень фонематической чистоты слухо-речевого восприятия и относительно высокий интеллектуальный уровень развития.

Кластер 4. Основу данной группы составляют дети старшего дошкольного возраста (6–7 лет). Представители этой группы характеризуются высоким уровнем речевой активности и фонематической

чистоты слухо-речевого восприятия с тенденцией к снижению последней. Данный кластер отличается эффективностью узнавания освоенной лексики в разноязычном лексическом ряду. Данная группа детей, как и предыдущая, может быть отнесена к числу «благополучных» с точки зрения абсолютных показателей общего речевого развития при наличии тенденции к стагнации достигнутого уровня развития независимо от наличия/отсутствия специализированного педагогического воздействия.

Кластер 5. Большинство детей данного кластера относится к возрасту 5–6 лет. Значительный объем речевой продукции детей этой группы сопровождается большим количеством ошибок по типу персевераций и литеральных парафазий (феномен «засоренной» речи). Центральным дефектом, или первичным нейропсихологическим фактором, своеобразного речевого дефицита является фонематическая незрелость на фоне среднего уровня интеллектуального развития, что позволяет говорить о парциальном характере дефекта (возможно, возрастной природы).

Кластер 6. Как и третий, данный кластер неоднороден по возрастному составу. Присущий детям этой группы средний уровень речевого развития характеризуется положительной динамикой – отмечается существенный рост фонематической чистоты слухо-речевого восприятия с одновременным снижением количества литеральных парафазий, что говорит об улучшении фонематического слуха. Такое повышение качества речевой продукции происходит и за счет снижения ее объема. Таким образом, отличительной особенностью детей данного кластера является выраженное развитие фонематического слуха и избирательности слухо-речевого восприятия в целом.

Кластер 7. В данный кластер, как и в восьмой, вошли, в основном, старшие дошкольники – участники формирующего эксперимента. Большую часть этой группы составляют мальчики. Рост числа ошибок на фоне высокой речевой активности у представителей данного кластера происходит за счет ухудшения показателей фонематического слуха. Для этой группы

характерно также самое большое количество контаминаций по сравнению с другими. Несмотря на явное ухудшение психофизиологических показателей, на социально-психологическом уровне дети «выглядят» успешными – они отличаются высокой оценкой результатов педагогического воздействия (высокий уровень когнитивных достижений), в том числе и специализированного характера (лучший процент узнавания освоенной лексики в разноязычном лексическом ряду). Анализ профиля данного кластера выявил рассогласованный характер изменения показателей, относящихся к разным плоскостям анализа общего речевого развития, поэтому за успешным социально-психологическим «фасадом» детей этой группы «скрывается» выраженная негативная динамика психофизиологических показателей. Такая картина соответствует известному феномену педагогического «натаскивания» за счет нерационального использования психофизиологических ресурсов ребенка.

Кластер 8. В составе кластера оказались два ребенка в возрасте 6,7–7,5 лет. Изначально самый высокий уровень общей речевой активности у этих детей в условиях специализированного обучения возрастает за счет снижения количества правильных ответов на фоне стремительного роста количества ошибок – в частности, персевераций (втрое) и контаминаций (вдвое). Высокий уровень литеральных парафазий в этой группе, в отличие от предыдущей, имеет тенденцию к снижению. Детей данного кластера отличает выраженная способность к распознаванию фонетически разнородных лексических рядов и высокий интеллектуальный уровень. По всей видимости, для таких детей дошкольного возраста с максимально высоким уровнем речевого развития интенсификация отношений обучающего характера (особенно специализированного – обучения иностранному языку) является избыточной для их психофизиологических возможностей. Требование «природосообразности» в отношении этих детей должно соблюдаться максимально жестко, что означает отказ от

«необязательных» для данного возраста обучающих воздействий или перевод их в щадящий режим.

Результаты кластерного анализа подтвердили автономность характера изменения различных речевых показателей в дошкольном возрасте, что позволяет предположить множественность механизмов речевого развития.

Сопоставительный анализ результатов факторизации и кластеризации – структурно-содержательных характеристик и феноменологии речевого развития детей дошкольного возраста – свидетельствует о ведущем значении фактора психофизиологического созревания для психического развития в этом возрасте, что является известным фактом в нейропсихологической литературе [75; 90; 109; 113; 132; 133; 143; 158]. Поэтому в основу содержательного анализа выделенных кластеров с целью их дальнейшего объединения был положен критерий оценки «знака» реагирования на обучающее воздействие ведущего уровня регуляции в дошкольном возрасте – психофизиологического.

Описанные в результате кластерного анализа группы представляют собой различные варианты речевого развития дошкольников в условиях наличия/отсутствия специализированного педагогического воздействия и могут быть отнесены к двум психологическим типам. К первому типу можно отнести группы дошкольников с соответствующим возрастным нормативам уровнем психологического развития и благоприятным для обучающего воздействия психофизиологическим фоном. При этом благоприятным будем считать такой психофизиологический фон, который не дает выраженной негативной реакции (в виде ухудшения соответствующих показателей) на педагогическое воздействие обучающего характера. Внутри этого типа, в свою очередь, можно выделить два подтипа групп участников исследования. Первый подтип отличается низкими или средними «стартовыми» психологическими возможностями (позволяющими достаточно легко объективировать относительную успешность ребенка в обучении) и положительной динамикой психофизиологических показателей речевого

развития. К данному подтипу можно отнести кластеры 1, 2, 6. Второй подтип характеризуется высокими «стартовыми» психологическими возможностями и резистентным (устойчивым) в условиях направленного педагогического воздействия психофизиологическим фоном. В данный подтип были включены кластеры 3, 4.

Отличительной чертой второго типа групп дошкольников является неблагоприятный – негативно реагирующий на интенсивное педагогическое воздействие – психофизиологический фон. В данном типе также выделяются два подтипа. В первый подтип могут быть включены дети кластера 5 со своеобразным речевым дефицитом (возможно, возрастной природы) на фоне среднего уровня когнитивных достижений. Второй подтип характеризуется высоким социально-психологическим и психологическим уровнем развития и выраженной негативной динамикой психофизиологических показателей в условиях специализированного обучения. К этому подтипу могут быть отнесены представители кластеров 7, 8.

Теоретически выделенные онтогенетические типы речевого развития в дошкольном возрасте послужили основой для дифференциации дошкольников в аспекте «природосообразности» их обучения иностранному языку/языкам.

К специализированному обучению, ориентированному на зону ближайшего развития (по Л.С.Выготскому), в дошкольном возрасте могут быть рекомендованы группы детей первого типа с благоприятным для обучающего воздействия психофизиологическим фоном. По результатам нашего исследования 160 детей из 197 (81,2% всей детской выборки) могут быть отнесены к этому педагогическому типу. Во второй тип были включены группы детей, на обучение которых (в т.ч. иностранному языку) могут быть наложены различного рода ограничения и/или запреты. Так, в отношении представителей кластера 5 может быть рекомендовано максимально щадящее педагогическое «сопровождение» психического развития, учитывающее присущие этим детям особенности возрастного созревания (в виде снижения

того уровня требований к результатам обучения, который применим к детям первого типа). Старшие дошкольники, вошедшие в состав кластера 7, представляют собой пример результата педагогического «натаскивания», в основе которого лежит игнорирование возрастных особенностей психического развития. Данная группа детей является «группой риска» для специализированного обучения иностранному языку ввиду его возможного негативного влияния на ход психофизиологического созревания. Выделение кластера 8, включившего в себя двух участников исследования (около 1% детской выборки), позволило описать «портрет» детей, специализированное обучение которых абсолютно противопоказано по причине его избыточности для их психофизиологических возможностей вопреки существующему педагогическому соблазну следовать за логикой опережающего развития.

Таким образом, система психологических показателей оценки «природосообразности» специализированного обучения дошкольников иностранному языку позволяет дифференцировать детей по типу речевого онтогенеза и соответствующему ему режиму обучения.

ВЫВОДЫ

1. Многообразие индивидуальных траекторий речевого развития детей дошкольного возраста обусловлено автономным характером изменений отдельных речевых показателей на данном этапе онтогенеза.

2. Ведущим уровнем регуляции общего речевого развития детей дошкольного возраста в условиях наличия/отсутствия специализированного обучения иностранному языку является психофизиологический.

3. Характер изменения психофизиологических показателей речевой активности в условиях специализированного обучающего воздействия положен в основу типологии речевого онтогенеза детей дошкольного возраста с нормативным и высоким уровнем психического развития:

– I тип – с благоприятным психофизиологическим фоном, без отрицательной динамики соответствующих показателей в условиях обучения иностранному языку;

– II тип речевого онтогенеза – с психофизиологическим фоном, соответствующие показатели которого ухудшаются в условиях интенсивного педагогического воздействия.

4. Психологическая оценка педагогических эффектов формирующего эксперимента по развитию языковых способностей определяется доминирующими в дошкольном возрасте механизмами речевого развития – имитации (беспереводное воспроизведение лексики) и узнавания (различение освоенной иноязычной лексики в разноязычном лексическом ряду).

5. Система психологических показателей оценки «природосообразности» специализированного обучения дошкольников иностранному языку позволяет дифференцировать детей по типу речевого онтогенеза и соответствующему ему режиму обучения:

– группа детей с первым типом речевого онтогенеза (81,2% детской выборки), рекомендованная к специализированному обучению, ориентированному на зону ближайшего развития (по Л.С.Выготскому);

– группа детей со вторым типом развития речи, обучение которой иностранному языку/языкам противопоказано или возможно лишь в условиях щадящего режима.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность проблемы успешного овладения иностранным языком обусловлена, в основном, наличием двух глобальных тенденций в развитии современного общества.

Процесс мировой интеграции способствовал появлению необходимого для «включения» человека в мировые коммуникационные процессы и получения доступа к широким информационным потокам условия – владения, помимо родного, хотя бы одним иностранным языком. Кроме этого, по-прежнему остро стоит вопрос о гармонизации межнациональных отношений в условиях многоязычной поликультурной среды. Решение данной проблемы зависит не только от языковой политики, зафиксированной в ряде законодательных документов, но и от совместных усилий психолого-педагогической общественности, направленных на выработку концептуальных основ языкового образования и их реализацию в различных образовательных структурах. Последнее отражается в создании концепций языкового и межкультурного образования в многонациональных обществах и востребованности разработки оригинальных методик обучения государственным и одному-двум иностранным языкам в русле осуществления интегративных педагогических технологий, основывающихся на последних достижениях науки.

Неслучаен в этой связи новый всплеск интереса к открытию оптимального пути усвоения иностранного языка. Поиск более эффективных способов обучения иностранному языку выливается не только в селекцию методов и содержания, но и в выявление на временном (жизненном) векторе отрезка, наиболее благоприятного для стремительного усвоения второго языка и/или развития иноязычных способностей. Допущение флуктуирующего характера легкости усвоения иностранного языка неизбежно заставляет обратиться к гетерохронии психических функций как к «природному» механизму, дающему шанс для реализации поставленной

задачи. Сензитивность дошкольного возраста для речевого развития привлекла к нему пристальное внимание исследователей, работающих в области создания эффективной системы обучения иностранному/ национальному языку. На сегодняшний день как никогда высока социальная и научная востребованность разработки адекватной системы обучения дошкольников иностранному языку – системы, опирающейся на определение особого типа взаимодействия процессов обучения и развития, присущего отдельному (в действительности не имеющему жестко фиксированных границ) возрасту.

Общепризнанный исследователями в области детской нейропсихологии факт доминирования в психическом развитии детей дошкольного возраста «натурального» ряда (по Л.С.Выготскому) является, на наш взгляд, основополагающим при определении критерия «природосообразности» обучающего воздействия в этом возрасте. Избыточные для психофизиологических возможностей обучающие воздействия в дошкольном возрасте могут привести к искажению (в крайнем варианте – «ломке») индивидуальной траектории развития ребенка, во многом обусловленной психофизиологическим механизмом нервно-психического созревания. Игнорирование значимости темпов и содержания психофизиологического созревания для темпов и траектории индивидуального психического развития ребенка может принимать вид педагогического «натаскивания» ребенка («камуфлирования» психофизиологического фона) или, зачастую неосознаваемого, стремления педагога унифицировать, свести к минимуму феноменологическое разнообразие в группе обучаемых. В то время как многообразие путей речевого развития дошкольника проявляется, согласно результатам нашего исследования, как в несогласованности различных показателей (свидетельствующей о преобладании автономного развития уровней детской индивидуальности в этом возрасте), так и в количественной и качественной «избыточности» речевых проявлений. Последняя, на фоне возросшей к концу дошкольного периода речевой активности, может

выступать в качестве психологического критерия речевого развития в этом возрасте и соответствия педагогических технологий принципу «природосообразности».

Следование принципу «природосообразности» при организации обучения детей дошкольного возраста иностранному языку предполагает, на наш взгляд, осуществление ряда мероприятий. Решение о «включении» того или иного ребенка в ситуацию специализированного обучения должно приниматься на основании результатов психодиагностики его речевого развития. В случае принадлежности ребенка к «группе риска» с точки зрения прогноза влияния специализированного педагогического воздействия на ход индивидуального психического развития необходима отсрочка начала обучения иностранному языку или организация обучения в щадящем режиме. Учет «стартовых» психологических возможностей детей, приступающих к изучению иностранного языка, предполагает корректную формулировку педагогических задач и критериев оценки результатов обучения (а также соответствующее им методическое обеспечение учебного процесса) по отношению к различным группам дошкольников.

В связи с предлагаемой в аспекте оптимизации результатов обучения детей дошкольного возраста иностранному языку/языкам системой мероприятий требуют дальнейшей разработки как психодиагностическая схема психолого-педагогической «калибровки» ребенка (в направлении поиска оптимального сочетания точности результата и допустимой минимальности временных и материальных затрат), так и варианты существующей педагогической технологии, ориентированные на различные группы дошкольников.

Представляется перспективным и исследование дальнейшей траектории – в младшем школьном возрасте и далее – выделенных в рамках дошкольного возраста путей речевого развития в условиях наличия/отсутствия специализированного обучения иностранному языку.

Список использованной литературы

1. Абросимова Е. К проблеме организации образовательного пространства старшей школы в современных условиях // Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образования: Тез. Междунар. конф. – М., 1996. – С.3 – 6.
2. Айдарова Л.И. Маленькие школьники и родной язык. – М.: Знание, 1983. – 95 с.
3. Алыбина А.Т. Особенности мнемической деятельности студентов языкового вуза и обучаемость иностранному языку: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1977. – 23 с.
4. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: МПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
5. Анастаси А. Психологическое тестирование: Книга 1 / Под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. – М.: Педагогика, 1982. – 320 с.
6. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. – М.: Медицина, 1968. – 547 с.
7. Баиндурашвили Н.А. Способность постижения взаимосоответствия звуковой стороны слова и его значения как компонент лингвистической способности и возрастные особенности ее проявления: Дис. ... канд. психол. наук. – Тбилиси, 1986. – 149 с.
8. Баланюк Г.И., Красильникова В.С. Шире использовать возможность школ при обучении иностранному языку // Иностранный язык в школе. 1974, № 2. – С.60 – 63.
9. Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. – М.: Когито-Центр, 2000. – 350 с.
10. Бацын В.К. Реформа образования в Российской Федерации: 1990-1994. – М., 1995. – 15 с.

11. Белова Т.И. Построение дидактического пространства в условиях образовательной ситуации (на материале дошкольного образования): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 1999. – 22 с.
12. Беляев Б.В. Психология владения иностранным языком: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1959. – 681 с.
13. Бенедиктов Б.А. Психология овладения вторым языком // Психологический журнал. 1981, Т. 2, № 3. – С.55 – 69.
14. Богоявленская Д.Б., Тюрин П.Т. Опыт построения методики интеллектуальной активности в изобразительной деятельности // Вопросы психологии. 1987, № 1. – С.156 – 159.
15. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: Изд-во АПН СССР, 1959. – 345 с.
16. Бодрова Е.В., Давыдов В.В., Петровский В.А., Стеркина Р.Б. Опыт построения психолого-педагогической концепции дошкольного воспитания // Вопросы психологии. 1989, № 3. – С.22 – 31.
17. Бодуэн де Куртене И.А. Избранные труды по общему языкознанию. Т. II. – М.: АН СССР, 1963. – 391 с.
18. Боровиков В.П., Боровиков И.П. Statistica: Статистический анализ и обработка данных в среде Windows. – М.: Филинь, 1998. – 608 с.
19. Брунер Дж. Психология познания. – М.: Прогресс, 1977. – 413 с.
20. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новые исследования в лингвистике: Языковые контакты. Вып. VI. – М., 1972. – С.25 – 60.
21. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967. – 196 с.
22. Вейс Т. Как помочь ребенку? (Опыт лечебной педагогики в Кэмпхилл-общинах). – М.: Московский Центр вальдорфской педагогики, 1992. – 168 с.
23. Верещагин Е.М. Моделирование психики: опыт установления операций в латентном процессе производства речи // Материалы

Всесоюзного симпозиума по проблеме «Мышление и общение». – Алма-Ата, 1973. – С. 211-214.

24. Виноградова Т.М. Взаимосвязь обучения русскому и родному языкам в национальном детском саду (на материале литовских детских садов): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987. – 215 с.

25. Воронин Б.Ф. Некоторые вопросы психологического анализа грамматических ошибок в устной речи иностранцев на русском языке: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Баку, 1969. – 25 с.

26. Выготский Л.С. Лекции по педологии. – Ижевск: Удмуртский университет, 1996. – 304 с.

27. Выготский Л.С. – М.: Изд. Дом Ш. Амонашвили, 1996. – 224 с.

28. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

29. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.

30. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

31. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1982. – 367 с.

32. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.

33. Галунов В.И., Королева И.В., Шургая Г.Г. Два возможных механизма восприятия речи // Психологический журнал. 1985, Т. 6, № 5. – С.52.

34. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966. – С.236 – 277.

35. Гасанова Р.Х. Развитие связной русской речи старших дошкольников в многонациональном детском саду: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987. – 149 с.
36. Гендерный подход в дошкольной педагогике. Ч. 1 / Под ред. Л.В. Штылевой. – Мурманск: ОУ КРЦДО и РЖ, 2001. – 108 с.
37. Гинзберг В.С. Опыт обучения дошкольников иностранному языку // Советская педагогика. 1960, № 5. – С.109 – 118.
38. Гинзберг В.С. Опыт обучения иностранным языкам детей дошкольного и младшего школьного возраста // Иностранный язык в школе. 1959, № 3. – С.79 – 83.
39. Голубев Я.В. Некоторые языковые способности и возраст учащихся // Вопросы психологии обучения и воспитания. – Иваново, 1967. – С.69 – 78.
40. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
41. Даукшите Я.А. Психолого-педагогические условия формирования двуязычия младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. – Вильнюс, 1990. – 259 с.
42. Демидова И.Г., Соколова О.Л., Чирков В.И. Тест «Нарисуй человека»: Руководство. – Ярославль: НПЦ Психодиагностика, 1992. – 40 с.
43. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л.А. Венгер, Н.Б. Холмовской, М.Б. Венгер и др. – М.: Педагогика, 1978. – 248 с.
44. Дьяченко О.М. Возможности оценки развития детей старшего дошкольного возраста педагогами дошкольных образовательных учреждений // Психологическая наука и образование. 1998, № 2. – С.18 – 25.
45. Жукова А.В. К вопросу о доминирующем способе усвоения иностранного языка в дошкольном возрасте // Раннее обучение родному и иностранным языкам: Материалы межрегион. науч.-практ. конф. – Уфа: БГУ, 2000. – С.116 – 117.
46. Жукова А.В. К вопросу о психологических требованиях к организации дошкольного образовательного пространства // Английский

язык в поликультурном регионе: Материалы междунар. науч.-практ. конф. Ч. 2. – Ижевск: Удм. гос. ун-т, 2005. – С.15 – 18.

47. Жукова А.В. К вопросу об особенностях ориентировки старшего дошкольника на фонематическую речевую действительность (на материале систематического обучения детей иностранному языку) // Теоретические и практические вопросы языкового образования: Материалы регион. науч.-практ. конф. – Ижевск: Удм. гос. ун-т, 2003. – С.85 – 92.

48. Жукова А.В. К проблеме прогностических возможностей психолого-педагогических построений на фоне «разночтения» психической реальности // Текст-2000: теория и практика: Материалы Всерос. науч. конф. – Ижевск: Удм. гос. ун-т, 2001. – С.71 – 73.

49. Жукова А.В. К проблеме проектирования образовательного пространства в дошкольном возрасте (на материале обучения иностранному языку) // Раннее языковое образование: состояние и перспективы: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Ижевск: Удм. гос. ун-т, 2001. – С.72 – 74.

50. Жукова А.В. Психологические аспекты обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста // Специализация «Обучение иностранному языку в раннем возрасте»: Рабочие программы и учебные планы (специальность «Филология»). – Ижевск: Удм. гос. ун-т, 2001. – С.16 – 18.

51. Жукова А.В. Специфика сферы дополнительного образования: психолого-педагогический аспект // История, опыт, проблемы общего и педагогического образования: Тез. докл. регион. науч.-практ. конф. – Глазов: ГГПИ, 1999. – С.18.

52. Жукова А.В., Белова Т.И. К вопросу об отношении принципов природосообразности и культуросообразности в обучении дошкольников иностранному языку // Лингводидактика и филология: Тез. междунар. науч.-практ. конф. – Архангельск: ПГУ, 2000. – С.89 – 90.

53. Жукова А.В., Маратканова Л.И. К вопросу о раннем обучении детей иностранному языку // Культурно-исторический подход: развитие

гуманитарных наук и образования: Тез. Междунар. конф. – М., 1996. – С.66 – 67.

54. Зак А.З. Познавать играя: Развитие познавательных способностей у детей 5-12 лет. – М.: Перспектива, б.г. – 64 с.

55. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2000. – 382 с.

56. Заметка об изучении иностранных языков // Детский сад. 1877, № 7. – С.312 – 322.

57. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.

58. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

59. Зимняя И.А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке // Иностранный язык в школе. 1970, № 1. – С.41.

60. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М.: Логос, 1999. – 384 с.

61. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Пособие для учителей средней школы. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.

62. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 301 с.

63. Имедадзе Н.В. О психологической природе раннего двуязычия // Вопросы психологии. 1960, № 1. – С.37 – 41.

64. Имедадзе Н.В. Управление процессом овладения вторым языком // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М.: Моск. ун-т, 1981. – 304 с.

65. Кадырова Ф.Р. Дидактические игры в обучении детей русской разговорной речи в узбекском детском саду: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1988. – 202 с.

66. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
67. Какушадзе-Мдинарадзе Н.Д. Метод обучения иностранному (английскому) языку детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тбилиси, 1967. – 18 с.
68. Карпова С.Н. Особенности ориентировки дошкольников на речевую действительность в зависимости от типа обучения // Психологические исследования. Вып. 5. – М., 1975. – С.49 – 57.
69. Карпова С.Н. Развитие ориентировки на речь и ее элементы // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М.: Моск. ун-т, 1981. – С.220 – 226.
70. Карпова С.Н., Труве Э.И. Психология речевого развития ребенка. – Ростов: Ростов. ун-т, 1987. – 96 с.
71. Кеэс П.Я. К разработке диагностических тестов интеллектуального развития шестилетних детей // Вопросы психологии. 1983, № 6. – С.43 – 49.
72. Климентенко А.Д. Экспериментальное обучение английскому языку детей с шести лет в школе // Иностранный язык в школе. 1978, № 2. – С.37 – 47.
73. Ковалев В.В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. – М.: Медицина, 1985. – 286 с.
74. Колиева Н.Ф. Особенности обучения детей дошкольного возраста английскому языку: Дис. ... канд. пед. наук. – Орджоникидзе, 1967. – 184 с.
75. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: Нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 123 с.
76. Котик Б.С. Исследование латерализации речевых функций у полиглотов // Вопросы психологии. 1979, № 1. – С.74 – 78.
77. Котик Б.С. К вопросу о механизмах латеральных различий в слуховом восприятии // Новое в психологии. Вып. 1. – М., 1975. – С.137.

78. Котик Б.С. Межполушарное взаимодействие при осуществлении речи у билингвов // Вопросы психологии. 1983, № 6. – С.114 – 120.

79. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление: Психологический очерк. – М.: Прогресс, 1974. – 261 с.

80. Кравцов Г.Г. Психологические проблемы начального образования. – Красноярск: Изд-во Красноярского ун-та, 1994. – 141 с.

81. Кравцов Г.Г. Формирование личности в процессе обучения (дошкольный и младший школьный возраст): Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1995. – 288 с.

82. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 512 с.

83. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.

84. Леонтьев А.А. Принципы коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам // Русский язык за рубежом. 1982, № 4. – С.48 – 52.

85. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – 391 с.

86. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. – М.: МГУ, 1980. – 271 с.

87. Лушин П.В. Психологические особенности интерференции родного языка при усвоении иностранного (на примере студентов факультета иностранных языков): Дис. ... канд. психол. наук. – Киев, 1983. – 155 с.

88. Магин Н.С. О некоторых видах способностей к усвоению иностранного языка // Проблемы способностей. – М., 1962. – С.282.

89. Мактамкулова Г.А. Возрастные и индивидуально-типические различия учащихся в усвоении иностранного языка: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1996. – 188 с.

90. Марютина Т.М. Об использовании понятия «критический» и сензитивный период индивидуального развития // Психологический журнал. 1981, Т. 2, № 1. – С.145 – 153.

91. Матецкая Е.И. Речевая игра на занятиях английским языком в детском саду: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1971. – 26 с.

92. Матецкая Е.И. Речевая игра на занятиях английским языком в детском саду: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1974. – 204 с.

93. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1984. – 240 с.

94. Микадзе Ю.В., Чурсина Н.П. Готовность к школе 6-летних детей с общим недоразвитием речи: Сравнительный анализ различных видов диагностики // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2002, № 4. – С.67 – 76.

95. Миневрин О.Н. Определение типа умственной работоспособности по особенностям межполушарного взаимодействия у учащихся 5-6 классов: Автореф. ... канд. психол. наук. – М., 1985. – 18 с.

96. Михайлова Н.Б. Адаптированный вариант гейдельбергского теста речевого развития детей // Психологический журнал. 1990, Т. II, № 6. – С.105 – 112.

97. Мясоед П.А. Методика непрямой экспресс-диагностики уровня психического развития дошкольников // Вопросы психологии. 1996, № 2. – С.130 – 137.

98. Назаренко Н.С. Психологические детерминанты эффективности овладения иностранным языком в вузе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1986. – 18 с.

99. Негневицкая Е.И. Психологические условия формирования у дошкольников речевых навыков и умений на втором языке: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1986. – 214 с.

100. Нечюнас В.Ю. Об изучении компонентов иноязычных способностей // Материалы IV Всесоюзного общества психологов. – Тбилиси, 1971. – С.333.

101. Николенко Д.Ф. Об интерференции при усвоении языка и путях ее преодоления // Тезисы докладов на I съезде общества психологов. – М., 1959. – С.123 – 124.
102. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.
103. Обухова Л.Ф., Каданкова Н.Н. Феномен 5 лет // <http://www.psyedu/view.php?id=141>
104. Обучаем по системе Л.В. Занкова / Аргинская Р.И., Дмитриева Н.Я., Товпинец И.П. и др. – М.: Просвещение, 1994. – 255 с.
105. Обучение английскому языку детей 6-ти лет в I классе средней школы / НИИ школ; Е.И. Негневицкая, З.Н. Никитенко, Е.А. Ленская. – М., 1988. – 40 с.
106. Обучение и развитие: Экспериментально-педагогические исследования / Под ред. Л.В. Занкова. – М.: Педагогика, 1975. – 440 с.
107. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: МГУ, 1987. – 304 с.
108. Огорокова А. О первоначальном преподавании иностранных языков // Семья и школа. 1883, № XI. – С.93 – 100.
109. Осмина Е.В. Морфофункциональная незрелость ЦНС и критерии оценки детского развития // Актуальные проблемы детской и подростковой психоневрологии. – Ижевск: Экспертиза, 2001. – С.109 – 120.
110. Осмина Е.В. Психологические проблемы коррекции дефектов речевого развития в дошкольном возрасте // Логопедия. 2003, № 1-2. – С.73 – 78.
111. Осмина Е.В. Психологические проблемы речевого развития в детском возрасте // Раннее языковое образование: состояние и перспективы: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Ижевск: Удм. ун-т, 2001. – С.165 – 171.
112. Осмина Е.В., Жукова А.В. Экспериментально-психологическое исследование «внешних» и «внутренних» факторов развития детей в возрасте

от 7 до 10 лет // Женщины в меняющемся мире: история и современность: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Ижевск: Удм. ун-т, 1996. – С.216 – 218.

113. Осмина Е.В., Семенович А.В. Нейропсихология детского возраста. – Ижевск: Удм. ун-т, 1997. – 27 с.

114. Павлова А.А., Шустова Л.А. Методика выявления особенностей речевого развития детей // Вопросы психологии. 1987, № 6. – С.123 – 129.

115. Парамонова Л.А. К проблеме взаимосвязи обучения и творчества в дошкольном детстве // Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образования: Тез. Междунар. конф. – М., 1996. – С.121 – 122.

116. Петрухина С.Р. Рациональные, эмоциональные, волевые характеристики структуры игровой деятельности как факторы психического развития дошкольника: Дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 1999. – 236 с.

117. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.

118. Пимслер П. Тестирование способностей к иностранному языку // Методика преподавания иностранного языка за рубежом. Вып. 2. – М., 1976. – С.167 – 177.

119. Поддъяков Н.Н. Мышление дошкольника. – М.: Педагогика, 1977. – 272 с.

120. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития (в логике культурно-исторической теории Л.С. Выготского): Автореф. ... д-ра психол. наук. – Москва, 1999. – 42 с.

121. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996, № 1. – С.20 – 33.

122. Пониматко А.П. Обучение дошкольников иностранному языку на основе игрового моделирования иноязычного общения (на материале английского языка): Дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 1991. – 222 с.

123. Протасова Е.Ю. Развитие семантики высказывания в детской речи (психолингвистический анализ): Дис. ... канд. филол. наук. – Москва, 1986. – 220 с.
124. Развитие ребенка / Под ред. А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1968. – 192 с.
125. Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1984. – 223 с.
126. Речь: артикуляция и восприятие / Под ред. Л.А. Чистович, В.А. Кожевникова. – М.-Л.: Наука, 1965. – 241 с.
127. Решетникова Т.К. Зависимость успешности овладения иностранным языком от особенностей речемыслительной деятельности субъекта обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1981. – 22 с.
128. Родина Н.М. Становление речевого общения на втором языке у дошкольников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1998. – 23 с.
129. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. – М.: Дидакт, 1992. – 256 с.
130. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
131. Селеверстова Н.Я. Психодиагностика ребенка: за и против // Вопросы психологии. 2000, № 3. – С.14 – 23.
132. Семенович А.В., Цыганок А.А. Нейропсихологический подход к типологии онтогенеза // Нейропсихология сегодня. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – С.170 – 183.
133. Сергиенко Е.А. Проблема психического развития: некоторые острые вопросы и пути их решения // Психологический журнал. 1990, Т. 1, № 2. – С.150 – 161.
134. Сибирякова В.Ф. Умственная активность школьников и обучаемость иностранному языку (на материале обучения английскому языку во вторых и пятых классах): Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1978. – 176 с.

135. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 349 с.
136. Симерницкая Э.Г., Алле А.Х., Хавин А.В. Изучение доминантности полушарий у детей методом дихотического прослушивания // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1977, № 2. – С.76 – 82.
137. Смехов В.А. Опыт психологической диагностики и коррекции конфликтного общения в семье // Вопросы психологии. 1985, № 4. – С.83 – 92.
138. Сохин Ф.А. Осознание речи дошкольниками // Подготовка детей к школе в детском саду. – М.: Педагогика, 1977. – 160 с.
139. Сохин Ф.А., Ушакова О.С. Связь развития речи с умственным, эстетическим и нравственным воспитанием в процессе обучения родному языку // Развитие речи дошкольника: Сб. науч. тр. – М.: АПН СССР, 1990. – С.5 – 26.
140. Старжинская Н.С. Построение процесса усвоения близкородственного языка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. 2000, № 4. – С.45 – 50.
141. Степанова М.А. Развитие форм и функций речи дошкольника в игровой деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1986. – 238 с.
142. Струнина Е.М. Лексическое развитие дошкольников // Развитие речи дошкольника: Сб. науч. тр. – М.: АПН СССР, 1990. – С.26 – 39.
143. Схема нейропсихологического обследования детей: Нейропсихологические синдромы отклоняющегося развития (конспект) / Под ред. А.В. Семенович. – М., 1998. – 40 с.
144. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: ИЦ «Академия», 1999. – 288 с.
145. Ткачева Л.Ф. Развитие осознанных фонематических обобщений и дифференциаций у дошкольников и младших школьников как основы усвоения фонетики, графики и орфографии: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1980. – 173 с.

146. Траченко О.П. Многократное дихотическое тестирование лиц с разными типами доминирования полушарий // *Нейропсихология сегодня*. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – С.184 – 198.
147. Труве Э.И. Особенности развития ориентировки дошкольников на фонематическую действительность речи: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1983. – 239 с.
148. Утехина А.Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте: теория и практика. – Ижевск: Удм. ун-т, 2000. – 247 с.
149. Утехина А.Н. Педагогические основы структурирования содержания раннего языкового образования // *Раннее языковое образование: состояние и перспективы: Материалы Всерос. науч.-практ. конф.* – Ижевск: Удм. ун-т, 2001. – С.217 – 228.
150. Утехина А.Н. Стратегические направления развития современного языкового образования // *Теоретические и практические вопросы языкового образования: Материалы регион. науч.-практ. конф.* – Ижевск: Удм. ун-т, 2003. – С.10 – 21.
151. Утехина А.Н., Зеленина Т.И. Интегративная программа «Лингва»: Программа обучения и развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. – Ижевск: Удм. ун-т, 2000. – 66 с.
152. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшер, А.К. Марковой. – М.: Педагогика; Berlin: Volk und Wissen volkseigener Verl., 1982. – 216 с.
153. Футерман З.Я. Иностранный язык в детском саду. – Киев, 1984. – 143 с.
154. Футерман З.Я. О преподавании иностранных языков в детском саду // *Дошкольное воспитание*. 1964, № 4. – С.40 – 42.
155. Ханова О.С. Занятия по английскому языку в детском саду. – М., 1965. – 255 с.
156. Ходжава З.И. Роль установки в интерференции навыков // *Вопросы психологии*. 1961, № 4. – С.61 – 68.

157. Царапкина Е.С. Немецкий язык для малышей // Иностраный язык в школе. 1963, № 6. – С.48.
158. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. – М.: Российское педагогическое агентство, Когито-Центр, 1998. – 128 с.
159. Цесарский Л.Д. Английский язык – малышам // Неделя. 1961, № 46-50.
160. Цесарский Л.Д. Английский язык – малышам // Неделя. 1962, № 1-12.
161. Чепукенас В. Психологические закономерности ограничения интерференции при обучении третьему языку (на материале французского языка): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Вильнюс, 1972. – 22 с.
162. Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду: Учебное пособие для психологов и специалистов дошкольного образования. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 255 с.
163. Чистякова Т.А. Методика обучения французскому языку в детских садах: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1964. – 243 с.
164. Чистякова Т.А. Методика обучения французскому языку в детском саду: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1965. – 17 с.
165. Чистякова Т.А., Чернушенко Е.М., Солина Г.И. Обучение иностранным языкам в детских садах: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1964. – 295 с.
166. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение: Психологические основы развивающего обучения. – М.: АО Столетие, 1995. – 190 с.
167. Шахнарович А.М. Семантика детской речи: психолингвистический анализ: Дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1985. – 250 с.
168. Шварц Л.М. К вопросу о навыках и их интерференции // Ученые записки государственного научно-исследовательского института психологии. 1941, Т. II. – С.173 – 192.

169. Шевченко Н.Ф. Психологическая организация речевого общения как средства овладения иностранным языком: Дис. ... канд. психол. наук. – Киев, 1990. – 144 с.
170. Элиава Н.Л. К вопросу о роли установки в процессах восприятия // Вопросы психологии. 1961, № 1. – С.73 – 80.
171. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды: Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 224 с.
172. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей: Сб. науч. тр. – М.: НИИОП АПН СССР, 1981. – С.3 – 13.
173. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
174. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974. – 230 с.
175. Якововиц Л. Изучение иностранного языка: Опыт психолингвистического анализа (извлечения) // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Вып. 2. – М., 1976. – С.109 – 149.
176. Яцикявичус А.И. Основные компоненты иноязычных способностей // Прибалтийская Межреспубликанская конференция психологов: Тез. докл. – Вильнюс, 1960. – С.19 – 28.
177. Amsel A., Cole K.F. Generalization of fear – motivated interference with water-intake // *Journal of Experimental Psychology*. 1953, V. 46. – P.243 – 247.
178. Anderson T. The optimum age for beginning the study of modern languages // *International Review of Education*. 1960, № 3. – P.303 – 304.
179. Arcangelli A. Questions and answers // *Teaching Foreign Languages to the very young*. – Oxford, 1979. – P.78 – 84.
180. Bates E. On the emergence of symbols: Ontogeny and phylogeny // *Children's language and communication: The Minnesota Symposium on Child Psychology*. V. 12. – Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, 1979. – P.121 – 157.

181. Bruner J.S. From Communication to language: A psychological perspective // *Cognition*. 1975, № 3. – P.255 – 287.
182. Chesterfield R., Chesterfield K. Natural order in children's use of second language learning strategies // *Child language*. 1985, V. 6, № 1. – P.49 – 59.
183. Cortez E.G. Language – teaching games: what about them? // *English Language Teaching Journal*. 1978, V. XXXII, № 3. – P.204 – 207.
184. Domar R.A. Can Russian Courses be saved? // *MLJ*. 1958, V. XLII, № 1. – P.11 – 17.
185. Dorry G. *Games for Second Language Learning*. – N.Y.: McGraw-Hill, 1966. – 156 p.
186. Ekstrand L.H. Replacing the critical period and optimum age theories of second language acquisition with a theory of ontogenetic development beyond puberty // *Educational and psychological interactions*. № 69. – Malmö, Sweden: School of Education, 1979.
187. Esser I. Contrastive analysis at the crossroads of linguistics and foreign language teaching // *IRAL*. 1980, V. XVIII, № 3. – P.181 – 191.
188. Feldman C., Shen M. Some language – related cognitive advantages of bilingual 5-year-olds // *Journal of Genetic Psychology*. 1971, V. 118. – P.235 – 244.
189. Fröhlich-Ward L. Keeping the children interested // *Teaching foreign Languages to the Very Young*. – Oxford, 1979. – P.61 – 70.
190. Fröhlich-Ward L. Teaching English to German Children aged five to eight: A teacher's report // *English Language Teaching Journal*. 1979, V. XXXIII. – P.284 – 287.
191. Hakuta K. A case study of a Japanese child learning English as a second language // *Language learning*. 1976, № 26. – P.321 – 351.
192. Halliday M.A.K. *Learning how to mean: explorations in the development of language*. – London: Edward Arnold, 1975.

193. Jensen A.R., Rottwer W.D. The Stroop color-word test: a review // *Acta Psychologica*. 1966, V. 25, № 1. – P.36 – 93.
194. Kimura D. Functional asymmetry of the brain in dichotic listening // *Cortex*. 1967, V. 3. – P.163.
195. Krauss-Srebric E. The HOW of foreign language teaching // *Teaching Foreign Languages to the Very Young*. – Oxford, 1979. – P.31 – 37.
196. Kurts K.N., Hovland C.I. Concept learning with differing sequences of instances // *Journal of Experimental Psychology*. 1956, V. 51, № 4. – P.239 – 243.
197. Lee W.R. For and against an early start // *Foreign Language Annals*. 1977, V. 3. – P.263 – 270.
198. Leibman K.J., Padilla A.M. Language mixing in bilingual children // *Journal of Child Language*. 1978, V. 5. – P.327 – 335.
199. Leopold W.F. *Speech development of a bilingual child: A linguist's record*. V. 2. – Evanston IL: Northwestern University Press, 1947. – 250 p.
200. Leopold W.F. *Speech development of a bilingual child: A linguist's record*. V. 3. – Evanston IL: Northwestern University Press, 1949. – 420 p.
201. Leopold W.F. *Speech development of a bilingual child: A linguist's record*. V. 4. – Evanston IL: Northwestern University Press, 1949. – 518 p.
202. Mackey W.P. Trends and research in methods and materials: Language and the young school child // *Educational Testing Service*. – Princeton; N.J.; U.S.A., 1972. – P.69 – 83.
203. McLaughlin B. *Second language acquisition in childhood*. – Hillsdale, 1970. – 212 p.
204. McNamara J. The bilingual's linguistic performance: a psychological overview // *Journal of Social Issues*. 1967, V. 23. – P.58 – 77.
205. O'Malley J.M., Chamot A.U. *Learning strategies in second language acquisition*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 222 p.
206. Penfield W. A consideration of the neurological mechanisms of speech // *Proceedings of the American Academy of Arts and Speech*. 1968, V. 52, № 5. – P.245 – 254.

207. Schmid-Schönbein G. Language learning at preschool age // *Teaching Foreign Languages to the Very Young*. – Oxford, 1979. – P.1 – 12.

208. Shumann J. Affective factors and the problem of age in second language acquisition // *Language Learning*. 1975, V. 25. – P.209 – 235.

209. Snow C. Mother's speech to children learning language // *Child Development*. 1972, 43. – P.549 – 565.

210. Stern H.H. *Foreign Languages in Primary School*. – London, 1967. – 230 p.

211. Van der Geest T. Language Acquisition Process in Different Developmental Stages // *Language and cognitive styles*. – Swets & Zeitlinger B.V., Lisse, 1982. – P.273 – 291.

212. Vihman M. Formulas in first and second language acquisition // *Papers and Reports on Child Language Development*. 1980. – P.75 – 92.

213. Weinreich U. Mechanisms and Structural causes of interference // *Psycholinguistics: a book of readings*. – N.Y.; Chicago; San Francisco; Toronto; London, 1961. – P.381 – 395.

214. Witryol S., Werner A. Are boys more variable than girls? // *J. Genet. Psychol.* 1989, V. 150, № 1. – P.113 – 115.

215. Zhukova A. Influence of Teaching a Foreign Language at an Early Age on the Integration of a Child into the Multilingual Multicultural Community // *English in a Multi-Cultural Community: Материалы междунар. науч.-практ. конф. Ч. 1*. – Ижевск: Удм. гос. ун-т, 2005. – С.170.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Список разноязычных слов, предъявленных детям ЭГ₁ и КГ

Первая серия слов

good (англ.)
 médecin (франц.)
 pauvre (франц.)
 hello (англ.)
 mother (англ.)
 laborieux (франц.)
 today (англ.)
 cadeau (франц.)
 fromage (франц.)
 fine (англ.)

Вторая серия слов

garnier (франц.)
 teeth (англ.)
 grass (англ.)
 froid (франц.)
 change (англ.)
 ballon (франц.)
 l'été (франц.)
 scarlet (англ.)
 gentil (франц.)
 tape (англ.)

**Список разноязычных слов, предъявленных детям ЭГ₂,
 обучавшимся английскому и французскому языкам**

Первая серия слов

a dog (англ.)
 merci (франц.)
 petit (франц.)
 red (англ.)
 jump (англ.)
 une souris (франц.)
 hello (англ.)
 manger (франц.)
 je suis (франц.)
 tiger (англ.)

Вторая серия слов

garnier (франц.)
 teeth (англ.)
 grass (англ.)
 froid (франц.)
 change (англ.)
 ballon (франц.)
 l'été (франц.)
 scarlet (англ.)
 gentil (франц.)
 tape (англ.)

**Список разноязычных слов, предъявленных детям ЭГ₂,
обучавшимся английскому и немецкому языкам**

Первая серия слов

a dog (англ.)
Apfel (нем.)
grün (нем.)
red (англ.)
jump (англ.)
Pferd (нем.)
hello (англ.)
schwarz (нем.)
Zitrone (нем.)
tiger (англ.)

Вторая серия слов

Herd (нем.)
teeth (англ.)
grass (англ.)
Glöckchen (нем.)
change (англ.)
Finger (нем.)
Kugel (нем.)
scarlet (англ.)
Rücken (нем.)
tape (англ.)

Результаты психодиагностического исследования детей, вошедших в состав кластера 1

Результаты рисуночного теста и экспертной оценки

№	Возраст	Группа	Показатели выполнения рисуночного теста				Экспертные оценки			
			ОБ	СО	ФО	СБ	ПО	УДЗ	УДН	УДС
1	4,8	КГ	6	5	1	81	3,0	4	8	60
2	5,8	КГ	13	7	6	79	7,5	6	6	60
3	6,0	ЭГ ₁	7	4	3	61	4,0	9	5	70
4	4,5	КГ	14	9	5	96	5,0	5	5	50
5	7,0	КГ	20	12	8	94	3,0	6	2	40
6	5,5	КГ	16	11	5	88	2,0	5	4	45
7	6,0	КГ	21	13	8	94	5,0	5	5	50
8	6,0	КГ	9	6	3	67	7,5	7	2	45
9	6,7	КГ	16	9	7	85	2,0	3	6	45
10	6,0	ЭГ ₁	12	5	7	76	6,0	6	5	55
11	6,0	КГ	12	7	5	67	7,5	10	6	80
12	4,8	ЭГ ₁	5	4	1	70	3,0	9	6	75
13	5,0	ЭГ ₁	4	2	2	76	3,0	6	5	55
14	4,4	ЭГ ₁	7	5	2	83	7,0	8	5	65
15	5,1	ЭГ ₁	11	9	2	82	4,0	9	5	70
16	4,3	КГ	12	7	5	99	7,0	5	5	50
17	4,6	ЭГ ₂	12	6	6	99	5,0	6	4	50
18	5,3	КГ	17	10	7	97	5,0	5	7	60
19	5,9	КГ	18	8	10	97	5,0	4	4	40
20	5,4	КГ	19	9	10	109	7,5	6	7	65
21	4,0	ЭГ ₁	13	7	6	92	3,0	6	5	55
22	5,7	ЭГ ₁	20	13	7	103	8,0	7	5	60
23	6,0	КГ	13	10	3	67	6,0	6	6	60
24	4,6	ЭГ ₂	9	7	2	86	8,0	8	8	80

25	5,0	КТ	4	4	0	76	5,0	4	6	50
26	4,8	КТ	8	4	4	85	6,0	6	5	55
27	5,6	КТ	14	9	5	82	4,0	4	5	45
28	6,0	ЭГ ₁	12	7	5	76	4,0	4	4	40
29	5,0	ЭГ ₁	10	6	4	85	8,0	7	3	50
30	4,6	ЭГ ₁	8	5	3	85	4,0	6	5	55
31	5,4	ЭГ ₁	20	14	6	106	7,0	7	4	55
32	4,3	КТ	8	8	0	85	3,0	5	5	50
33	4,5	КТ	17	10	7	103	3,0	6	6	60
34	5,3	ЭГ ₁	20	13	7	106	4,0	8	5	65
35	5,8	ЭГ ₁	13	10	3	88	4,0	7	6	65
36	4,5	ЭГ ₁	8	8	0	85	8,0	6	5	55
37	4,8	ЭГ ₁	14	9	5	104	5,0	5	4	45
38	4,3	ЭГ ₁	13	8	5	92	1,0	5	5	50
39	4,8	КТ	12	6	6	87	3,0	7	5	60
40	5,5	КТ	17	9	8	97	3,5	5	7	60
41	5,9	КТ	12	7	5	85	6,0	4	6	50
42	5,6	КТ	15	8	7	85	5,0	6	2	40
43	5,9	КТ	18	11	7	103	3,0	5	8	65
44	5,3	ЭГ ₁	11	6	5	82	4,0	6	5	55
45	4,6	КТ	7	5	2	83	4,0	5	5	50
46	5,3	КТ	20	11	9	106	4,0	5	5	50
47	4,7	ЭГ ₁	15	9	6	109	2,0	5	5	50
Ср. знач	5,3		12,8	7,9	4,9	88,2	4,8	5,9	5,2	55,4

Результаты дихотического прослушивания (замер 1, 2)

№	СКО 1	СКО 2	ФЧ 1	ФЧ 2	КП 1	КП 2	КО 1	КО 2	ПЧ 1	ПЧ 2	ЛЧ 1	ЛЧ 2	Вн 1	Вн 2	Кт 1	Кт 2	КФ 1	КФ 2	Пс 1	Пс 2	Рм 1	Рм 2	
1	50	65	56	74	28	48	22	17	24	32	4	16	10	4	0	5	10	4	2	1	0	2	1
2	67	53	61	66	41	35	26	18	25	26	16	9	14	0	7	5	2	2	2	2	2	1	5
3	63	61	49	66	31	40	32	21	27	30	4	10	10	0	8	4	2	1	10	6	2	2	4
4	69	60	61	68	42	41	27	19	33	29	9	12	7	0	3	1	6	3	2	3	9	5	5
5	72	62	60	71	43	44	29	18	34	35	9	9	8	0	8	3	5	0	7	6	1	4	4
6	62	62	53	66	33	41	29	21	31	35	2	6	4	0	10	7	11	3	0	0	4	1	1
7	75	69	51	74	38	51	37	18	31	36	7	15	19	0	6	5	7	1	4	3	1	2	2
8	72	65	53	80	38	52	34	13	30	45	8	7	11	1	4	4	13	0	3	0	2	0	0
9	80	63	53	64	42	40	38	23	33	32	9	8	10	3	10	6	6	7	4	4	5	0	0
10	74	62	43	61	32	38	42	24	26	27	6	11	10	1	10	5	11	1	6	5	4	4	4
11	68	76	49	58	33	44	35	32	29	39	4	5	9	0	6	9	10	5	8	4	2	1	1
12	81	70	44	59	36	41	45	29	32	35	4	6	5	0	4	6	8	2	23	3	5	6	6
13	74	71	39	55	29	39	45	32	18	26	11	13	4	0	2	6	11	13	26	4	2	3	3
14	73	71	38	52	28	37	45	34	12	24	16	13	13	0	7	11	18	4	5	8	2	3	3
15	65	73	43	66	28	48	37	25	15	26	13	22	7	0	10	8	11	2	6	3	3	0	0
16	78	67	42	66	33	44	45	23	21	33	12	11	11	2	9	3	12	6	5	1	6	1	1
17	86	68	47	65	40	44	46	24	18	27	22	17	18	0	11	11	9	0	6	2	2	2	2
18	92	68	51	57	47	39	45	29	31	25	16	14	18	1	5	11	15	2	3	0	3	1	1
19	90	61	40	62	36	38	54	23	27	24	9	14	10	0	3	9	9	3	25	4	7	4	4
20	66	49	38	69	25	34	41	15	24	31	1	3	13	0	5	5	13	4	7	0	3	1	1
21	59	57	46	61	27	35	32	22	19	26	8	9	5	0	2	6	7	2	13	3	5	1	1
22	60	65	38	65	23	42	37	23	14	29	9	13	6	0	8	8	13	2	9	4	1	0	0
23	78	54	31	67	24	36	54	18	7	22	17	14	7	1	13	12	18	0	7	0	8	1	1
24	84	48	49	83	41	40	43	8	26	14	15	26	3	2	6	6	13	0	10	0	9	1	1
25	62	78	58	69	36	54	26	24	8	29	28	25	10	0	10	6	2	0	3	8	1	2	2
26	59	75	63	64	37	48	22	27	15	10	22	38	9	0	1	6	5	5	4	5	3	5	5
27	67	74	55	65	37	48	30	26	16	16	21	32	7	1	8	6	11	3	1	10	2	0	0

28	49	56	57	82	28	46	21	10	17	14	11	32	6	7	0	0	2	2	4	0	7	0	2	1
29	73	51	62	65	45	33	28	18	0	13	45	20	15	4	0	0	4	6	7	2	1	3	1	3
30	50	57	44	47	22	27	28	30	10	4	12	23	6	13	2	0	1	13	2	3	12	0	5	1
31	46	60	39	60	18	36	28	24	3	9	15	27	8	9	0	0	5	5	6	3	5	3	4	4
32	57	51	33	22	19	11	38	40	8	5	11	6	3	0	1	2	0	1	10	9	20	21	4	7
33	80	67	24	42	19	28	61	39	7	11	12	17	12	8	1	0	5	8	12	13	26	9	5	1
34	86	75	26	44	22	33	64	42	14	24	8	9	15	15	1	0	6	11	12	5	25	7	5	4
35	80	76	24	42	19	32	61	44	9	10	10	22	11	12	0	0	6	11	13	1	27	16	4	4
36	77	66	25	47	19	31	58	35	14	21	5	10	19	10	0	1	7	6	18	11	11	7	3	0
37	83	50	29	46	24	23	59	27	19	15	5	8	13	10	2	0	9	11	17	2	15	3	3	1
38	53	59	9	80	5	47	48	12	3	31	2	16	0	8	0	0	0	0	3	0	39	4	6	0
39	74	69	35	33	26	23	48	46	17	14	9	9	9	7	0	1	7	7	5	12	21	18	6	1
40	72	87	33	33	24	29	48	58	18	23	6	6	11	13	1	0	8	8	20	19	6	6	2	12
41	79	89	35	30	28	27	51	62	18	10	10	17	14	13	3	0	10	8	12	23	11	16	1	2
42	67	78	55	45	37	35	30	43	24	23	13	12	7	11	0	0	7	13	5	6	7	5	4	8
43	55	93	60	33	33	31	22	62	23	20	10	11	6	16	0	0	7	10	7	15	1	13	1	8
44	52	105	56	32	29	34	23	71	22	20	7	14	2	7	1	11	5	5	6	11	5	33	4	4
45	26	83	38	42	10	35	16	48	5	26	5	9	5	14	0	0	8	8	3	9	0	4	0	3
46	36	63	39	40	14	25	22	38	7	17	7	8	3	8	0	1	7	11	10	4	0	8	2	6
47	29	71	48	30	14	21	15	50	13	15	1	6	4	21	2	0	6	9	2	9	0	10	1	1
Ср. знач	67	67,1	44,3	57	29	37	38	30	19	23	10,8	14	9	8,7	0,6	0,5	6,2	7	9	5	9,3	5,8	3,4	2,8

Результаты психодиагностического исследования детей, вошедших в состав кластера 2

Результаты рисуночного теста и экспертной оценки

№	Возраст	Группа	Показатели выполнения рисуночного теста				Экспертные оценки			
			ОБ	СО	ФО	СБ	ПО	УДЗ	УДН	УДС
1	5,0	КГ	11	8	3	85	3,0	5	5	50
2	5,0	КГ	11	5	6	95	3,0	6	5	55
3	4,7	ЭГ ₁	9	6	3	86	4,0	7	5	60
4	4,7	КГ	8	4	4	85	1,0	5	5	50
5	5,3	КГ	12	5	7	88	2,0	5	5	50
6	4,8	ЭГ ₁	12	4	8	87	6,0	5	7	60
7	4,5	КГ	8	6	2	85	4,0	4	7	55
8	5,0	КГ	8	5	3	85	4,0	5	5	50
9	5,0	КГ	16	8	8	94	6,0	3	4	35
10	4,5	КГ	19	12	7	107	3,0	5	5	50
11	4,6	КГ	11	8	3	85	4,0	6	4	50
12	4,3	ЭГ ₁	6	5	1	78	4,0	5	5	50
13	4,4	КГ	10	6	4	90	3,0	7	7	70
14	4,3	ЭГ ₁	12	7	5	99	3,0	6	5	55
15	4,6	ЭГ ₁	19	11	8	107	8,0	5	5	50
16	5,6	ЭГ ₁	18	9	9	97	4,0	10	3	65
17	4,4	ЭГ ₁	4	3	1	70	8,0	7	3	50
18	5,8	ЭГ ₁	10	4	6	67	3,0	5	3	40
Ср. знач	4,8		11,3	6,4	4,9	88,3	4,1	5,6	4,9	52,5

Результаты дихотического прослушивания (замер 1, 2)

№	СКО 1	СКО 2	ФЧ 1	ФЧ 2	КП 1	КП 2	КО 1	КО 2	ПУ 1	ПУ 2	ЛУ 1	ЛУ 2	Лш 1	Лш 2	Вш 1	Вш 2	Кт 1	Кт 2	Кф 1	Кф 2	Пс 1	Пс 2	Рм 1	Рм 2
1	38	33	82	85	31	28	7	5	17	20	14	8	0	3	0	0	2	1	1	0	3	1	1	0
2	32	34	63	82	20	28	12	6	17	19	3	9	6	3	0	0	3	3	2	0	0	0	1	0
3	36	43	72	74	26	32	10	11	26	32	0	0	4	5	0	0	1	2	0	1	1	2	4	1
4	33	55	82	62	27	34	6	21	23	24	4	10	0	8	0	1	2	4	3	5	0	1	1	2
5	27	47	59	72	16	34	11	13	11	18	5	16	4	4	0	0	4	4	1	0	1	3	1	2
6	31	46	65	59	20	27	11	19	16	19	4	8	5	6	0	1	4	4	2	3	0	4	0	1
7	50	46	70	67	35	31	15	15	24	18	11	13	7	5	0	1	3	3	4	2	0	1	1	3
8	52	35	73	80	38	28	14	7	20	13	18	15	4	3	0	0	3	4	4	0	2	0	1	0
9	34	40	74	70	25	28	9	12	14	10	11	18	4	9	0	0	4	0	1	0	0	2	0	1
10	35	46	77	80	27	37	8	9	21	16	6	21	1	4	0	0	3	3	0	1	3	0	1	1
11	13	33	54	76	7	25	6	8	5	10	2	15	0	4	0	0	3	1	2	0	0	0	1	3
12	17	35	88	83	15	29	2	6	10	15	5	14	0	1	1	0	1	3	0	0	0	1	0	1
13	29	34	52	41	15	14	14	20	11	9	4	5	7	5	0	0	3	12	3	1	1	1	0	1
14	37	34	32	47	12	16	25	18	9	10	3	6	5	5	0	0	3	6	4	2	11	0	2	5
15	47	36	51	58	24	21	23	15	19	12	5	9	9	6	1	0	9	6	1	2	2	0	1	1
16	40	51	45	61	18	31	22	20	13	21	5	10	7	6	1	0	2	4	8	2	2	4	2	4
17	28	32	46	72	13	23	15	9	11	17	2	6	3	3	0	0	3	3	4	1	3	0	2	2
18	29	40	28	65	8	26	21	14	4	19	4	7	3	4	0	0	0	7	14	2	2	1	2	0
Ср. знач	34	40	61,8	68,6	21	27,3	13	13	15	16,8	5,9	11	3,8	4,7	0,2	0,2	2,9	3,9	3	1,2	1,7	1	1	1,6

Результаты психодиагностического исследования детей, вошедших в состав кластера 3

Результаты рисуночного теста и экспертной оценки

№	Возраст	Группа	Показатели выполнения рисуночного теста				Экспертные оценки			
			ОБ	СО	ФО	СБ	ПО	УДЗ	УДН	УДС
1	5,0	КГ	12	7	5	87	3,0	6	4	50
2	5,5	ЭГ ₁	10	6	4	79	6,0	5	5	50
3	6,0	КГ	17	9	8	82	4,0	5	5	50
4	4,8	КГ	15	9	6	100	8,0	5	5	50
5	5,8	КГ	19	10	9	100	6,0	6	6	60
6	4,7	КГ	15	8	7	100	4,0	5	5	50
7	6,6	КГ	19	10	9	94	5,0	8	5	65
8	6,0	КГ	20	11	9	91	6,0	7	6	65
9	6,6	КГ	19	9	10	94	1,0	6	5	55
10	6,5	КГ	19	10	9	88	3,0	5	5	50
11	5,6	ЭГ ₁	14	8	6	91	5,0	6	7	65
12	6,2	ЭГ ₁	25	13	12	109	8,5	9	4	65
13	6,4	ЭГ ₁	17	9	8	94	5,0	6	7	65
14	6,0	КГ	20	10	10	103	6,5	8	6	70
15	4,6	ЭГ ₁	20	12	8	113	4,0	8	4	60
16	6,5	КГ	21	12	9	94	6,0	8	6	70
17	5,5	ЭГ ₂	16	7	9	100	5,0	8	9	85
18	4,7	КГ	15	9	6	100	4,0	7	4	55
19	6,9	КГ	21	9	12	100	8,0	5	5	50
20	6,3	КГ	21	11	10	106	2,0	5	5	50
21	5,2	ЭГ ₁	13	7	6	91	9,5	5	5	50
22	5,0	ЭГ ₁	16	9	7	94	8,0	7	6	65
23	5,8	ЭГ ₂	17	12	5	91	8,0	8	4	60
24	5,6	КГ	13	9	4	88	5,0	5	7	60
25	6,3	ЭГ ₁	23	14	9	100	8,0	7	6	65
26	6,8	ЭГ ₁	20	11	9	97	4,0	7	5	60

27	5,7	ЭГ ₁	18	11	7	97	8,0	10	7	85
28	7,0	ЭГ ₁	21	13	8	97	4,0	8	6	70
29	5,8	КГ	25	14	11	121	8,0	7	6	65
30	5,4	ЭГ ₂	20	12	8	106	7,5	9	5	70
31	5,7	ЭГ ₂	19	10	9	106	9,0	8	6	70
32	4,7	ЭГ ₁	20	10	10	113	6,0	7	6	65
33	5,3	ЭГ ₁	21	12	9	118	6,0	9	6	75
34	4,8	ЭГ ₂	25	16	9	121	7,5	10	5	75
35	5,5	ЭГ ₁	15	10	5	97	8,0	10	5	75
36	6,4	ЭГ ₂	21	10	11	106	3,5	10	7	85
37	6,0	КГ	28	16	12	127	7,0	5	5	50
38	5,5	КГ	18	8	10	106	6,5	7	5	60
39	6,1	ЭГ ₁	26	14	12	112	5,0	9	5	70
40	6,0	КГ	23	12	11	112	9,0	5	7	60
41	7,0	КГ	24	14	10	94	8,0	3	5	40
42	6,8	ЭГ ₁	21	14	7	85	5,0	10	7	85
43	5,0	ЭГ ₂	12	10	2	82	6,5	10	5	75
Ср. знач	5,8		18,9	10,6	8,3	99,7	5,9	7,1	5,6	63,1

Результаты дихотического прослушивания (замер 1, 2)

№	СКО 1	СКО 2	ФЧ 1	ФЧ 2	КП 1	КП 2	КО 1	КО 2	ПЧ 1	ПЧ 2	ЛЧ 1	ЛЧ 2	Вн 1	Вн 2	Кт 1	Кт 2	КФ 1	КФ 2	Пс 1	Пс 2	Рм 1	Рм 2
1	51	61	73	64	37	39	14	22	25	22	12	17	0	8	1	3	1	2	8	4	4	3
2	44	57	70	70	31	40	13	17	22	24	9	16	2	8	3	6	4	1	2	2	2	0
3	43	66	74	73	32	48	11	18	12	31	20	17	8	0	1	2	0	1	1	8	1	2
4	51	57	65	72	33	41	18	16	22	27	11	14	8	0	5	5	1	0	3	4	1	1
5	55	65	71	68	39	44	16	21	29	27	10	17	9	0	4	7	2	3	1	2	0	3
6	38	62	63	73	24	45	14	17	23	38	1	7	4	1	0	1	5	4	2	3	2	0
7	32	69	72	74	23	51	9	18	13	32	10	19	2	0	1	4	4	1	0	0	2	1
8	57	78	72	62	41	48	16	30	30	33	11	15	6	0	9	7	0	5	1	9	0	4
9	64	80	64	69	41	55	23	25	31	37	10	18	12	0	7	6	3	3	0	8	1	1
10	59	81	78	64	46	52	13	29	28	25	18	27	8	0	2	8	0	5	2	2	1	3
11	65	81	60	77	39	62	26	19	25	35	14	27	6	0	9	7	5	0	2	4	4	4
12	68	68	68	75	46	51	22	17	26	31	20	20	10	0	4	5	3	1	3	0	2	2
13	70	63	60	70	42	44	28	19	21	26	21	18	10	0	6	4	9	1	1	2	2	3
14	46	66	78	76	36	50	10	16	35	46	1	4	2	0	7	6	1	2	0	1	0	1
15	57	70	70	70	40	49	17	21	29	46	11	3	8	0	1	4	1	5	3	3	3	1
16	65	82	83	72	54	59	11	23	43	37	11	22	8	0	2	6	1	1	0	0	0	1
17	58	68	86	85	50	58	8	10	38	41	12	17	3	0	4	2	0	0	1	0	0	0
18	74	62	72	71	53	44	21	18	32	24	21	20	9	2	0	3	3	4	4	2	3	3
19	73	66	74	72	54	48	19	18	44	24	10	24	10	0	3	4	2	2	2	2	2	2
20	77	65	66	75	51	49	26	16	47	44	4	5	11	0	6	4	6	0	2	1	1	2
21	55	63	67	63	37	40	18	23	35	36	2	4	10	0	5	6	1	2	1	0	1	1
22	59	73	76	64	45	47	14	26	42	39	3	8	7	1	3	7	0	4	0	4	3	3
23	68	74	68	61	46	45	22	29	45	34	1	11	10	0	6	4	3	3	3	4	0	5
24	73	90	66	67	48	60	25	30	26	46	22	14	9	0	7	9	7	3	1	0	1	3
25	74	86	62	66	46	57	28	29	37	39	9	18	11	0	10	7	3	1	1	9	3	2
26	79	85	61	73	48	62	31	23	42	48	6	14	12	0	6	6	6	3	5	3	2	1
27	73	71	58	61	42	43	31	28	33	34	9	9	10	0	9	6	9	1	0	3	3	7

28	79	72	56	56	44	40	35	32	29	24	15	16	11	6	0	0	1	6	7	10	5	4	11	4	2
29	62	69	65	54	40	37	22	32	22	25	18	12	6	12	0	0	2	3	3	4	4	5	3	4	8
30	74	70	55	61	41	43	33	27	13	18	28	25	9	11	0	0	0	11	6	3	3	7	5	3	2
31	55	79	65	66	36	52	19	27	9	24	27	28	6	10	0	1	1	6	4	2	5	3	7	2	0
32	62	56	58	86	36	48	26	8	26	23	10	25	6	6	1	0	0	1	0	8	1	5	1	5	0
33	58	68	66	71	38	48	20	20	19	30	19	18	7	8	0	0	0	6	6	3	2	2	3	2	1
34	48	60	75	72	36	43	12	17	17	29	19	14	3	10	1	0	0	3	4	1	0	2	2	2	1
35	53	69	72	71	38	49	15	20	26	28	12	21	3	10	0	1	1	4	4	2	3	3	0	3	2
36	62	68	76	75	47	51	15	17	19	23	28	28	5	8	0	0	0	6	5	3	0	1	2	0	2
37	74	83	72	75	53	62	21	21	28	31	25	31	7	12	1	1	1	3	4	3	0	5	3	2	1
38	59	103	61	50	36	51	23	52	27	45	9	6	9	16	0	0	0	6	14	3	10	3	8	2	4
39	59	97	51	56	30	54	29	43	10	40	20	14	12	11	0	0	0	3	8	6	5	3	15	5	4
40	28	89	82	63	23	56	5	33	16	52	7	4	2	20	0	0	0	2	4	0	4	0	2	1	3
41	71	102	68	78	48	80	23	22	37	65	11	15	9	9	0	0	0	10	10	4	1	0	2	0	0
42	69	101	78	69	54	70	15	31	43	46	11	24	5	9	0	0	0	3	10	4	3	2	7	1	2
43	55	89	74	80	41	71	14	18	21	51	20	20	4	7	0	0	0	2	6	0	0	4	2	4	3
Ср. знач	60	74	68,6	69	41	51	19	23	28	34	13	16	7,2	9,4	0,2	0,2	0,2	4,6	5,4	3,2	2,4	2,3	3,6	2	2,2

Результаты психодиагностического исследования детей, вошедших в состав кластера 4

Результаты рисуночного теста и экспертной оценки

№	Возраст	Группа	Показатели выполнения рисуночного теста				Экспертные оценки			
			ОБ	СО	ФО	СБ	ПО	УДЗ	УДН	УДС
1	6,0	КГ	15	8	7	88	8,0	5	7	60
2	7,0	КГ	2	12	10	88	8,0	9	7	80
3	5,6	ЭГ ₁	21	11	10	106	7,0	8	6	70
4	6,8	ЭГ ₁	22	11	11	103	9,0	9	5	70
5	5,1	ЭГ ₂	19	12	7	103	6,5	8	3	55
6	6,6	ЭГ ₂	25	12	13	100	8,0	10	6	80
7	6,7	КГ	16	8	8	85	7,0	8	5	65
8	7,0	КГ	24	14	10	94	8,5	6	9	75
9	6,6	ЭГ ₂	19	12	7	94	8,0	9	3	60
10	6,7	ЭГ ₁	12	6	6	73	7,0	8	6	70
11	6,8	КГ	20	14	6	79	7,0	8	6	70
12	6,5	КГ	19	13	6	88	8,0	5	5	50
13	6,1	ЭГ ₁	18	10	8	103	5,0	7	5	60
14	7,0	КГ	16	9	7	85	6,0	7	3	50
15	6,7	КГ	22	12	10	88	9,0	7	3	50
16	6,7	КГ	14	9	5	76	7,5	6	4	50
17	5,6	ЭГ ₂	10	6	4	79	5,0	7	5	60
18	5,5	ЭГ ₁	10	6	4	79	8,0	8	6	70
19	6,1	ЭГ ₂	11	7	4	82	8,0	10	5	75
20	6,1	ЭГ ₁	22	11	11	97	4,0	6	5	55
21	6,4	ЭГ ₂	14	9	5	70	6,0	9	6	75
22	6,0	ЭГ ₂	22	13	9	97	8,0	10	9	95
23	6,3	ЭГ ₂	24	15	9	106	6,0	9	9	90
Ср. знач	6,3		18,1	10,4	7,7	89,7	7,2	7,8	5,6	66,7

Результаты дихотического прослушивания (замер 1, 2)

№	СКО 1	СКО 2	ФЧ 1	ФЧ 2	КП 1	КП 2	КО 1	КО 2	ИУ 1	ИУ 2	ЖУ 1	ЖУ 2	Лн 1	Лн 2	Вн 1	Вн 2	Кт 1	Кт 2	Кф 1	Кф 2	Пс 1	Пс 2	Рм 1	Рм 2
1	85	130	61	58	52	75	33	55	43	54	9	21	13	6	0	1	11	22	5	14	2	10	2	2
2	91	100	63	62	57	62	34	38	41	32	16	30	11	6	0	0	7	6	3	5	10	17	3	4
3	81	90	61	62	49	56	32	34	31	32	18	24	12	6	0	3	1	4	1	1	11	17	7	3
4	91	97	66	54	60	52	31	45	27	32	33	20	12	12	1	0	6	11	3	5	7	14	2	3
5	96	97	60	51	58	49	38	48	38	27	20	22	10	12	1	3	3	6	10	11	8	9	6	7
6	96	106	73	57	70	60	26	46	54	42	26	18	6	10	0	0	3	7	3	8	11	18	3	3
7	71	102	73	45	52	46	19	56	36	31	16	15	5	9	0	0	4	13	1	9	8	20	1	5
8	92	113	70	65	64	74	28	39	27	37	37	37	9	13	0	0	6	7	2	3	4	14	7	2
9	89	119	81	75	72	89	17	30	36	40	36	49	3	12	1	0	7	6	1	2	1	6	4	4
10	108	127	72	65	78	83	30	44	36	54	42	29	12	13	0	0	7	9	5	10	6	10	0	2
11	103	86	51	79	53	68	50	18	42	53	11	15	23	8	0	0	8	3	9	2	7	4	3	1
12	91	81	57	64	52	52	39	29	40	36	12	16	15	9	0	0	7	5	4	3	9	10	4	2
13	103	90	56	68	58	61	45	29	42	41	16	20	14	9	1	1	14	6	7	4	6	6	3	3
14	114	105	54	69	61	72	53	33	50	59	11	13	17	11	1	0	10	3	6	7	15	7	4	5
15	99	113	64	70	63	79	36	34	41	53	22	26	17	10	1	0	8	6	6	5	3	12	1	1
16	96	98	69	62	66	61	30	37	56	57	10	4	8	16	0	0	13	8	1	6	7	2	1	5
17	88	101	61	61	54	62	34	39	43	52	11	10	12	11	0	0	8	11	6	5	4	4	4	8
18	79	89	71	64	56	57	23	32	27	25	29	32	9	7	1	1	4	9	2	1	7	8	0	6
19	83	74	73	65	61	48	22	26	30	26	31	22	8	16	0	0	4	7	2	2	5	1	3	0
20	83	86	77	69	64	59	19	27	37	23	27	36	9	13	0	0	4	6	1	0	3	4	2	4
21	74	100	78	70	58	70	16	30	25	31	33	39	12	10	0	1	3	3	0	4	1	9	0	3
22	88	77	69	77	61	59	27	18	27	26	34	33	13	10	0	0	9	4	0	0	5	3	0	1
23	93	77	71	81	66	62	27	15	29	27	37	35	4	6	1	0	6	3	1	1	12	2	3	3
Ср. знач	91	98,2	67	65	60	63	31	35	37	39	23	25	11	10	0,3	0,4	6,7	7,2	3	5	6,6	9	2,7	3,4

Результаты психодиагностического исследования детей, вошедших в состав кластера 5

Результаты рисуночного теста и экспертной оценки

№	Возраст	Группа	Показатели выполнения рисуночного теста				Экспертные оценки			
			ОБ	СО	ФО	СБ	ПО	УДЗ	УДН	УДС
1	5,1	КГ	16	8	8	100	3,0	5	5	50
2	5,1	ЭГ ₁	22	12	10	112	4,0	6	5	55
3	4,6	ЭГ ₁	7	6	1	83	2,0	5	6	55
4	5,3	ЭГ ₁	15	10	5	97	4,0	7	4	55
5	5,8	ЭГ ₁	7	4	3	73	4,5	7	5	60
6	6,4	ЭГ ₁	17	9	8	82	5,0	10	5	75
7	6,6	ЭГ ₁	23	11	12	91	6,0	9	7	80
8	6,8	ЭГ ₂	26	12	14	103	7,5	7	8	75
9	5,3	ЭГ ₁	15	9	6	91	4,0	9	6	75
10	5,4	ЭГ ₁	14	10	4	88	4,0	7	5	60
11	6,1	ЭГ ₁	19	11	8	88	4,0	5	7	60
12	5,8	ЭГ ₁	12	8	4	85	5,0	8	4	60
13	5,3	ЭГ ₁	11	7	4	82	4,5	5	5	50
14	6,2	ЭГ ₁	12	5	7	76	3,0	6	7	65
Ср. знач	5,7		15,4	8,7	6,7	89,4	4,3	6,9	5,6	62,5

Результаты дихотического прослушивания (замер 1, 2)

№	СКО 1	СКО 2	ФЧ 1	ФЧ 2	КП 1	КП 2	КО 1	КО 2	ПУ 1	ПУ 2	ЛУ 1	ЛУ 2	Лш 1	Лш 2	Вш 1	Вш 2	Кг 1	Кг 2	Кф 1	Кф 2	Пс 1	Пс 2	Рм 1	Рм 2
1	75	93	36	25	27	23	48	70	25	21	2	2	9	9	1	1	3	7	16	19	18	25	1	9
2	69	96	21	22	15	21	54	75	11	15	4	6	6	16	2	0	5	6	21	21	15	27	5	5
3	104	104	39	28	41	29	63	75	24	15	17	14	15	23	0	0	12	12	19	13	13	21	4	6
4	113	112	33	28	37	31	76	81	22	19	15	12	22	17	3	2	9	5	21	38	16	12	5	7
5	97	137	32	31	31	43	66	94	19	27	12	16	10	8	2	2	7	8	9	14	34	52	4	10
6	115	106	34	38	39	40	76	66	24	32	15	8	20	12	3	0	8	6	8	7	33	35	4	6
7	97	106	41	34	40	36	57	70	29	20	11	16	12	7	0	0	10	5	9	4	22	52	4	2
8	123	125	37	34	46	42	77	83	25	30	21	12	12	11	1	0	8	6	8	7	46	46	2	13
9	116	111	18	19	21	21	95	90	13	17	8	4	4	9	5	0	10	5	24	2	48	69	4	5
10	133	106	29	40	38	42	95	64	20	20	18	22	6	13	3	0	4	9	19	10	54	26	9	6
11	132	108	22	52	29	56	103	52	12	31	17	25	15	6	11	2	7	8	34	2	28	25	8	9
12	128	115	23	33	30	38	98	77	18	29	12	9	21	27	0	1	6	6	32	25	34	11	5	7
13	116	116	27	41	31	47	85	69	26	22	5	25	12	15	3	3	4	7	33	26	27	12	6	6
14	134	96	29	28	39	27	95	69	21	16	18	11	13	24	1	1	19	13	29	10	26	15	7	6
Ср. знач	111	109	30	32	33	35	78	74	21	22	12,5	13	13	14	2,5	0,9	8	7,4	20	14	30	31	5	7

Результаты психодиагностического исследования детей, вошедших в состав кластера б

Результаты рисуночного теста и экспертной оценки

№	Возраст	Группа	Показатели выполнения рисуночного теста				Экспертные оценки			
			ОБ	СО	ФО	СБ	ПО	УДЗ	УДН	УДС
1	4,0	КГ	8	6	2	70	5,0	5	5	50
2	4,8	ЭГ ₁	10	5	5	85	6,0	5	5	50
3	6,7	КГ	11	7	4	70	7,5	4	6	50
4	5,4	КГ	11	6	5	82	6,0	6	6	60
5	6,0	КГ	19	14	5	88	4,0	6	5	55
6	6,0	КГ	16	12	4	76	8,0	5	5	50
7	6,3	КГ	13	9	4	82	6,0	8	4	60
8	6,2	КГ	19	12	7	88	7,0	9	4	65
9	6,1	ЭГ ₁	14	10	4	82	3,0	7	6	65
10	5,6	ЭГ ₁	11	5	6	82	5,5	7	8	75
11	6,5	КГ	25	12	13	109	7,5	6	6	60
12	6,3	КГ	24	13	11	106	4,0	7	5	60
13	7,0	КГ	21	11	10	97	8,0	7	6	65
14	6,8	ЭГ ₁	23	13	10	91	9,5	9	4	65
15	6,4	ЭГ ₁	18	10	8	94	4,0	9	6	75
16	5,0	ЭГ ₁	13	7	6	79	6,0	10	5	75
17	5,0	ЭГ ₂	13	9	4	91	6,0	9	5	70
18	5,6	КГ	14	9	5	91	4,0	6	6	60
19	6,8	ЭГ ₁	17	11	6	88	4,0	8	3	55
20	5,0	ЭГ ₁	13	10	3	91	5,0	9	5	70
21	6,6	КГ	19	10	9	76	5,0	7	6	65
22	5,4	ЭГ ₁	10	8	2	79	8,0	7	9	80
23	6,7	КГ	22	11	11	88	6,0	8	8	80
24	4,2	ЭГ ₁	4	4	0	76	8,0	8	6	70
25	5,7	ЭГ ₂	11	8	3	82	4,0	7	5	60
26	4,5	ЭГ ₁	10	4	6	90	4,0	8	6	70

27	5.7	ЭГ ₁	23	12	11	118	9,5	9	6	75
28	6.5	КГ	26	14	12	112	8,0	5	5	50
29	5.7	ЭГ ₁	29	14	15	127	5,5	10	9	95
Ср. знач	5,8		16,1	9,5	6,6	89,3	6,0	7,3	5,7	64,8

Результаты дихотического прослушивания (замер 1, 2)

№	СКО 1	СКО 2	ФЧ 1	ФЧ 2	КП 1	КП 2	КО 1	КО 2	ПУ 1	ПУ 2	ЛУ 1	ЛУ 2	Лп 1	Лп 2	Вп 1	Вп 2	Кт 1	Кт 2	Кф 1	Кф 2	Пс 1	Пс 2	Рм 1	Рм 2
1	102	83	50	46	51	38	51	45	31	27	20	11	9	9	0	2	6	3	11	6	25	20	0	5
2	95	89	43	53	41	47	54	42	23	28	18	19	3	8	1	0	7	2	7	4	27	27	9	1
3	92	83	59	59	54	49	38	34	25	26	29	23	8	9	0	1	7	5	4	2	16	12	3	5
4	83	83	45	46	37	38	46	45	36	31	1	7	19	12	0	0	3	9	19	7	3	13	2	4
5	81	86	36	60	29	52	52	34	19	47	10	5	17	14	0	1	13	12	10	5	8	2	4	0
6	104	95	40	51	42	48	62	47	28	26	14	22	19	12	0	1	12	12	13	11	11	8	7	3
7	107	76	46	49	49	37	58	39	36	25	13	12	18	9	1	0	10	8	13	11	8	5	8	6
8	98	76	40	67	39	51	59	25	26	29	13	22	15	10	0	0	17	10	24	3	1	1	2	1
9	102	84	44	65	45	55	57	29	28	30	17	25	18	10	0	0	5	3	22	7	11	6	1	3
10	98	82	35	57	34	47	64	35	14	31	20	16	12	7	0	0	14	10	25	6	9	7	4	5
11	114	92	49	66	56	61	58	31	31	35	25	26	11	13	2	0	18	6	12	5	10	7	5	0
12	105	87	43	64	45	56	60	31	22	32	23	24	21	4	0	0	10	14	19	6	3	5	7	2
13	99	89	59	54	58	48	41	41	17	15	41	33	12	14	0	1	11	10	14	5	2	7	2	4
14	95	84	55	62	52	52	43	32	18	25	34	27	11	11	0	0	13	7	9	5	5	6	5	3
15	110	77	53	65	58	50	52	27	17	16	41	34	8	11	1	1	12	10	16	1	11	2	4	2
16	118	58	38	67	45	39	73	19	10	23	35	16	19	7	0	0	13	9	25	1	11	1	5	1
17	83	83	41	65	34	54	49	29	4	2	30	52	19	15	0	1	6	6	19	6	0	0	5	1
18	87	99	32	42	28	42	59	57	17	25	11	17	6	10	2	1	8	5	19	11	18	25	6	5
19	91	97	42	48	38	47	53	50	23	28	15	19	9	10	0	0	10	11	19	7	13	16	2	6
20	102	104	42	45	43	47	59	57	28	32	15	15	8	13	1	2	7	8	11	2	29	23	3	9

21	95	81	39	43	37	35	58	46	21	20	16	15	9	13	0	0	12	4	11	10	21	11	5	8
22	95	86	41	36	39	31	56	55	28	23	11	8	13	10	0	0	8	15	15	8	15	15	5	7
23	102	98	26	41	27	40	75	58	19	32	8	8	15	16	1	1	9	7	21	13	18	11	11	10
24	101	106	32	42	32	44	69	62	27	34	5	10	18	14	2	1	4	9	22	18	19	14	4	6
25	90	91	26	36	23	33	67	58	16	30	7	3	20	13	1	0	9	14	29	11	5	15	3	5
26	102	99	28	54	29	53	73	46	27	49	2	4	25	14	2	0	4	12	16	11	14	8	12	1
27	83	101	36	68	30	69	53	32	23	56	7	13	9	9	0	0	7	4	11	4	24	13	2	2
28	133	99	48	47	64	47	69	52	35	25	29	22	14	12	2	0	5	3	1	1	41	27	6	9
29	135	86	33	65	45	56	90	30	36	33	9	23	19	6	5	0	10	6	17	5	34	11	5	2
Ср. знач	100	88	41	54	42	47	59	41	24	29	17,9	18	14	11	0,6	0,4	9,3	8,1	16	6,6	14	11	4,7	4

Результаты психодиагностического исследования детей, вошедших в состав кластера 7

Результаты рисуночного теста и экспертной оценки

№	Возраст	Группа	Показатели выполнения рисуночного теста				Экспертные оценки			
			ОБ	СО	ФО	СБ	ПО	УДЗ	УДН	УДС
1	5,8	КГ	10	5	5	79	7,5	9	6	79
2	6,3	ЭГ ₁	15	12	3	88	3,0	9	5	88
3	5,6	КГ	7	4	3	73	3,0	5	5	73
4	6,8	КГ	14	7	7	79	5,0	5	6	79
5	5,8	ЭГ ₁	11	5	6	82	9,5	9	8	82
6	7,0	ЭГ ₁	22	10	12	100	9,5	10	6	100
7	6,1	ЭГ ₂	22	14	8	109	6,5	9	6	109
8	6,7	ЭГ ₁	25	12	13	112	9,5	10	4	112
9	7,0	ЭГ ₂	27	12	15	106	4,0	8	7	106
10	5,5	ЭГ ₂	24	12	12	127	5,0	9	7	127
11	7,5	ЭГ ₂	22	12	10	100	9,5	9	10	100
12	6,7	КГ	24	13	11	97	7,5	8	4	97
13	6,8	ЭГ ₁	17	10	7	88	5,0	8	5	88
14	7,5	ЭГ ₂	21	11	10	97	6,0	9	4	97
15	6,8	ЭГ ₁	22	12	10	103	8,5	10	5	103
16	7,0	ЭГ ₁	28	14	14	109	8,5	9	5	109
17	7,0	ЭГ ₁	26	14	12	103	5,0	8	4	103
18	5,0	ЭГ ₂	11	7	4	95	9,0	7	8	95
19	6,1	КГ	28	14	14	127	6,0	7	8	127
20	6,8	ЭГ ₁	32	16	16	121	6,0	9	7	80
21	7,0	ЭГ ₁	26	13	13	103	9,5	9	7	80
Ср. знач	6,5		20,7	10,9	9,8	99,9	6,8	8,4	6,1	72,1

Результаты дихотического прослушивания (замер 1, 2)

№	СКО 1	СКО 2	ФЧ 1	ФЧ 2	КП 1	КП 2	КО 1	КО 2	ПУ 1	ПУ 2	ЛУ 1	ЛУ 2	Лп 1	Лп 2	Вп 1	Вп 2	Кт 1	Кт 2	Кф 1	Кф 2	Пс 1	Пс 2	Рм 1	Рм 2
1	89	107	56	37	50	40	39	67	24	28	26	12	4	19	0	0	14	22	12	16	7	5	2	5
2	97	119	67	48	65	57	32	62	33	21	32	36	9	25	1	1	7	9	8	13	6	9	1	5
3	115	118	45	41	52	48	63	70	31	30	21	18	26	18	0	0	13	22	17	13	5	11	2	6
4	112	128	52	48	58	61	54	67	23	16	35	45	27	13	0	0	15	24	5	18	3	4	4	8
5	116	112	41	56	48	63	68	49	27	35	21	28	15	11	1	0	19	15	18	5	11	15	4	3
6	104	123	64	55	67	68	37	55	56	49	11	19	15	16	0	0	6	11	9	9	2	13	5	6
7	123	121	62	59	76	71	47	50	63	39	13	32	18	16	0	1	14	15	9	8	5	7	1	3
8	116	99	52	59	60	58	56	41	41	42	19	16	11	11	0	1	10	8	10	7	18	12	7	2
9	106	100	62	56	66	56	40	44	45	40	21	16	5	10	3	0	3	10	10	11	14	11	5	2
10	102	104	63	64	64	67	38	37	43	42	21	25	13	10	0	1	8	10	5	5	7	7	5	4
11	125	124	58	69	73	85	52	39	41	63	32	22	11	15	0	2	14	9	13	6	8	4	6	3
12	112	126	47	45	53	57	59	69	36	32	17	25	9	10	3	5	13	10	10	7	19	28	5	9
13	96	142	57	49	55	69	41	73	40	47	15	22	11	23	0	1	7	2	12	7	9	35	2	5
14	134	150	55	51	74	76	60	74	63	60	11	16	10	15	1	2	10	9	9	3	27	37	3	8
15	142	124	44	52	62	65	80	59	38	41	24	24	14	14	0	0	12	19	13	10	34	13	7	3
16	136	139	53	50	72	69	64	70	50	49	22	20	25	21	1	0	14	13	10	17	11	12	3	7
17	132	122	42	33	56	40	76	82	42	29	14	11	17	23	1	1	9	9	24	23	15	19	10	7
18	140	115	46	41	64	47	76	68	40	32	24	15	17	12	3	0	10	4	26	7	14	43	6	2
19	106	115	45	37	48	42	58	73	34	33	14	9	15	8	2	0	10	14	11	24	15	20	5	7
20	98	129	65	38	64	49	34	80	43	35	21	14	4	13	1	3	4	4	4	8	18	48	3	4
21	91	123	62	41	56	51	35	72	38	34	18	17	5	10	1	1	5	8	6	5	11	35	7	13
Ср. знач	114	121	54	49	61	59	53	62	41	38	20,6	21	13	15	0,9	0,9	10	12	11	10,6	12	18	4,4	5,3

Результаты психодиагностического исследования детей, вошедших в состав кластера 8

Результаты рисуночного теста и экспертной оценки

№	Возраст	Группа	Показатели выполнения рисуночного теста				Экспертные оценки			
			ОБ	СО	ФО	СБ	ПО	УДЗ	УДН	УДС
1	6,7	ЭГ ₁	24	10	14	109	3,0	6	7	65
2	7,5	ЭГ ₂	23	14	9	91	9,5	10	10	100
Ср. знач	7,1		23,5	12	11,5	100	6,3	8	8,5	82,5

Результаты дихотического прослушивания (замер 1, 2)

№	СКО 1	СКО 2	ФЧ 1	ФЧ 2	КП 1	КП 2	КО 1	КО 2	ПУ 1	ПУ 2	ЛУ 1	ЛУ 2	Лп 1	Лп 2	Вп 1	Вп 2	Кт 1	Кт 2	Кф 1	Кф 2	Пс 1	Пс 2	Рм 1	Рм 2
1	133	162	43	25	57	41	76	121	43	27	14	14	23	13	1	2	6	8	8	6	30	82	8	10
2	129	188	75	47	97	88	32	100	45	52	52	36	11	16	0	0	3	11	4	1	11	52	3	20
Ср. знач	131	175	59	36	77	64,5	54	111	44	40	33	25	17	15	0,5	1	4,5	9,5	6	3,5	21	67	5,5	15