

На правах рукописи

Жукова Анастасия Викторовна

**Речевое развитие детей дошкольного возраста  
в условиях специализированного обучения  
иностранному языку**

19.00.07 – педагогическая психология

**АВТОРЕФЕРАТ**

**диссертации на соискание учёной степени  
кандидата психологических наук**

Ижевск – 2006

Работа выполнена в ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»

Научный руководитель: кандидат психологических наук, доцент  
**Осмина Елена Викторовна**

Официальные оппоненты: доктор психологических наук  
**Воронин Анатолий Николаевич;**

кандидат психологических наук, профессор  
**Семенович Анна Владимировна**

Ведущая организация: **ГОУ ВПО «Пермский государственный педагогический университет»**

Защита состоится «25» февраля 2006 года в «10-30» часов на заседании диссертационного совета Д 212.275.02 при Государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Удмуртский государственный университет» по адресу: 426034, г.Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 6, ауд. 301.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Удмуртского государственного университета по адресу: 426034, г.Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2.

Автореферат разослан «\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2006 г.

Ученый секретарь диссертационного совета,  
кандидат психологических наук

**Э.Р.Хакимов**

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** 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 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.).

Решение проблемы создания адекватной системы обучения дошкольников иностранному языку затруднено дефицитом представлений о специфике взаимодействия процессов обучения и развития, присущей дошкольному возрасту. 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.).

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

**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 – метод 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 при ИИЯЛ УдГУ с 1990г., 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 ИИЯЛ УдГУ, выбравших специализацию «Обучение иностранному языку в раннем возрасте», и преподавателей иностранных 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 (беспереводное 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). Научные исследования автора стали частью поддержанных грантами РГНФ коллективных проектов: «Программа развивающего обучения «Лингва» (проект №97-06-08175а, 1997-1999гг.), «Языковое и межкультурное образование в полиэтничном 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.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** дано обоснование актуальности исследования; указаны цель, объект, предмет; сформулированы гипотеза и задачи работы; определены научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования; приводятся положения, выносимые на защиту.

В I главе «**Психолого-педагогические требования к специализированным обучающим воздействиям в дошкольном возрасте (на материале обучения иностранному языку)**» представлен теоретический анализ психолого-педагогических требований к реализации характерной для дошкольного возраста социальной ситуации развития в виде образовательной практики специализированного характера. В первой части «Психологический анализ социальной

ситуации развития в детском возрасте» уточняется содержание введенного Л.С.Выготским понятия социальной ситуации развития – сущностной характеристики возрастного периода развития. Социальная ситуация развития описывается в общих чертах как система отношений между ребенком данного возраста и средой, принципиальным условием возникновения которой является субъектность ребенка по отношению к ней (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, К.Н.Поливанова). В трудах отечественных психологов социальная ситуация развития, претерпевающая перестройку в критические периоды психического развития, предстает как механизм, определяющий границы возрастного развития, не заданный изначально, но нуждающийся в построении (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин).

Согласно культурно-исторической теории, образовательная практика как построение, реализация некоторой характерной для данного 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.

Во второй части «Образовательная практика как построение социальной ситуации развития в дошкольном возрасте» рассматривается система психолого-педагогических требований к организации обучения детей дошкольного возраста, сформулированная в соответствии с основными теоретическими и методологическими посылами культурно-исторической концепции Л.С.Выготского (А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, А.В.Запорожец, В.П.Зинченко, Е.Б.Моргунов). При разработке адекватной системы обучения дошкольников необходимо ориентироваться на соблюдение принципов современного образования (пропедевтичность, многослойность, приоритет образовательной ситуации и т.п.), учитывать психологические особенности детей и совокупность требований, ожиданий общества (Г.И.Чиркова, Г.Г.Кравцов). Такая система обучения должна быть гибкой, динамичной – корректируемой в зависимости от изменений своих ориентиров.

В третьей части первой главы «Психолого-педагогические принципы обучения дошкольников иностранному языку» рассматривается актуальность поиска психолого-педагогических технологий оптимизации, повышения эффективности обучения иностранному языку (Е.И.Негневицкая, Е.И.Матецкая, Н.С.Старжинская, В.С.Гинзберг, Т.И.Белова, Н.Д.Какушадзе-Мдинарадзе, А.Д.Климентенко, Н.М.Родина, А.Д.Цесарский, Т.А.Чистякова, Т.Anderson, A.Arcangelli, E.G.Cortez, G.Dorry, L.Fröhlich-Ward, C.Feldman, E.Krauss-Srebric, M.Shen, H.H.Stern и др.). К общим условиям, при которых обучение иностранному языку в дошкольном возрасте может считаться целесообразным, относятся: обучение устной речи, соблюдение основных принципов дидактики с опорой на психические особенности детей, включение в учебный процесс родной речи в значительном объеме, обеспечение организованной формы занятий по плану

(Т.А.Чистякова, Е.И.Негневицкая, Е.И.Матецкая, А.П.Пониматко, Ф.Р.Кадырова, Н.Ф.Колиева, А.Н.Утехина).

Вариативность в формулировке, уточнении условий обучения отражается в виде многочисленности исследований в области создания адекватной системы обучения дошкольников иностранному/национальному языку.

II глава **«Психодиагностическое исследование закономерностей речевого развития в дошкольном возрасте»** состоит из трех частей. Первая часть – «Психология речевого развития в дошкольном возрасте» – посвящена анализу онтогенеза речевого развития. 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 (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, А.В.Семенович, Е.В.Осмина). По указанию Л.С.Выготского, 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.

Общепризнанным является положение о двустороннем характере взаимодействия психофизиологических и социальных факторов в онтогенезе (Л.С.Выготский, А.В.Семенович, В.В.Ковалев, Т.М.Марютина, Е.А.Сергиенко, Е.В.Осмина, А.А.Цыганок). В этом аспекте спецификой дошкольного возраста можно считать значительное влияние темпов и содержания психофизиологического созревания на характер индивидуального развития ребенка.

Во второй части приводится обоснование выбора методов психодиагностического исследования констатирующего и экспериментального характера. 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 (Л.С.Выготский, А.А.Венгер, Н.Б.Холмовская, Е.В.Осмина, Н.Я.Селеверстова, Ю.В.Микадзе, Н.П.Чурсина, А.А.Павлова, А.А.Шустова). Поэтому отбор психодиагностических методов для данного исследования осуществлялся согласно следующим теоретическим и методологическим принципам (Л.С.Выготский, Б.Г.Ананьев, Е.А.Сергиенко, В.В.Ковалев, А.В.Семенович, Е.В.Осмина): 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.

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 (95 мальчиков и 102 девочки) различных дошкольных образовательных учреждений г.Ижевска в возрасте от 4 до 7,5 лет. В психодиагностическом исследовании констатирующего характера были использованы два метода – дихотическое прослушивание (D.Kimura, Б.С.Котик, А.Б.Хавин) и рисуночный тест «Нарисуй человека» (И.Г.Демидова, О.А.Соколова, В.И.Чирков).

Целью дихотического прослушивания в нашей работе явилось определение исходного психофизиологического «фона» в виде общих предпосылок (психологических факторов) речевого развития ребенка. Обработка результатов дихотического прослушивания у каждого ребенка предполагала выделение следующих показателей: общее количество ответов (как правильных, так и неправильных); сумма верно воспроизведенных слов; сумма ошибочно воспроизведенных слов; число слов, без искажений воспринятых правым ухом; число слов, без искажений воспринятых левым ухом; количество ошибок различных типов. Дихотическое прослушивание проводилось дважды – до начала (констатация) и после эксперимента (собственно диагностика).

По результатам выполнения теста «Нарисуй человека» испытуемые получали три оценки – содержательную (количество баллов за характеристику деталей фигуры человека по 17 пунктам), формальную (количество баллов за соблюдение 20 пропорций частей тела) и общую (сумма баллов). Кроме того, стандартизированный вариант методики позволил перевести полученную общую сумму баллов в стандартизированный показатель уровня интеллектуального развития IQ.

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). В состав КГ и ЭГ1 вошли по 85 дошкольников, в ЭГ2 – 27 детей.

Для решения задач данного исследования использовались следующие варианты экспертных оценок: субъективное оценивание экспертами степени обучаемости ребенка по 10-балльной шкале (независимые эксперты – воспитатели и преподаватели иностранных языков); определение объема воспроизведения слов, фраз на изучаемом иностранном языке во внеучебной ситуации для детей ЭГ1 и ЭГ2 (эксперт – психолог); определение уровня распознавания слов изучаемого иностранного языка среди слов, принадлежащих другой языковой системе (эксперт – преподаватель иностранного языка, не участвовавший в формирующем эксперименте).

Процедура последнего экспертирования состояла в зачитывании ребенку двух серий слов (по 10 в каждой), предлагалось распознать в каждой серии английские слова. Отобранные для этого задания преподавателями иностранных языков слова 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.

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

Таким образом, предложенная к реализации схема 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.

Третья часть содержит результаты констатирующего психодиагностического исследования, фиксировавшего психологический статус будущих участников эксперимента.

В первом параграфе третьей части анализируются результаты исследования показателей слухо-речевого развития детей дошкольного возраста. Для описания феноменологии общего речевого развития детей были использованы показатели дихотического прослушивания: суммарное количество ответов (как показатель общей речевой активности), доля правильных ответов в суммарном количестве ответов (как показатель фонематической чистоты слухо-речевого восприятия).

Проверка статистической гипотезы о гендерных различиях в показателях общей речевой активности и фонематического слуха не получила подтверждения (U-критерий).

Обнаружены статистически достоверные различия между возрастными группами – средней (4-5 лет), старшей (5,1-6 лет) и подготовительной (6,1-7,5 лет) – по показателю общей речевой активности (U-критерий, при  $p < 0,01$ ), графическая презентация результатов представлена на рис. 1.

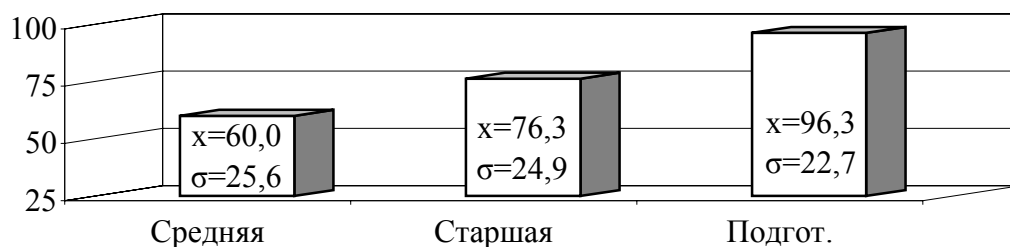


Рис. 1. Среднее значение показателя общей речевой активности в разных возрастных группах

Полученный результат – возрастание общей речевой активности наряду с тенденцией к нарастанию однородности детской популяции по данному показателю с возрастом (о чем свидетельствуют значения стандартного отклонения) – подтверждает известное положение возрастной психологии о дошкольном возрасте как сензитивном периоде речевого развития (Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин). 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.

Проведенный 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).

Для проведения качественного анализа речевого развития по показателю фонематической чистоты слухо-речевого восприятия были выделены четыре уровня развития фонематического слуха: «низкий» – ребенок верно воспринимает 25% и менее слышимой речи; «ниже среднего» – из всего воспринимаемого на слух речевого потока правильно распознается от 25 до 50%; «средний» – больше половины (от 50 до 75%) лексического ряда ребенок слышит безошибочно; «высокий» – лишь небольшая часть звучащей речи искажается, остальное (75 – 100%) – воспринимается и воспроизводится верно. 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 (табл. 1).

Таблица 1.

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 ( $\chi^2=11,632$ ;  $p<0,05$ ).

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. К отличительным особенностям

речевой продукции старших дошкольников в сравнении с младшими можно отнести и более высокую степень ее индивидуального своеобразия (проявляющуюся в возросшем количестве ошибок различного типа) при меньшем «разбросе» показателей ее объема в пределах исследуемой детской популяции.

Во втором параграфе третьей части обсуждаются результаты исследования показателей когнитивного развития детей дошкольного возраста. Показатель выполнения рисуночного теста как показатель когнитивного развития в детском возрасте имеет интегративный характер и отражает совокупность интеллектуальных, психомоторных и перцептивных достижений ребенка. Анализ результатов психодиагностики уровня развития познавательной сферы 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 (U-критерий, при  $p < 0,05$ ). Получил подтверждение факт постепенного улучшения выполнения рисуночного теста по мере взросления детей как показатель их когнитивного развития (U-критерий, при  $p < 0,01$ ).

В III главе **«Сравнительный анализ речевого развития дошкольников в условиях специализированного обучения иностранному языку»** приводится 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 (А.А.Леонтьев).

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 (В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин, Л.И.Айдарова, А.З.Зак, Л.В.Занков, А.К.Маркова, Н.И.Чуприкова).

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

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. В целях психологической оценки педагогических эффектов обсуждаемой программы был проведен в двух экспериментальных группах формирующий эксперимент – обучение детей в течение шести месяцев по «Интегративной программе «Лингва», направленной на формирование языковой чувствительности.

Далее в работе представлены результаты сравнительного психодиагностического исследования эффектов формирующего эксперимента. Первый параграф посвящен сравнительному анализу результатов дихотического прослушивания в динамике.

Обнаружено нивелирование достоверных различий по U-критерию (при  $p < 0,05$ ) между контрольной и экспериментальными группами по показателю общей речевой активности, измеренному до начала эксперимента, по результатам итогового замера. При этом больший объем речевой продукции характерен для испытуемых ЭГ2 как по итогам первого, так и второго замера (рис. 2).

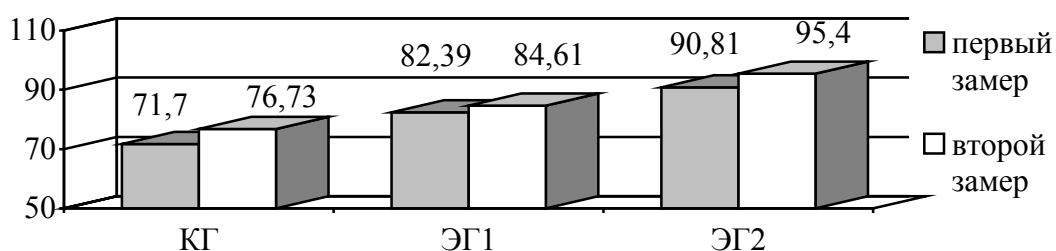


Рис. 2. Среднее значение показателя общей речевой активности в группах по результатам двух психодиагностических исследований

Сочетание вышеприведенных данных с указанием G-критерия знаков (критерия Мак-Немара) на случайность преобладания типичного направления сдвига исследуемого признака во всех трех группах (КГ:  $n=83$ ,  $G_{эмп}=34$ ; ЭГ1:  $n=82$ ,  $G_{эмп}=38$ ; ЭГ2:  $n=26$ ,  $G_{эмп}=11$ ;  $G_{эмп} > G_{кр}$  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).

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 речевой активности является отражением общего уровня психической активности дошкольника.

Произведенный с использованием таблицы сопряженности анализ речевого развития по показателю фонематической чистоты слухо-речевого восприятия выявил достоверные различия между КГ, ЭГ1 и ЭГ2 на начало исследования ( $\chi^2=18,262$ , при  $p<0,05$ ). В ЭГ2 для большей доли детей характерен средний и высокий уровень по показателю фонематической чистоты слухо-речевого восприятия. Отличительной чертой ЭГ1 является распределение признака, приближенное к кривой нормального распределения. У 60% детей КГ зарегистрирован средний уровень по показателю фонематической чистоты слухо-речевого восприятия. Повторный замер – после проведения формирующего эксперимента – показал нивелирование «границ» между группами по данному показателю ( $\chi^2=6,652$ , при  $p=0,155$ ).

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 была рассмотрена другая его составляющая – количество правильных ответов (рис. 3).

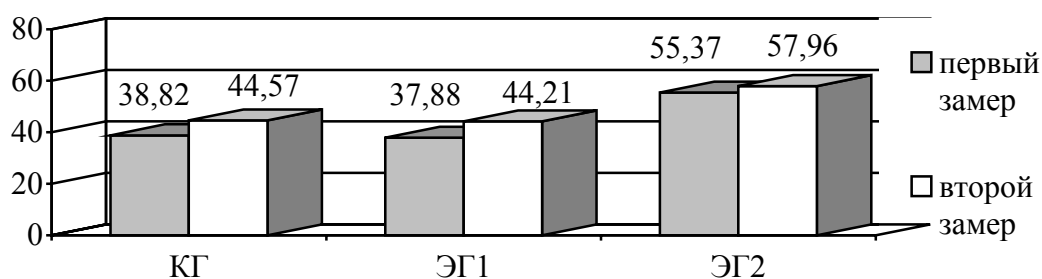


Рис. 3. Среднее значение количества правильных ответов в группах по результатам двух психодиагностических исследований

По U-критерию Манна-Уитни ЭГ2 достоверно отличается от группы КГ–ЭГ1 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  $\varphi^*$  Фишера не достигло критической цифры, что свидетельствует об отсутствии достоверных различий между ними в «скорости» нарастания количества верных ответов со временем ( $\varphi^*=1,34$ ,  $\varphi^*_{эмп} < \varphi^*_{кр}$  при  $p \leq 0,05$ ). Очевидно, в рассматриваемый временной отрезок в этих группах достаточно быстро растет качество или «чистота» запечатления и воспроизведения слухо-речевых 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 слухо-речевого восприятия после проведения формирующего эксперимента.

Таким образом, 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).

Второй параграф содержит описание результатов экспертной оценки языковой обучаемости детей 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 (обучаемость как предмет педагогической деятельности или обучаемость как предмет наблюдения), нежели интеллектуальным уровнем ребенка, определяемым тестовыми показателями.

Дети ЭГ2, обучавшиеся двум иностранным языкам, воспроизвели во внеучебной ситуации в среднем больше иноязычной лексики (среднее значение объема английской лексики – 18,96,  $\sigma=11,31$ , немецкой/французской – 4,15,  $\sigma=3,78$ ), по сравнению с детьми ЭГ1, изучавшими только английский язык ( $x=5,87$ ,  $\sigma=7,31$ ).

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.).

Чаще назывались во внеучебной ситуации существительные (ЭГ1 – 68,7%, ЭГ2 – 66,9%), затем (по убывающей) – «этикетные» слова и фразы (ЭГ1 – 25,3%, ЭГ2 – 29,9%), рифмованные тексты (ЭГ1 – 3,6%, ЭГ2 – 2,6%), глаголы (ЭГ1 – 2,4%, ЭГ2 – 0,6%), при этом воспроизведение ребенком иноязычной лексики не всегда сопровождалось ее дословным переводом (в особенности, в отношении рифмованных текстов и коммуникативно-речевых клише). Отмечается релевантность количественного и качественного состава воспроизведенной во внеучебных ситуациях иноязычной лексики структуре и содержанию учебного материала.

По U-критерию (при  $p < 0,01$ ) успешность в дифференциации разноязычных лексических рядов у детей ЭГ2 достоверно выше, нежели у детей ЭГ1; 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 (рис. 4).

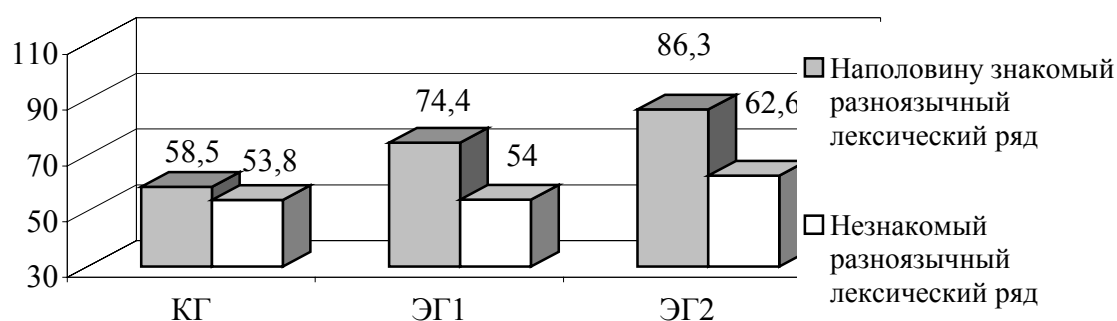


Рис. 4. Показатели дифференциации разноязычной лексики в зависимости от степени новизны ее предъявления (в % от количества предъявленных слов)

Изучение иностранного языка способствует повышению уровня дифференциации разноязычной лексики за счет узнавания освоенного иноязычного материала в разноязычном речевом потоке (U-критерий, при  $p < 0,05$ ).

Представленные результаты позволяют утверждать, что определяющими механизмами речевого развития в дошкольном возрасте являются механизмы имитации (беспереvodное воспроизведение лексики) и узнавания (различение освоенной иноязычной лексики в разноязычном лексическом ряду).

В третьей части описываются механизмы общего речевого развития детей дошкольного возраста в условиях специализированного обучения иностранному языку. В первом параграфе обсуждаются результаты психологического анализа регуляторных механизмов речевого развития в дошкольном возрасте. В результате

факторного анализа первичных показателей общего речевого и когнитивного развития в дошкольном возрасте были выделены и описаны семь факторов: 1) фактор низкой речевой активности дошкольника; 2) фактор возрастающей роли активности структур правого полушария в общей динамике и логике психического развития ребенка; 3) фактор когнитивных достижений ребенка; 4) фактор ауторегуляторной «настройки» внутри церебро- и функциогенеза; 5) фактор левополушарного доминирования в психическом онтогенезе; 6) фактор недифференцированного слухо-речевого восприятия; 7) фактор дифференцированного слухо-речевого восприятия. Содержательный анализ полученных факторов с точки зрения ведущих уровней реализации позволил 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 связана с формированием функциональной слухо-речевой асимметрии (2, 5). Другая группа факторов отражает возрастные особенности дошкольника, заключающиеся в определяющем влиянии на ход его психического развития показателей психофизиологической природы (1, 4). 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 (3), 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 (6, 7).

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 (Т.М.Марютина, Е.А.Сергиенко, А.В.Семенович, А.А.Цыганок, Е.В.Осмина).

Типология вариантов речевого развития в дошкольном возрасте представлена во втором параграфе. В результате кластерного анализа среди детей дошкольного возраста, принимавших участие в исследовании, было выделено восемь групп. Проведенный анализ показателей общего речевого и когнитивного развития дошкольников в выделенных группах позволил выявить и описать различные варианты речевого развития детей в условиях наличия/отсутствия специализированного педагогического воздействия.

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 (Т.М.Марютина, Е.А.Сергиенко, А.В.Семенович, Л.С.Цветкова, Е.В.Осмина, Н.К.Корсакова, Ю.В.Микадзе, Е.Ю.Балашова, А.А.Цыганок). 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 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 (без отрицательной динамики соответствующих показателей в условиях обучения иностранному языку). Внутри этого типа, в свою очередь, можно выделить два подтипа групп участников исследования. Первый подтип (47,7% от общего числа детей) отличается низкими или средними «стартовыми» психологическими возможностями (позволяющими достаточно легко объективировать относительную успешность ребенка в обучении) и положительной динамикой психофизиологических показателей речевого развития. Второй подтип (33,5% от общего числа детей) характеризуется высокими «стартовыми» психологическими возможностями и резистентным (устойчивым) в условиях направленного педагогического воздействия психофизиологическим фоном.

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 (7,1% от общего числа детей) могут быть включены дошкольники со своеобразным речевым дефицитом (возможно, возрастной природы) на фоне среднего уровня когнитивных достижений. Второй подтип (11,7% от общего числа детей) характеризуется высоким социально-психологическим и психологическим уровнем развития и выраженной негативной

динамикой психофизиологических показателей в условиях специализированного обучения.

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. Во второй тип были включены группы детей, на обучение которых (в т.ч. иностранному языку) могут быть наложены различного рода ограничения и/или запреты.

### **Проведенное исследование позволило сделать следующие 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 (беспереvodное 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.

**Основное содержание работы отражено в следующих публикациях:**

1. 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.
2. 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.
3. 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.
4. 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.
5. 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.
6. 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.
7. 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.
8. 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. (1/2).

9. 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. (1/2).

10. 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.