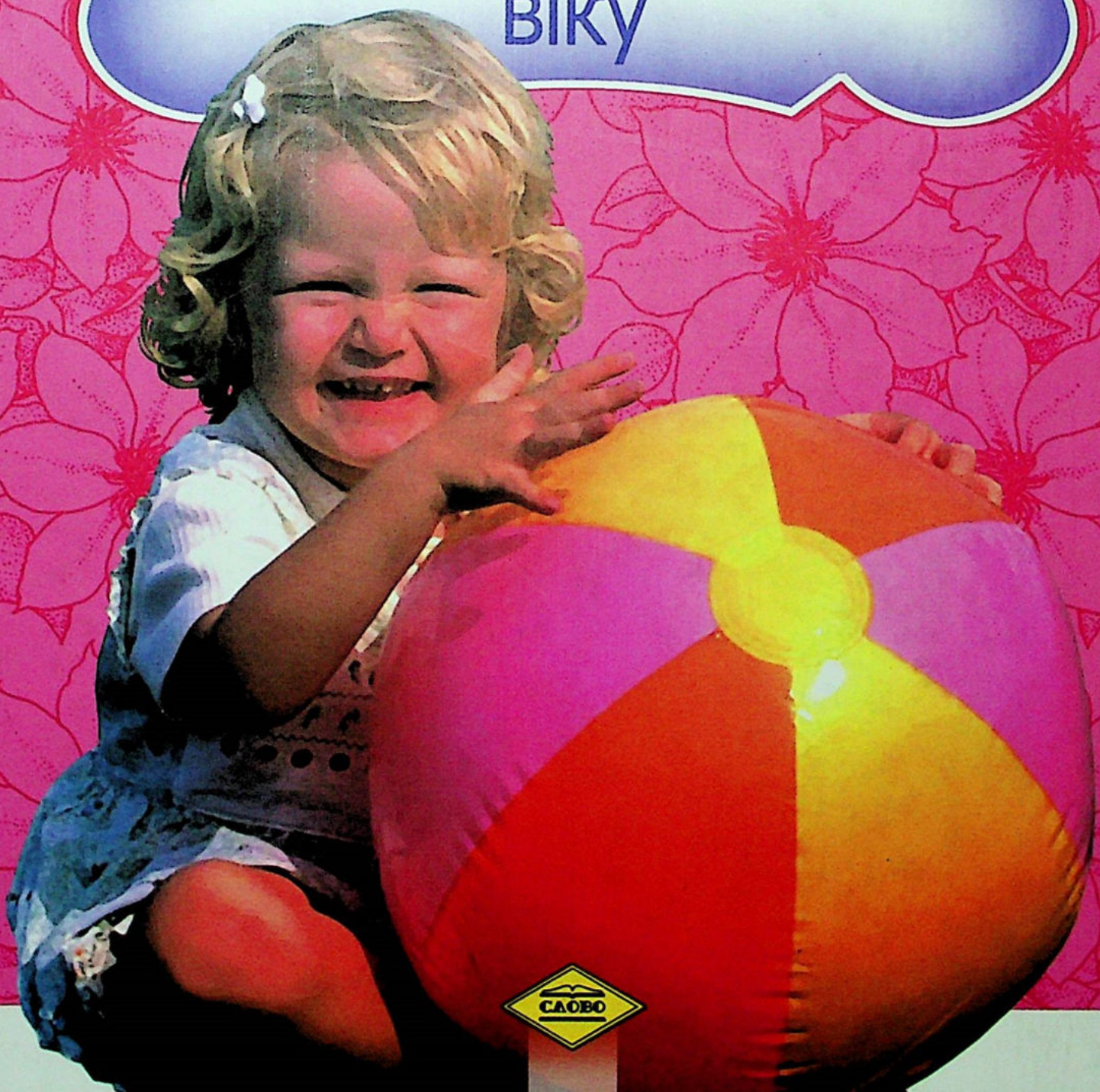
А.М.Богуш, Н.В.Гавриш, О.В.Саприкіна

Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку



СЛОВО

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

А.М.Богуш, Н.В.Гавриш, О.В.Саприкіна

Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку

Підручник

[illegible]

БІБЛІОТЕКА

СЛОВО

Київ 2009

Б-ка ПНПУ ім. К.Д.Ушинського
539956

УДК 373.2:81(075.8)
ББК 74.100я73
Б 74

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як підручник для студентів вищих навчальних закладів (лист №1.4/18-Г-3080 від 31.12.2008 р.)

Рецензенти:

Луцан Н.І., доктор педагогічних наук, доцент Прикарпатського державного університиту імені В.Стефаника;

Сорочан Т.М., доктор педагогічних наук, професор, ректор Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

Карпова Е.Е., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки ПДПУ ім. К.Д.Ушинського.

Б 74 Богуш А.М, Гавриш Н.В, Саприкіна О.В. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2009. – 408 с.

ISBN 978-966-194-018-4

539956

Висвітлено теоретичні положення розвитку мовлення дітей раннього віку в контексті дискурсивної лінгвістики. Розкрито особливості становлення і розвитку мовлення на різних етапах раннього дитинства. Представлено методику розвитку мовлення дітей раннього віку.

Для студентів вищих навчальних закладів спеціальності "Дошкільне виховання".

"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К.Д. УШИНСЬКОГО"
БІБЛІОТЕКА

ISBN 978-966-194-018-4

© Богуш А.М, Гавриш Н.В, Саприкіна О.В., 2009
© Видавничий Дім "Слово", 2009

34 55
СВО

Зміст

Переднє слово ***6***

1. Психолінгвістичний аспект розвитку мовлення ***9***

Запитання для самоконтролю та практичні завдання 23

2. Особливості розвитку мовлення на різних етапах раннього дитинства ***25***

2.1. Становлення мовлення дітей від народження до 6 місяців 25

2.2. Характеристика мовленнєвого розвитку дітей 6–12 місяців 37

2.2.1. Розуміння мовлення 37

2.2.2. Розвиток активного мовлення дитини 42

2.3. Особливості засвоєння дітьми перших слів 48

2.4. Характеристика мовлення дітей другого року життя 55

2.5. Розвиток словника та активного мовлення дітей 63

2.6. Особливості засвоєння дитиною звуків рідної мови 79

2.7. Формування граматичної правильності мовлення дітей 84

2.8. Розвиток діалогічного мовлення дітей на другому році життя 91

2.9. Характеристика розвитку мовлення дітей третього року життя 99

2.10. Становлення і розвиток мовлення дітей раннього віку в контексті дискурсивної лінгвістики 136
2.11. Предметна діяльність як площина виникнення і розвитку активного мовлення в ранньому віці 149
Запитання для самоконтролю та практичні завдання 176

3. Методика розвитку мовлення дітей раннього віку 178
3.1. Організація роботи з розвитку мовлення дітей першого року життя 178
3.1.1. Показники мовленнєвого розвитку дітей першого року життя 178
3.1.2. Зміст роботи з розвитку мовлення дітей першого року життя 183
Практичні завдання 208
3.2. Організація роботи з розвитку мовлення дітей другого року життя 208
3.2.1. Показники мовленнєвого розвитку дітей другого року життя у контексті програм навчання і виховання дітей 208
3.2.2. Зміст та форми роботи з розвитку мовлення дітей другого року життя 211
Практичні завдання 258

3.3. Методика розвитку мовлення дітей третього року життя 259
3.3.1. Показники мовленнєвого розвитку дітей третього року життя у контексті програм навчання і виховання дітей 259
3.3.2. Зміст і форми роботи з розвитку мовлення у групі раннього віку 261

3.4. Розвиток мовлення дітей раннього віку в сім'ї.....348
3.4.1. Організація художньо-предметної діяльності дітей третього року життя в сім'ї.....371
Поради батькам.....387
Практичні завдання.....388

***Рекомендована література*.....389**
***Використана література*.....392**

Передмовне слово

Розвиток мовлення, виховання мовленнєвої культури дітей на різних етапах навчання – одна з найсуттєвіших проблем сучасної освіти. У зв'язку з цим зростає роль досліджень, спрямованих на пошук шляхів оптимізації процесу розвитку мовлення дітей, особливо в перші роки життя. Необхідність проведення таких досліджень зумовлена особливою сенситивністю раннього віку для формування різних форм мовленнєвого спілкування, адже своєчасне й повноцінне оволодіння мовленням є передумовою розумової активності в подальшому дорослому житті (Н.Аксаріна, А.Богуш, М.Кольцова, Г.Розенгарт-Пупко, Ф.Сохін, Є.Тихеєва та ін.). Вивчення особливостей мовленнєвого розвитку дітей раннього віку необхідне для забезпечення наступності в мовленнєвій роботі на всіх ступенях дошкільного дитинства.

Різні аспекти мовленнєвого розвитку дітей раннього віку досліджували психофізіологи, зокрема механізми породження мовлення (В.Бельтюков, Н.Бехтєрева, Н.Жинкін, В.Каменська, М.Красногорський, У.Пенфільд, Т.Хризман та ін.) та етапність формування слова як сигналу в контексті взаємодії сигнальних систем дійсності (Н.Данилова, І.Горєлов, М. Кольцова, І.Павлов, К.Сєдов та ін.). Психологами (Л.Виготський, П.Гальперін, Д.Ельконін, О.Леонтьєв та ін.) обґрунтовано основні положення діяльнісного підходу до проблем розвитку мовлення, досліджено питання взаємозв'язку розвитку мовлення та мислення в онтогенезі (А.Валлон, Л.Виготський, П.Гальперін, Н.Горєлов, О.Лурія, Г.Люблинська, Я.Неверович, Ж.Піаже та ін.). Лінг-

вістичні дослідження розкривають фонетичні, лексичні та граматичні особливості дитячого мовлення на початкових етапах розвитку (О.Гвоздєв, Н.Рибніков, Т.Ушакова, С.Цейтлін, О.Шахнарович, Н.Швачкін, Н.Юр'єва та ін.). У педагогічних дослідженнях з питання мовлення дітей раннього віку доведена залежність розвитку мовлення від становлення спільної з дорослим діяльності (М.Єлагіна, Н.Лєпська, М.Лісіна та ін.), визначено закономірності, принципи та методи навчання дітей раннього віку (А.Богуш, К.Крутій, Г.Ляміна, Т.Науменко, Л.Олійник, Л.Павлова, Г.Розенгарт-Пупко, Л.Федоренко, Т.Юртайкіна та ін.).

Зазначимо також, що, починаючи з 80-х років XX ст., в Україні дослідження проблем мовленнєвого розвитку дітей раннього віку проводилося обмежено, не було й спеціальних розвідок з вивчення психолого-педагогічних умов стимулювання активного мовлення дітей раннього віку в художньо-предметній діяльності. Це пояснюється низкою об'єктивних і суб'єктивних чинників. Різке скорочення народжуваності наприкінці 80-х – початку 90-х років призвело до закриття груп раннього віку, що, у свою чергу, супроводжувалося спадом наукового інтересу до вивчення проблем раннього віку. Наявна останнім часом тенденція відновлювання груп раннього віку є позитивною, проте існуючі методики навчання не враховують сьогоденних природних характеристик мовленнєвого розвитку дітей раннього віку, пов'язаних із запізненням терміну появи активного мовлення та збідненням його жанрового спектра.

Анкетування вихователів груп раннього віку показало, що більшість з них мають достатній досвід роботи в дошкільних групах, але спеціальної перепідготовки для роботи з дітьми раннього віку не пройшли. Відтак, переважна кількість опитаних вихователів (82,7%) мають низький рівень обізнаності щодо механізмів становлення та розвитку активного мовлення дітей раннього віку. Спостереження за

роботою вихователів груп раннього віку, відвідування значного числа занять з дітьми другого та третього років життя з розвитку мовлення дозволяють дійти висновку про загальний низький рівень мовленнєвої активності дітей на цих заняттях, незорієнтованість мовленнєвих дій педагогів на формальний і змістовий діалог з дітьми. Мовлення вихователів насичене переважно вказівками, дорученнями, зауваженнями, поясненнями тощо, що не передбачає активних мовленнєвих дій дітей у відповідь. Більшість вихователів не володіють технологіями стимулювання активного мовлення малюків. Аналіз дидактико-методичного забезпечення розвивального середовища в групах раннього віку засвідчив не лише естетичну збідненість, а й одноманітність у доборі наочного матеріалу, іграшок (картинок, картин, фланелеграфу та інших видів дитячого театру, будівельного матеріалу, багатофункціонального роздаткового матеріалу).

Саме тому зростає потреба в підготовці вихователів дошкільних закладів до роботи в групах раннього віку. Така підготовка здійснюється у вищих навчальних закладах у контексті курсу теорії і методики навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах.

У підручнику розкрито психолінгвістичні аспекти розвитку мовлення в ранньому віці, висвітлено особливості становлення мовлення на різних етапах раннього дитинства. Третя частина підручника містить методику розвитку мовлення дітей першого, другого та третього років життя: представлені методи, прийоми роботи. Теоретичні положення проілюстровані фрагментами ігор, ситуацій та занять, спрямованих на розвиток мовлення. Розкриті в підручнику питання щодо організації роботи з розвитку мовлення малюків у сім'ї, стануть у пригоді не тільки майбутнім вихователям, а й батькам малюків.

1. Психолінгвістичний аспект розвитку мовлення

Проблема мовленнєвого розвитку дітей раннього віку, з огляду на особливості цього вікового періоду та роль мовлення у формуванні всіх психічних процесів особистості перебуває на межі багатьох наук: фізіології, психології, лінгвістики, психолінгвістики та лінгводидактики.

Фізіологія вивчає умовно-рефлекторний характер засвоєння мови, досліджує анатомо-фізіологічні особливості будови мовних центрів та мовних органів, що зумовлюють оволодіння мовленням. Психологічні дослідження пов'язані з вивченням особливостей розвитку мовленнєвих функцій та усвідомленням мови дітьми; предметом психологічних досліджень є мовлення, мовленнєва діяльність та спілкування. Лінгвістичні дослідження розглядають мову як знакову систему, що кодує довкілля – позамовну реальність. Психолінгвістика вивчає мову як феномен психіки, а також мовленнєву діяльність людини як процес прийому та передання інформації: процеси творення, сприйняття й формування мовлення у співвідношенні з системою мови. Лінгводидактичний аспект пов'язаний з навчанням мови та розвитком мовлення дітей [106; 138].

Учені (О.М.Леонтьєв, О.М.Леонтьєв) виокремлюють структуру мовленнєвої діяльності, до якої входять мовленнєві дії й операції, мовленнєвий акт та мовленнєва ситуація. Мовленнєва дія – це процес, що обслуговує мовленнєву діяльність. Мовленнєва дія містить мету, підпорядковану меті мовленнєвої діяльності. Мовленнєва операція здійснюється за параметрами мовленнєвої дії, ураховуючи безсвідомість,

автоматизм та усталеність. Мовленнєва операція співвідноситься з умовами, в яких здійснюється мовленнєва діяльність. Мовленнєвий акт – це цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється відповідно до правил і принципів мовленнєвої поведінки, прийнятими в певному суспільстві [86, с. 155]. Основними ознаками мовленнєвого акту є наявність наміру (інтенції) та мети висловлювання [81, с. 279]. Мовленнєва ситуація – це сукупність обставин, у яких реалізується спілкування, система мовленнєвих і немовленнєвих умов спілкування, необхідних і достатніх для здійснення мовленнєвої дії [81, с. 276].

Зважаючи на те, що в ранньому віці мовлення обслуговує усі сфери діяльності дітей, не можна виокремити мовленнєві дії зі змісту інших видів діяльності. Вважаємо за необхідне розглядати мегадіяльність дітей раннього віку, виокремлюючи при цьому лише пріоритетний напрям. У центрі нашої уваги – процес перетворення мовленнєвої діяльності в пріоритетний напрям мегадіяльності в ранньому віці.

Передумовами виникнення власне мовленнєвої діяльності в ранньому віці виступають психофізіологічні особливості розвитку дітей перших років життя. У площині означеної проблеми лежить питання взаємозв'язку мислення й мовлення в онтогенезі.

Так, І.Горєлов стверджує, що "об'єктом орієнтування дитини є не мовленнєва дійсність з її словниковим запасом, а єдине смислове ціле, подія..." [37, с. 23]. Відсутність суворої відповідності між мисленням і мовленням доводять дослідження сенсомоторного інтелекту Ж.Піаже. На думку автора, мислення – це система операцій, які є засобом установлення стійких і тривалих відносин організму з середовищем. Сформованість механізмів диференціації та генералізації, що забезпечують можливість відрізняти та групувати предмети задовго до появи мовлення, свідчить про випереджуючий розвиток мислення, яке є практичним і спирається безпосередньо на перцепцію та дії [119, с. 11]. Подібну

думку висловлює І.Горєлов: "Оскільки кількість предметів, явищ та якостей, що пізнаються дитиною, та кількість дій з ними перевищує кількість однозначних найменувань для цих предметів і дій, можна стверджувати, що розрізнення відбувається до оволодіння дитиною знаками мовлення" [37, с. 31]. За Л.Виготським, у дітей 9–12 місяців з'являється найпростіше використання знарядь, проте мовлення у цей період ще не оформлене [29].

Важливою передумовою розвитку активного мовлення є виникнення й розвиток символічної функції, що передбачає здатність знаходити для об'єкта уявлення про нього й знак, що відповідає цьому уявленню. Оволодіння такою функцією є важливим здобутком раннього дитинства.

Мислення людини в онтогенезі, особливо в ранньому, розвивається через власне практичне пізнання реальності, через власну діяльність, на відміну від мовленнєвої діяльності, яка формується через засвоєння готових взірців. З огляду на це, в ранньому дитинстві спостерігається формальне оволодіння мовленням, коли дитина оперує словами з неадекватним або приблизним їх значенням [37].

Отже, вчені вказують на відносну автономність інтелектуальної та мовленнєвої діяльності: розвиток мовленнєвих та інтелектуальних здібностей не є синхронним, а відбувається з випередженням інтелектуальних здібностей стосовно мовленнєвих. Так, дитина спочатку починає діяти з предметами, орієнтуватись у властивостях, а на основі цього оволодіває знаками мови. В основі мовленнєвого розвитку лежать інтелектуальні процеси, джерелом яких є практична діяльність.

З огляду на єдність психічних процесів та фізичного розвитку дитини в перші роки життя, розглянемо становлення й розвиток різних видів діяльності дітей раннього віку в контексті їхнього психомоторного розвитку.

У сучасному визначенні психомоторика розглядається як різновид психічно зумовлених рухів людини, які типо-

логічно відрізняються залежно від положення та будови тіла, основних настанов, віку тощо [125]. Погоджуючись з думкою зарубіжних психологів (А.Валлон [19], Ж.Піаже [119]), ми розглядаємо психомоторику як єдність рухового, пізнавального та емоційного компонентів.

На перших етапах життя дитини особливу роль у розвитку психомоторики відіграє руховий компонент [52; 63]. На першому році життя моторні дії вимагають також рівня розвитку функцій центральної нервової системи, як і розумові, при цьому розумовий та моторний розвиток відбувається паралельно. З кожним новим положенням тіла постають нові моторні завдання, які ставлять рухи на вищий рівень ієрархічної будови, коли керівництво здійснюється центральними відділами головного мозку. Отже, відбувається почергове розв'язання розумового та моторного завдання, а сполучення моторної та розумової дій сприяють розумовій активності [125]. У подальшому ранньому дитинстві це сполучення межовується, але тісний взаємозв'язок психомоторних механізмів стає фундаментом розумового й мовленнєвого розвитку. Розвиток рухів забезпечують два чинники: дозрівання та навчання, що здійснюються у спільній з дорослим практичній діяльності [117].

Будь-які рухи, навіть, які виникли випадково, становлять для дитини живий досвід. Такі рухи, безперечно, супроводжуються відчуттями – не тільки від зовнішніх предметів, а й від власних м'язів. Рухові функції забезпечують зв'язок організму із зовнішнім світом, а саме організацію сприйняття, яке, у свою чергу, є регулятором різноманітних практичних дій [20; 52]. "За своїм місцем у структурі діяльності процес сприйняття є дією" [20, с. 19]. Першоджерелом сприйняття інформації виступають рецепторні поля аналізаторних систем. Отримана інформація, інтегрована на різних рівнях нервової системи, в корі головного мозку перетворюється на образ. Процес створення адекватного

внутрішнього образу є необхідною умовою успішності будь-якої діяльності [20].

Вимоги, що висуває дитячому сприйманню практична діяльність, пов'язані з перцептивними завданнями. Сприймати – це вирішувати перцептивне завдання, створюючи адекватне відображення ситуації, тому сприйняття є системою перцептивних дій. О.Запорожець зазначає, що "дитина народжується з низкою безумовних орієнтовних рефлексів, які утворюють органічну передумову – той природний матеріал, на основі якого, в подальшому, будуть виформовуватися перцептивні дії, спрямовані на створення сенсорного образу" [52, с. 93]. Генетично перцептивні дії виходять з практичних дій [20; 52].

Як зазначає І.Сєченов, процес сприйняття має таку динаміку: спочатку це злите відчуття від групи предметів, потім відбувається виокремлення предмета з групи, і тільки після цього в образі предмета з'являються окремі елементи, стає можливим розвиток уявлення про предмет [16].

Окремі вчені (Л.Венгер, М.Кольцова, В.Мухіна та ін.) указують на злиту форму сприйняття у дітей раннього віку, підкреслюючи, що виокремлення об'єктів з "образу ситуації" відбувається поступово, при цьому найпершими виокремлюються ті об'єкти, які мають найчастіше підкріплення в біологічному відношенні. Впізнаючи предмет, дитина орієнтується лише на одну ознаку [62].

Зорове сприйняття, яке на першому році життя зумовлює функціональні зміни в перцептивній, когнітивній та емоціональній сферах, суттєво змінюється: від фіксації предмета до сприйняття складних характеристик об'єкта. У шість місяців до зорової пам'яті підключаються інші аналізаторні системи. Друге півріччя першого року життя характеризується вдосконаленням зв'язків між зоровими каналами, а також активізацією задньоасоціативних структур, нейронний апарат яких націлено на сприйняття

складних зображень, що дає можливість цілісного сприйняття, незалежно від зміни окремих ознак. На другому році життя завдяки дозріванню задньоасоціативних та передньоасоціативних структур, що беруть участь у реалізації зорової функції, стає можливим упізнавання предметів лише за рахунок зорового аналізатора. Таке впізнання є важливим моментом для подальшого розвитку невербальних форм категоризації об'єктів, що є передумовою розвитку номінативної функції слова.

Характеризуючи особливості сприйняття дітей раннього віку, Л.Виготський визначає його як афективно забарвлене, тобто сприйняття та почуття є неподільною єдністю. Єдність афективно-рецептивних моментів зумовлює дієвий характер сприйняття дітей раннього віку [29].

У тісному зв'язку з рухами розвиваються сенсорні зв'язки – формується цілісна інтегративна діяльність – сенсомоторна поведінка, яка є основою подальшого психічного розвитку [29; 125]. Л.Виготський зазначав, що своєрідність сенсомоторної єдності, притаманної дітям цього віку, полягає в тому, що це не рефлекторний зв'язок, а зв'язок через афект. Зважаючи на це, учений називає відносини дитини з довкіллям надзвичайно своєрідними [29]. За О.Запорожцем, саме у процесі сенсорного розвитку відбувається адаптація перцептивних процесів до індивідуальних умов існування [52, с. 113].

Особливого значення набувають емоційно забарвлені позитивні взаємини з людьми, які оточують дитину. Наприкінці першого року життя з'являється важливе соціально-психологічне новоутворення: в емоційно-позитивних актах взаємодії з дорослим у дитини виникає потреба у спілкуванні.

Психолінгвістичний аспект дослідження мовленнєвої діяльності передбачає характеристику таких понять, як спілкування й комунікація.

Спілкування визначається О.Леонтьєвим як діяльність, що забезпечує всі інші види діяльності. Проте спілкування

– відносно самостійна діяльність, яка має свої мотиви, мету, засоби, структуру. Діяльність спілкування – це, зокрема, використання мовленнєвої діяльності для здійснення соціальної або особистісної взаємодії [132]. Отже, мовленнєва діяльність є основою спілкування. За М.Каганом, "людське життя починається з формування комунікативної діяльності... Оскільки спілкування є умовою всіх інших видів діяльності людини як суспільної істоти" [58].

Комунікація тлумачиться лінгводидактичним словником як "специфічний вид діяльності, змістом якого є обмін інформацією між членами одного мовного співтовариства задля досягнення взаєморозуміння та взаємодії. За Н.Хомським, комунікація визначається як спілкування між особами" [81, с. 116]. Мовленнєва комунікація – спілкування людей, що розуміється у широкому значенні слова не тільки як розмова, а як взаємодія з метою обміну інформацією [34, с. 15].

Різні аспекти комунікації стосовно спілкування дорослого та дитини досліджувала Н.Лєпська [79]. Вона виокремлює емоційний, фатичний та предметно-змістовий аспекти комунікації (див. рис. 1).

Рис. 1. Трихотомія комунікації