

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный лингвистический
университет имени Н.А. Добролюбова»

На правах рукописи

Соколова Юлия Владимировна

**ОВЛАДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКАМИ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ
РЕЧЬЮ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ИСКУССТВА**

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки, уровень общего образования)
(педагогические науки)

Диссертация
на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель
доктор педагогических наук, профессор
Оберемко Ольга Георгиевна

Нижний Новгород – 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	2
Глава 1. Теоретические основы овладения дошкольниками иностранным языком на основе средств искусства.....	17
1.1. Специфика овладения иностранным языком в дошкольном возрасте.....	17
1.2. Устная иноязычная речь как объект овладения в дошкольном иноязычном образовании.....	29
1.3. Средства искусства и их развивающий потенциал.....	44
Выводы по главе 1.....	63
Глава 2. Развивающая технология овладения дошкольниками иноязычным говорением с использованием средств искусства.....	67
2.1. Характеристика развивающей технологии.....	67
2.2. Серия упражнений, направленных на овладение дошкольниками устной иноязычной речью и их когнитивное развитие.....	77
2.3. Экспериментальная проверка эффективности технологии овладения дошкольниками иноязычной устной речью на основе комплексного использования средств искусства.....	95
Выводы по главе 2	111
Заключение.....	114
Список литературы.....	117

Введение

Актуальность исследования. В последние десятилетия наблюдается интерес к проблеме раннего овладения дошкольниками иностранным языком в силу его большого развивающего и воспитательного потенциала (Н.Д.Гальскова, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, З.Н. Никитенко, Г.В. Рогова и др.). Интерес к дошкольному возрасту объясняется прежде всего его благоприятными возможностями, которые, как отмечал А.А. Леонтьев, рассуждая о приобщении детей к овладению иностранным языком в искусственных условиях, заключаются не в хорошей памяти и сензитивности, а в глобально действующей у них игровой мотивации, позволяющей организовать овладение новым языком как средством заинтересованного общения и сделать осмысленными любые, самые простые высказывания [А.А.Леонтьев,1985; Е.И. Негневицкая,1987].

Процесс внедрения иностранного языка в практику работы дошкольных образовательных учреждений был начат в конце 90-х годов прошлого века после широкомасштабного эксперимента (1987-1994) по обучению детей 4-6 лет, который проводился в нашей стране под эгидой Министерства просвещения РСФСР и под руководством лаборатории обучения иностранным языкам научно-исследовательского института школ. Результатами данного эксперимента явились выпуск концептуально нового учебно- методического комплекса по английскому языку для детей 5-6 лет (З.Н. Никитенко, Е.И. Негневицкая), в котором был реализован коммуникативный подход, а также создание программы подготовки педагогических кадров для детского сада со знанием иностранного языка и открытие новой специальности «воспитатель со знанием иностранного языка». За это время проведен ряд кандидатских исследований, в которых формулировались единые требования к обучению дошкольников и младших школьников иностранному языку (Т.Г. Гончарова), обосновывались методики интегративного обучения иноязычной культуре детей дошкольного

и младшего школьного возраста (Л.В. Гаделия), обучения дошкольников французскому языку на основе сочинительства сказочных историй (Г.Д.Ткачук), интеграция сознательного и бессознательного в раннем обучении иноязычной грамматике (А.О. Тенис), возможность использования метафоры при обучении дошкольников новому языку (Ю.Ю. Цыбина), рассматривались особенности обучения дошкольников немецкому языку (Т.Б. Хлыбова) и обучения языковым средствам иноязычного общения на основе метода моделирования (К.Б. Жигалева), а также методика обучения английскому языку детей преддошкольного возраста (О.В. Коряковцева).

Проведенный нами анализ этих и других работ позволяет сделать вывод о том, что предпринятое теоретическое осмысление практики преподавания иностранного языка в детском саду осуществлялось в контексте обучения, а не образования, то есть акцент был сделан на обучении, а проблематика овладения дошкольниками иностранным языком в целях их когнитивного развития даже не обсуждалась. Кроме того, исследования проводились применительно к детям, воспитывавшимся вне цифровой среды. Наш анализ также показал, что сегодня вопросы методики раннего овладения детьми иностранным языком в условиях дошкольного иноязычного образования остаются на периферии методического сознания.

Мы исходим из того, что методически грамотное проектирование развития и воспитания дошкольников средствами иностранного языка возможно лишь при учете их психофизиологических особенностей и возможностей. Современное детство складывается и существует в информационной среде в окружении смартфонов и других гаджетов, использование которых отрицательно влияет на когнитивное развитие дошкольников. Поскольку когнитивное развитие связано с развитием речи, у большинства детей наблюдается отставание в развитии речи, они позже начинают говорить, мало и плохо разговаривают, их речь бедна и примитивна; кроме того, дети становятся менее инициативными и самостоятельными, их отличает эмоциональная скупость. Практика

показывает, что специальная логопедическая помощь нужна практически в каждой группе детского сада. Есть исследование, утверждающее, что виртуальный мир заменяет детям реальную игровую деятельность [Смирнова, Гударева, 2011]. Поскольку в электронной игре ребенок крайне ограничен в проявлении своей инициативности и самостоятельности, его мотивом является «реакция программы» - исходящее от нее поощрение или порицание. У детей, долго сидящих перед экраном, нарушается чувство собственного движения и пространственный образ себя; вместе с тем известно, что переживание себя в пространстве, чувство своей телесности - исходная точка всех видов активности и основа практически всех линий развития ребенка в дошкольном возрасте.

Кроме того, как показывают наши наблюдения, в детском саду используются, как правило, зарубежные технологии обучения детей иностранному языку на основе имитации, при этом задачи развития когнитивной сферы дошкольников даже не ставятся.

Психологическая и методическая наука обладает значительным научным богатством, что нашло отражение в работах известных отечественных ученых – психологов, психолингвистов и методистов, посвященных развитию детской речи и общению детей дошкольного возраста на родном языке (М.И. Лисина, Ф.С. Сохин, Е.И. Негневицкая, А.М.Шахнарович, Д.Б. Эльконин), возрастным особенностям современных детей (М.М. Безруких и психофизиологическая школа института физиологии РАО), специфике дошкольного иноязычного образования (З.Н. Никитенко), особенностям формирования умений иноязычной речевой деятельности в детском возрасте (И.А.Зимняя, А.А. Леонтьев, Н.Д. Гальскова, Н.А. Горлова, Н.А. Тарасюк, А.Н. Утехина и др.). Результаты исследования, полученные в работах этих ученых в виде теорий и концепций, могут служить теоретической основой для разработки такой технологии овладения детьми устной иноязычной речью, которая бы учитывала их особенности и возможности, отвечала детским интересам и потребностям и способствовала

их когнитивному развитию. Есть также все основания полагать, что методически грамотно выстроенный процесс овладения детьми устной иноязычной речью с использованием различных видов искусства может нивелировать обозначенные выше отрицательные тенденции.

Создание такой технологии отвечает требованиям Стандарта дошкольного образования, в котором зафиксированы приоритеты рассматриваемого нами образования, связанные с личностным развитием дошкольника и созданием условий для формирования психологической готовности ребенка к обучению в школе. В данной работе в качестве средства развития дошкольников при овладении иностранным языком предлагается использование различных средств искусства, целесообразность использования которых обусловлена их развивающим и воспитательным потенциалом. Использование средств искусства в процессе овладения иностранным языком может способствовать развитию иноязычной речи дошкольника и при этом удовлетворять его потребности в игровой деятельности.

Под средствами искусства мы понимаем различные виды искусства (коллажирование, лепка, театрализация, рисование, пение и др.) включая мультимедийную платформу, использование которых призвано способствовать взаимосвязанному речевому и когнитивному развитию дошкольников. Мультимедийные средства необходимы для создания иноязычной среды и моделирования ситуаций игрового общения с учетом соблюдения режима санитарно-эпидемиологических требований к экранному времени в образовательном процессе [Безруких,2019].

Предлагаемая нами технология овладения дошкольниками иностранным языком получает свое обоснование и разработку в контексте личностной парадигмы на основе теории личностно-развивающего иноязычного образования (З.Н. Никитенко), согласно которой целевыми приоритетами дошкольного иноязычного образования являются когнитивное, речевое, коммуникативное и нравственное развитие личности ребенка, а цель

овладения иностранным языком заключается в его воспитании и развитии средствами иностранного языка как феномена культуры.

В таком контексте вопросы дошкольной проблематики не только не решались, но даже и не ставились, что и обуславливает актуальность предпринятого исследования и является основанием для избрания его темы: «Овладение дошкольниками иноязычной устной речью на основе использования средств искусства».

Анализ образовательной ситуации позволил нам сформулировать **противоречия между:**

– требованиями современного общества к воспитанию и развитию личности дошкольника и недостаточной реализацией развивающего потенциала предмета «Иностранный язык» при овладении детьми устной иноязычной речью;

– сложившимися способами организации процесса овладения дошкольниками иностранным языком, не учитывающими их психофизиологических возможностей, и недостаточным использованием потенциала различных средств искусства для сопряженного развития устной иноязычной речи и когнитивного развития детей данного возраста;

– требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования к организации деятельности дошкольников, способствующей их когнитивному развитию, и отсутствием научно обоснованной технологии, которая бы обеспечивала такое развитие при овладении устной иноязычной речью средствами искусства.

Данные противоречия подтверждают актуальность работы и позволяют сформулировать **проблему исследования:** как обеспечить эффективное овладение дошкольниками устной иноязычной речью на основе использования различных средств искусства?

Объектом исследования является процесс овладения дошкольниками иностранным языком в условиях дошкольного иноязычного образования.

Предметом исследования выступает технология овладения дошкольниками иноязычной устной речью на основе использования средств искусства.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке технологии овладения дошкольниками устной иноязычной речью, сопряженной с их когнитивным развитием на основе использования различных средств искусства.

Гипотеза исследования: овладение дошкольниками иноязычной устной речью, сопряженное с их когнитивным развитием будет эффективным, если:

- выделена специфика овладения детьми устной речью в условиях дошкольного иноязычного образования;
- уточнены психофизиологические и нейрофизиологические особенности и возможности детей дошкольного возраста;
- классифицированы средства искусства и показан их развивающий потенциал применительно к дошкольному возрасту;
- разработана и экспериментально апробирована технология овладения детьми устной иноязычной речью на основе использования различных средств искусства.

Задачи исследования:

- 1) выделить специфику овладения детьми устной речью в условиях дошкольного иноязычного образования;
- 2) выявить условия формирования у детей умений иноязычной устной речи, определяющие их когнитивное развитие, с учетом психофизиологических и нейрофизиологических данных о речевой и когнитивной сферах современного дошкольника;
- 3) раскрыть развивающий потенциал различных средств искусства и создать их классификацию применительно к использованию в дошкольном иноязычном образовании;
- 4) разработать технологию на основе использования различных средств искусства с целью овладения иноязычной речью дошкольниками;

5) проверить эффективность разработанной технологии в естественных условиях дошкольного образовательного учреждения.

Методологической основой исследования являются положения:

- деятельностного подхода (П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, А.А.Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Н. Н. Нечаев, Н. Ф. Талызина);
- личностно-ориентированного подхода (Ш. А. Амонашвили, В.В.Давыдов, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин).

Теоретическую основу исследования составляют:

- теория развития личности, деятельности, общения (Г.М. Андреева, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, М.С. Каган, А.А.Леонтьев, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, Г.В.Сорокоумова, Е.Ф. Тарасов, Д.И. Фельдштейн);
- теория речевой деятельности (И.А. Зимняя, А. А. Леонтьева, А.М.Шахнарович);
- теория развивающего образования (А.Г. Асмолов, Е.Н. Дмитриева, В.В. Рубцов, В.В.Сохранов);
- теория способностей (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, А.Г. Ковалев, В.А.Крутецкий, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, В.В. Рыжов, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков и др.);
- теория онтогенеза развития речевой способности (Е.Ф. Тарасов, А.М.Шахнарович, Е.И. Негневицкая);
- теория психофизиологических основ и нейрофизиология мозговой деятельности (Т.В. Ахутина, К. Барт, М.М. Безруких, Н.В. Дубровинская, А.Н. Корнев, Н.К. Корсакова, А.Р. Лурия и др.);
- теория дошкольного иноязычного образования (З.Н. Никитенко)
- теория раннего обучения иностранному языку (Н. Д. Гальскова, Н.А.Горлова, З.Н. Никитенко, Г. В. Рогова);
- теория воспитания (Б. Битинас, А.В. Болдырева-Вараксина, Е.В.Бондаревская, А. Дистервег, А.Н. Джуринский, В.С. Кукушин, С.В.Кульневич, Н.П. Шитякова);

– теория и методика обучения иностранным языкам (Н.И. Алмазова, М.А. Ариян, Н.В. Барышников, К.Э. Безукладников, И.Л. Бим, Н.Д.Гальскова, Е.П. Глумова, Н.Ф. Коряковцева, М.А. Мосина, А.А.Миролюбов, О.Г.Оберемко, Е.Р. Поршнева, Г.В. Рогова, Н.Н. Сергеева, Е.Н.Соловова, А.Н. Шамов, Л.В. Яроцкая).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие **методы научного исследования:**

– теоретические: теоретический анализ методической, психологической, психофизиологической, нейрофизиологической литературы по проблеме исследования, а также анализ государственного стандарта дошкольного образования, научное проектирование, обобщение и классификация;

– эмпирические: педагогическое наблюдение, анкетирование педагогов и родителей воспитанников дошкольных образовательных учреждений, беседа с педагогами, метод экспертных оценок, эксперимент.

Опытно-экспериментальная база исследования: муниципальные бюджетные организации дошкольного образования «Детский сад № 29» и «Детский сад № 30» округа Муром Владимирской области. Участники опытного обучения – воспитанники старших групп в возрасте 5-6 лет (115 человек).

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось в несколько этапов с 2017 по 2022 гг.

На первом (научно-поисковом) этапе (2017-2018 гг.) определялась проблема исследования, выдвигалась рабочая гипотеза, формулировались цель и задачи; изучалась отечественная и зарубежная литература по проблеме исследования; рассматривались вопросы развития иноязычной речи дошкольников, осуществлялся поиск средств развития искомой речи.

На втором (поисково-практическом) этапе (2018-2019 гг.) создавалась классификация видов искусства применительно к дошкольному иноязычному образованию и разрабатывалась технология овладения детьми устной иноязычной речью на основе различных видов искусства, уточнялись

возможности ее экспериментальной проверки на основе опосредованных диагностических заданий.

На третьем (обобщающем) этапе (2019-2022 гг.) проведено обобщение результатов многолетнего исследования, создана искомая и экспериментально проверенная технология и осуществлено ее внедрение в практику работы дошкольных учреждений округа Муром Владимирской области, завершено оформление рукописи диссертации.

Личный вклад автора заключается в создании и теоретическом обосновании технологии овладения детьми дошкольного возраста иноязычной устной речью на основе использования средств искусства, описании признаков и показателей такой технологии, разработке и проведении экспериментальной проверки ее эффективности, а также и во внедрении разработанной технологии в образовательный процесс дошкольных учреждений округа Муром Владимирской области.

Научная новизна диссертационного исследования заключается в том, что в нем:

- разработана технология овладения детьми устной иноязычной речью с использованием различных средств искусства в условиях дошкольного иноязычного образования;
- выявлена и описана совокупность условий формирования у дошкольников умений иноязычного диалогического общения, определяющих их когнитивное и речевое развитие;
- доказана целесообразность комплексного использования различных средств искусства для развития устной иноязычной речи дошкольников;
- разработана серия упражнений, направленных на сопряженное речевое и когнитивное развитие дошкольников на основе использования различных средств искусства.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- в методическую терминосистему введено понятие «виды искусства как средство овладения дошкольниками устной иноязычной речью»;

– уточнено понятие «развивающая технология овладения иностранным языком» применительно к дошкольному иноязычному образованию;

– теоретически обоснована идея о значимости использования средств искусства в дошкольном иноязычном образовании и выявлен их развивающий потенциал;

– разработана классификация средств искусства как оригинального инструмента овладения детьми устной иноязычной речью;

– теоретически обоснована развивающая технология овладения старшими дошкольниками устной иноязычной речью, направленная на их взаимосвязанное речевое и когнитивное развитие.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

– разработанная технология овладения дошкольниками устной иноязычной речью на основе различных средств искусства в целях их речевого и когнитивного развития получила внедрение в практику работы дошкольных образовательных учреждений и показала свою эффективность, что свидетельствует о перспективности ее практического применения;

– разработанная технология может быть использована также в практике работы начальной школы при обучении первоклассников устной иноязычной речи;

– полученные результаты могут быть использованы в исследовании возможностей использования различных средств искусства при организации овладения дошкольниками иноязычным аудированием, а также в исследовании овладения младшими школьниками различными видами иноязычной речевой деятельности.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в муниципальных дошкольных образовательных учреждениях округа Муром Владимирской области; в выступлениях на методических объединениях и теоретических семинарах по методике преподавания иностранных языков в городском округе Муром; в ходе руководства творческой группой учителей английского языка на муниципальном уровне. Основные результаты

диссертационной работы докладывались и обсуждались на научных методических конференциях и форумах: форуме, посвященном Г.В. Роговой «Методическое наследие профессора Галины Владимировны Роговой: к 100 - летию со дня рождения» (г. Москва, Московский педагогический государственный университет, 2017); международной молодежной научно-практической конференции «Гармонизация межнациональных отношений в условиях глобального общества» (г. Нижний Новгород, 2017); Всероссийских научных «Зворыкинских чтениях» (г. Муром, Муромский институт Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, 2018-2022); Всероссийской научно-практической конференции «Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в России: реалии и перспективы» (г. Нижний Новгород, «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова» 2019-2021) международном научно-методическом семинаре «Современные российские и зарубежные технологии раннего обучения иностранным языкам» (г. Нижний Новгород, «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова», 2021); международной научно-практической конференции «Обучение, тестирование, оценка» (г. Нижний Новгород, «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова», 2022).

Основные результаты работы отражены в 7 публикациях, из которых 7 опубликованы в научных рецензируемых изданиях, рекомендуемых Минобрнауки России.

Достоверность и обоснованность результатов обеспечиваются использованием лично - ориентированного и деятельностного подходов; использованием разнообразных источников информации, включая обращение к смежным научным областям (искусствоведение, психология, психофизиология, нейрофизиология), логикой теоретического и экспериментального исследования; использованием теоретических и

эмпирических методов, адекватных предмету, цели и задачам исследования; положительными результатами экспериментальной работы и внедрения основных положений в образовательный процесс дошкольных учреждений округа Муром.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Специфика дошкольного иноязычного образования заключается в развитии когнитивной сферы ребенка средствами иностранного языка. Содержанием такого образования являются мотивационно-когнитивный и социально-культуроведческий аспекты, создающие основу для реализации развивающей цели, а также для создания предпосылок учебно-познавательной деятельности, выступающей объектом формирования когнитивной сферы в начальной школе, в то время как зарубежные технологии обучения детей иностранному языку на основе имитации, используемые в настоящий момент в дошкольных образовательных учреждениях, не ставят перед собой целью развитие когнитивной сферы ребенка.

Овладение детьми устной иноязычной речью заключается в использовании специально разработанных речемыслительных и познавательных задач, управляющих различными видами деятельности дошкольников.

2. Условиями формирования умений иноязычной устной речи, определяющими когнитивное развитие дошкольников, являются:

1) учет психологических особенностей детей дошкольного возраста, диктующих использование игровой деятельности в качестве основного способа овладения дошкольниками новым языком и способа их развития, а также формулирование игровых речемыслительных задач, управляющих диалогическими высказываниями;

2) учет психофизиологических особенностей детей, связанных с развитием психических процессов, определяющих их когнитивное развитие и составляющих основу порождения устной иноязычной речи: фонологическая

способность, оперативная память, слуховое внимание и вероятностное прогнозирование;

3) учет нейрофизиологических особенностей, связанных с межполушарным взаимодействием мозговой деятельности дошкольников, обуславливающих необходимость активизации правого творческого полушария – основы самостоятельной речи;

4) учет комплексного использования средств искусства при овладении диалогическим общением дошкольниками с целью задействования всех сфер восприятия в целях их речевого и когнитивного развития.

3. Развивающий потенциал различных средств искусства обусловлен их воздействием на все сферы личности дошкольника: эмоциональную, когнитивную и нравственную. Под средствами искусства как инструментом овладения детьми устной речью понимаются виды творческой деятельности, обладающие способностью художественной реализации жизненного содержания и различающиеся по способам ее материального воплощения (слово в литературе, звук в музыке, пластические и колористические материалы в изобразительном искусстве).

Классификация средств искусства, включающая четыре группы таких средств по видам восприятия, создана в целях заинтересованного овладения детьми языком и с учетом модальности восприятия дошкольниками окружающей образовательной среды. Осязательные средства искусства включают в себя рисование, лепку, конструирование, аппликацию, гербарий и песок как средство рисования и используются для формирования трех базовых умений диалогической речи. Слуховые средства искусства включают пение, фольклор, музыку и предназначены для формирования умений соединять реплики в диалогические единства. Кинестетические и зрительные средства призваны использоваться на этапе формирования умений диалогического общения посредством танца, театрализации и мультипликации. Комплексное использование данных средств искусства

позволяет создать у детей мотивацию к овладению речью на ином языке и справиться с трудностями, если они возникают.

4. Технология овладения дошкольниками иноязычной речью на основе использования средств искусства носит развивающий и коммуникативный характер, основывается на принципах дошкольного иноязычного образования, включает в себя специфическую систему приемов и заданий.

Специфику технологии определяют ее признаки (научная основа - учет данных наук психофизиологии, нейрофизиологии, искусствоведения, методики; выделение объектов овладения; направленность на когнитивное и речевое развитие детей, использование различных средств искусства) и система упражнений, поэтапно формирующих у детей умения устной диалогической речи сопряженно с их когнитивным развитием и на основе комплексного использования различных средств искусства.

Серия упражнений включает *упражнения подготовительного этапа*, направленные на овладение детьми умениями диалогической речи средствами изобразительного искусства, лепки, коллажирования, пения, музицирования и мультипликации; *упражнения репродуктивного этапа*, формирующие умения соединять реплики в диалогические единства средствами изобразительного искусства, мультипликации и театрализации; *упражнения продуктивного этапа*, формирующие умения употреблять диалогические единства в диалоге средствами театрализации; *упражнения этапа диалогического общения*, направленные на формирование способности к диалогическому общению средствами изобразительного искусства, музицирования и театрализации. Такая серия упражнений, обогащенных различными средствами искусства, как показал проведенный эксперимент, способствует речевому и когнитивному развитию старших дошкольников.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы (185 источников, в том числе 20 – на иностранном языке). Кроме текстового материала, диссертация иллюстрирована 14 таблицами и 5 рисунками.

Глава 1. Теоретические основы овладения дошкольниками иностранным языком на основе средств искусства

1.1. Специфика овладения иностранным языком в дошкольном возрасте

Дошкольное образование – это сложный многоаспектный феномен, изучению которого посвящены работы таких ученых и педагогов как И.П.Виноградов, Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, А.В. Запорожец, М.М.Кониная, А.М. Леушина, А.А. Леонтьев, А.С. Макаренко, С.Л.Рубинштейн, В.В. Рыжов, Е.И. Тихеева К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин и др.

В настоящее время считается доказанным, что образование детей дошкольного возраста – это единство воспитания и развития, поэтому значимость и ценность любой дошкольной организации определяется тем, насколько полноценно осуществляется развитие и воспитание детей при оптимальном учете их психофизиологических особенностей, их природных задатков.

Одной из приоритетных задач дошкольного образования на современном этапе является создание развивающей среды, которая определяется как совокупность естественных, предметных и социальных условий, в которых дошкольник растет, овладевает наукой жизни, становится личностью с присущими ей индивидуальными особенностями и в которых удовлетворяются его естественные жизненные потребности.

Дошкольное детство рассматривается как полноценный этап в жизни человека. Отношение к детству как к самоценному периоду жизни способствует всестороннему личностному развитию и подготовке к школьной жизни посредством формирования предпосылок к учебно-познавательной деятельности. В дошкольном образовании речь идет о поиске оптимального баланса между необходимостью формирования всех компонентов готовности детей к обучению в школе и возможностью радостно и полноценно прожить дошкольное детство.

Основные преобразования в области отечественного образования были закреплены законом «Об образовании в Российской Федерации», вступившим в силу с 1 сентября 2013 г. С введением этого закона дошкольное образование стало не подготовительной, но самостоятельной частью (уровнем) в системе российского образования.

Согласно ФГОС основной задачей дошкольных образовательных организаций является создание благоприятных условий для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром. Речь идет о развитии личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывает следующие образовательные области: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие. При этом должны быть предусмотрены разнообразные виды активности детей: двигательная, игровая, коммуникативная, познавательно-исследовательская, художественная, конструирующая, изобразительная, музыкальная, физическая [Федеральный государственный общеобразовательный стандарт дошкольного образования, 2013].

Одним из способов реализации вышеперечисленных задач, по нашему мнению, является организация процесса овладения дошкольниками иностранным языком таким образом, чтобы способствовать их речевому и когнитивному развитию, поэтому содержание воспитания и развития детей, согласно стандарту, а также должно быть направлено на формирование у детей первичных представлений о себе и других людях, о своей Родине и других странах, о социальных нормах и некоторых культурных традициях общения и поведения в России и других странах, об отношениях между людьми.

Мы согласны с З.Н. Никитенко, что иноязычное образование меняет вектор цели, в качестве которой выступают не знания, навыки и умения, а

развитие личности ребенка, овладевающего иностранным языком. При этом подчеркивается, что значимость знаний, навыков и умений вовсе не умаляется, более того, все они являются средствами достижения цели [Никитенко, 2011].

Согласно теории развивающего иноязычного образования [Никитенко, 2015; 2017; 2019], в русле которого проводится данное исследование, использование термина «обучение иностранному языку» применительно к дошкольному возрасту является неправомерным, поскольку обучение, как и учебная деятельность – это прерогатива начальной школы. Мы разделяем эту точку зрения и полагаем, что в детском саду речь должна идти о воспитании и развитии дошкольников средствами иностранного языка, что подтверждается и ценностными приоритетами дошкольного образования, зафиксированными в государственном стандарте. Определение понятия «дошкольное иноязычное образование», сформулированное З.Н.Никитенко, как социально и личностно-обусловленного процесса, и результата нравственного, речевого, коммуникативного и когнитивного развития личности дошкольника средствами иностранного языка, является методическим ориентиром для решения задач, поставленных в нашей работе. Отсюда цель такого образования заключается в развитии личности ребенка и формировании у него культуры средствами иностранного языка: нравственной, речевой, коммуникативной и познавательной.

Рассмотрим далее ключевые для данного исследования понятия «когнитивное развитие» и «речевое развитие» дошкольника, определяющие специфику овладения им иностранным языком, устной иноязычной речью. Когнитивное развитие, как известно из психологической науки [Зимняя, 1979], обеспечивается такими психическими процессами, как фонематический слух, оперативная память, слуховое внимание и вероятностное прогнозирование. Эти процессы, как отмечает И.М.Румянцева, не просто сопровождают иноязычную речь, но являются ее непосредственными составляющими [Румянцева, 2008]. Именно эти

психические процессы, которые являются и когнитивными способностями, должны выступать в качестве объектов развития средствами иностранного языка в проектируемой нами технологии овладения детьми иноязычной речью.

Результаты, полученные отечественными учеными (Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, А.А. Леонтьев, О.Г. Оберемко, С.Л. Рубинштейн, В.В. Рыжов, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин), свидетельствуют о богатых возможностях дошкольников в овладении речевыми умениями и резервах их умственного развития. При этом важно обеспечить достижение детьми такого уровня развития, который необходим и достаточен для последующего успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования на основе специфичных для дошкольного возраста видов деятельности. В этой связи иностранный язык может стать действенным средством развития ребенка в сензитивный период, когда врожденная способность к языкам не утрачена [Лурия, 1973].

Согласно психолингвистическим (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е.И. Негневицкая, И.М. Румянцева) и методическим (З.Н. Никитенко) исследованиям, речевое развитие при овладении детьми иностранным языком обеспечивается иноязычной языковой и иноязычной речевой способностями. Доказано, что развитие этих способностей происходит при условии включения процесса овладения языком в игровую деятельность [Негневицкая, 2014; Никитенко, 2015]. Под иноязычной речевой способностью дошкольника мы понимаем развитие его способности строить собственные высказывания и выражать свои мысли в говорении и понимать мысли других людей при аудировании иноязычной речи.

Следующее понятие, которое требует рассмотрения, — это «речь» как психологический феномен. Проведенный нами анализ показал, что ученые-психологи выделяют в своих определениях разные ипостаси речи: речь — поведение [Выготский, 1991], речь — сознание [Лурия, 1998; Рубинштейн, 1999,], речь — деятельность [Леонтьев, 2008], речь —

деятельность – личность [Зимняя, 2001; Леонтьев, 2014], речь – единство знаковой системы, активной деятельности, психического и психофизиологического процесса [Румянцева, 2004]. В психолингвистической науке есть разные модели порождения речи, мы избрали модель порождения речевого высказывания А.А. Леонтьева и Т.В.Рябовой по многим основаниям. Во-первых, эта модель построена на теоретических основаниях школы Л.С. Выготского, отражающей связь культурно-исторического и естественно-научного подходов в изучении психики [Ахутина,1996; 2004], во-вторых, в ней представлен онтогенез речи, путь от мысли к слову, в-третьих, в ней получает реализацию деятельностный подход к обучению речевому общению и речевой деятельности как способа такого общения (Табл.1) [Ахутина, 1989].

Таблица 1

Схема порождения речи А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой.

Мотив	
Преобразование мыслительного образа прошедшего-настоящего в образ потребления будущего	
Смысловое синтаксирование	Выбор внутренних слов по значению
Семантическое синтаксирование	Выбор слов по значению
Поверхностное синтаксирование	Выбор слов по форме
Кинетическое программирование	Выбор артикулем

Согласно Л.С. Выготскому, «всякая мысль рождается из некоторого конфликта, она решает какую-то задачу, соединяя что-то с чем-то. Условия этой задачи, заданные предшествующей деятельностью субъекта, его аффективно-волевыми установками, всей его личностью, составляют некоторую внутреннюю ситуацию. Нахождение ответа, выход из конфликта есть переосмысление по меньшей мере одного из компонентов ситуации, образование новой связи, вследствие чего мысленно преобразуется вся

ситуация в целом и возникает «образ результата». Поскольку внутренняя ситуация вбирает в себя всю личность, она всей мыслью и словом обнаружилась как движение через целый ряд внутренних планов, как переход от одного плана к другому. Мы вели наш анализ от самого внешнего плана к самому внутреннему. В живой драме речевого мышления движение идет обратным путем – от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредствованию ее во внутреннем слове, затем – в значениях внешних слов и, наконец, в словах» [Выготский, 1982].

В реальной жизни, речь детей обусловлена жизненно необходимыми потребностями. При освоении иноязычной речи таких потребностей у них нет, как и отсутствуют внутренние мотивы, что делает речь дошкольников неестественной. Формальное «обучение» детей иностранному языку, не обеспеченное мотивацией, не способствует активизации их мыслительной деятельности, и при этом не происходит ни когнитивного, ни речевого развития детей. А.А. Леонтьев доказал, что необходимо включать процесс овладения иностранным языком в контекст другой деятельности, в которой содержатся мотивы, побуждающие к активной речемыслительной деятельности. Для дошкольника такой деятельностью является игровая деятельность.

Большой вклад в решение проблемы речевого развития детей дошкольного возраста внесли такие ученые, как А.Г. Арушанова, А.М. Бородич, В.В. Гербова, А.Н. Гвоздев, Н.К. Крупская, О.С. Ушакова, Л.П. Федоренко, которые подчеркивали необходимость обогащения детской речи и воспитания у ребенка умения слушать.

Речевое развитие является основой коммуникативного развития детей, которое происходит тогда, когда они учатся установлению и поддержанию контактов со своим ближайшим окружением. Коммуникативное развитие в условиях дошкольного иноязычного образования обеспечивается формированием у детей элементарных умений в общении на иностранном языке: начать разговор, поддержать беседу, вежливо попросить игрушку,

поблагодарить, завершить разговор. Коммуникативному развитию детей и их творчеству при общении на родном языке посвящены исследования, выполненные под руководством В.В. Рыжова, результаты которых необходимо учитывать и при организации общения дошкольников на иностранном языке [Мартышкина, Рыжов, 2008].

Нравственное развитие детей является доминантным ценностным приоритетом в дошкольном иноязычном образовании и заключается в формировании личностных качеств и нравственных ценностей, необходимых для общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Вслед за З.Н. Никитенко мы выделяем следующие аспекты содержания дошкольного иноязычного образования, которые являются основой для реализации целей такого образования: ценностный, мотивационно-когнитивный и социально-культуроведческий аспекты. Для достижения поставленных в данной работе задач наибольшую значимость имеют мотивационно-когнитивный аспект (игровая мотивация, когнитивные способности, иноязычная речевая способность), создающий основу для речевого и когнитивного развития детей, и социально-культуроведческий аспект (темы и ситуации, речемыслительные задачи, умения диалогической речи), создающий основу для реализации практической цели овладения умениями устного диалогического общения на иностранном языке.

Особенности усвоения иностранного языка в дошкольном возрасте представлены, с одной стороны, психофизиологическими особенностями детей, а с другой – выбором стратегии воспитания и развития, адаптированной к этим особенностям. Процессы восприятия у современных детей характеризуются менее точным пониманием предъявленного материала, замедленностью восприятия, проявлением таких закономерностей как апперцепция и константность. При построении процесса овладения детьми иностранным языком необходимо учитывать единство их слуховых, зрительных и моторных ощущений.

Ведущую роль при овладении иностранным языком играют произвольный и эмоциональный виды памяти, при этом при усвоении произношения работает моторная память, а при овладении устной речью важна слуховая память. Ученые отмечают важность развития у дошкольника всех видов памяти в их единстве. Воображение является самым развитым психическим процессом у детей данного возраста, что помогает им при усвоении нового языка, когда они ярко и образно представляют себе конкретную действительность, которая предъявляется им на занятиях в виде различных ситуаций общения и познания. При овладении ребёнком иностранным языком воображение выступает в тесном единстве с памятью, как утверждал О. Эсперсен, по мнению которого в речи гармонично проявляются воображение, память и творчество [Эсперсен,1993].

Особую роль в иноязычном дошкольном образовании играют эмоции и чувства. Дети с удовольствием слушают звучание иностранной речи, её мелодику, в особенности музыкальные произведения (песни на иностранном языке), стихотворные произведения, обращенные к ним. При этом возникающие у них чувства могут носить эстетический, а зачастую и интеллектуальный характер, что сыграет свою положительную роль при дальнейшем овладении ими иностранным языком. Нельзя гипертрофировать роль иностранного языка на дошкольном этапе, так как обращенные к детям установки и постановка речемыслительных задач на иностранном языке не достигнут своей цели и будут не поняты. Нельзя игнорировать также роль родного языка. При отсутствии билингвизма ребенок познает окружающий мир с помощью родного языка, выражает свои чувства и вступает в коммуникацию с окружающими его людьми. С психологической точки зрения овладение иностранным языком идет путем сознательного усвоения. Л.С. Выготский писал: «Можно сказать, что усвоение иностранного языка идет путем прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка. Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный – начиная с осознанности и намеренности» [Выготский, 1982].

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что методически грамотно спроектированный процесс овладения детьми иностранным языком в дошкольном возрасте может способствовать их когнитивному и речевому развитию. Дошкольное развивающее иноязычное образование переносит акцент с термина «обучение иностранному языку» на термин «овладение иностранным языком». Термин «овладение», который используется нами как ключевой термин исследования, является супер-ординантным, как доказано в работах психолингвиста А. А. Залесской, поскольку используется и для обозначения осознанного изучения языка, и для овладения языком, когда включаются произвольные процессы.

Ценность дошкольного иноязычного образования видится нам в его функциях, направленных на создание условий развития ребенка, становление его индивидуальных и морально-этических ценностей и интеграцию личности в национальную и мировую культуру, обеспечение качества образования, которое бы соответствовало самым высоким стандартам. Именно эти функции будут способствовать развитию детей современного поколения, чья жизнь за последние десятилетия существенно изменилась. Рассмотрим далее особенности социального развития современного дошкольника.

Ребенок растет и развивается в окружающем его социуме. С первых месяцев он сталкивается с благами цивилизации, о которых не подозревали его сверстники 20–30 лет назад. Доказано, что социокультурная ситуация, окружающая детей с самого рождения, оказывает огромное влияние на их развитие (М.М. Безруких, Т.В. Лаврентьева, Е.О. Смирнова, Т.А. Филиппова и др.) Ученые наблюдают переход детей на новый уровень развития, связанный с усвоением и потреблением ими разного рода информации. Дети с самого рождения подвержены воздействию виртуальной среды, поскольку у каждого ребёнка есть свои гаджеты, которыми он пользуется почти с рождения и с которыми проводит, к сожалению, большую часть своего времени [Глумова, 2020]. Австралийский ученый и социолог Марк Мак

Криндл предложил использовать термин «поколение Альфа» для детей, чей год рождения приходится на 2010- 2025 годы [McCrinkle, Wolfinger, 2016].

Это означает, что мы имеем дело с детьми, воспитание и развитие которых требует новых технологий, учитывающих особенности современного поколения, которое формируется под воздействием цифровой среды.

Первой и явной особенностью в развитии детей, как отмечает Т.В.Ахутина, является стабильно высокий уровень темповых задержек речевого развития у детей от 1 года до 5 лет, причем проблема заключается в том, что это не отдельные нарушения структурного компонента речи (например, звукопроизношения), а комплексное отставание в развитии речевых компонентов. Если в середине 70-х годов XX века дефицит речи наблюдался только у 4% детей среднего дошкольного возраста, то сегодня специальная логопедическая помощь нужна практически в каждой группе детского сада [Ахутина, 2014]. Системное недоразвитие речи современных детей характеризуется нарушениями звукопроизношения, недоразвитием фонематического анализа, аграмматизмами, нарушениями сложных форм словообразования, недостаточной сформированностью связной речи, трудностями понимания логико-грамматических конструкций, выраженной дислексией и дисграфией [Ахутина, 2014]. Специалисты связывают эти отклонения как с замедлением темпа физического и интеллектуального развития современных детей, отмечающегося с конца прошлого столетия, так и с изменившимися цивилизационными условиями жизни детей. Согласно мнению Т.А. Черниговской, по официальным данным у нас более 40% детей имеют трудности с чтением и письмом по окончании начальной школы [Черниговская, 2016].

Современные дети в большинстве своем слишком мало используют речь в общении с близкими взрослыми. Гораздо чаще они смотрят программы, которые не требуют их ответа, поэтому дети предпочитают молчать либо изъясняются криками или жестами. Речевые звуки, не

обращенные ребенку лично и не предполагающие ответа, не затрагивают ребенка, не побуждают к действию и остаются «пустым звуком».

Второй немаловажной особенностью, отмечаемой у современных детей, является недоразвитие их мелкой и крупной моторики. Движение и предметное действие является первой и практически единственной формой проявления активности и самостоятельности в раннем детстве (до 3-х лет). Известно, что переживание себя в пространстве, чувство своей телесности – исходная точка всех видов активности и основа практически всех линий развития ребенка в раннем возрасте. Многие проблемы в развитии (в том числе несформированность произвольного поведения, трудности в освоении письма) связаны как раз с несформированностью телесного самовосприятия, что в свою очередь влечет за собой слабую готовность руки к письму. Графический навык состоит в выработке общей программы движения, которая может быть выполнена не только с помощью правой (или левой) руки, но и с использованием целого ряда других мышц нашего тела, а также установления зрительно-моторной координации движений пишущей руки [Смирнова, Абдуллаева, 2010].

Еще один факт, который отмечают многие педагоги – резкое снижение коммуникативной активности детей. Перед ребенком не стоит задача вычленив проблему или трудность, с которой он сталкивается при выполнении компьютерных заданий, он не всегда может сформулировать свой вопрос к взрослому, услышать и понять объяснения. Методом проб и ошибок он ведет молчаливый диалог с «умной» машиной, делая верные или неверные выводы относительно принимаемых решений. Между тем важнейшим условием благополучного психического развития ребенка в любые времена остается его совместная со взрослым деятельность [Леонтьев, 2003].

Установка на потребление и чрезмерную структурированность жизни лишает детей возможности для проявления инициативности и самостоятельности. Пристальное внимание к операционально-техническому

оснащению детской деятельности контрастирует с неопределенностью для ребенка ее мотивационно-смысловых ориентиров, без которых эта деятельность носит отчужденный характер, не присваивается, а потому не способствует развитию личности. При достаточно высоком уровне информированности, умственного развития и технической грамотности, дети зачастую остаются пассивными, несамостоятельными, зависимыми от родителей и внешних обстоятельств.

Неспособность к самоорганизации, несформированность мотивационно-волевой сферы, ситуативность являются серьезными проблемами современных детей 5-6 лет. Эти проблемы во многом связаны с разрывом мотивации и способов действия ребенка. Основой закон развития ребенка, который доказывал Д.Б. Эльконин и который отстаивала Л.Ф.Обухова, – опережающее развитие смысловой сферы по сравнению с интеллектуальной и операционально-технической сферой, то есть, сначала ребенок должен открыть для себя собственный смысл (захотеть) и на этой основе овладеть знаниями и умениями [Обухова, 2011]. Но сегодня родители и педагоги пытаются научить детей тому, что не имеет для них никакого смысла и личностной значимости. В результате попытка ускорить интеллектуальное развитие тормозит, а иногда и блокирует становление личности ребенка.

Проведенный нами анализ работ ученых позволяет констатировать круг значимых изменений у современных детей: снижение их когнитивного развития, рост эмоционального дискомфорта и снижение желания активных действий, уход из их жизни сюжетно-ролевой игры, когда, например, в детском саду вместо включения детей в игровую деятельность как способа овладения иностранным языком, проводят «уроки» и формируют у них умения учебной деятельности, к которой они не готовы, и, как следствие, мы наблюдаем снижение произвольности и отсутствие задействования мотивационно-потребностной сферы детей. Кроме того, наблюдается снижение любознательности и воображения у дошкольников, неразвитость

внутреннего плана действий, недостаточное развитие мелкой моторики и мозговых структур, отвечающих за произвольность деятельности. К этому можно добавить и значительное снижение социальных умений и самостоятельности детей в принятии решений, рост "экранной" зависимости, появление чувства одиночества, растерянности, неверия в себя из-за ограниченного общения со сверстниками. Увеличивается число детей с различными эмоциональными проблемами, со снижением избирательности внимания и оценки информации, уменьшением объема рабочей памяти.

В связи с этим есть потребность в поиске и разработке такой технологии овладения дошкольниками иностранным языком и таких средств, которые бы способствовали развитию личности ребенка, стимулировали его творческую активность с учетом его возрастных, индивидуальных, психофизиологических особенностей и природных задатков.

Во втором параграфе мы обратимся к детальному рассмотрению устной иноязычной речи как объекту овладения в дошкольном иноязычном образовании, к когнитивным способностям, которые связаны с речью и к иноязычной речевой способности как базовой когнитивной способности, которую важно развивать, начиная с дошкольного возраста.

1.2. Устная иноязычная речь как объект овладения в дошкольном иноязычном образовании

Дошкольное иноязычное образование, как было показано в предыдущем параграфе, призвано способствовать речевому, коммуникативному и когнитивному развитию детей. Известно, что Ж. Пиаже придавал большое значение биологическому фактору развития речи ребенка, а Л.С. Выготский был убежден в решающем значении социальных факторов развития ребенка и отстаивал связь между усвоением языка и мышлением. Иностранный язык обладает большим развивающим потенциалом, как отмечают ученые (И.А Зимняя, А.А. Леонтьев, И.М. Румянцева), поскольку

грамотно выстроенный процесс овладения детьми языком способствует развитию у них восприятия, внимания, памяти, мышления и воображения, а это те когнитивные способности, посредством которых дети познают окружающий мир и развитие которых является важной задачей дошкольного образования.

Как было отмечено в предыдущем параграфе, когнитивное развитие детей, обуславливающее их способность к умственному восприятию и переработке внешней информации, обеспечивается совокупностью психических процессов (восприятие, внимание, память, мышление, воображение, речь, эмоции) и психических состояний (желания, намерения) личности. Применительно к дошкольному возрасту в качестве объекта обретения выступают следующие когнитивные способности: фонологическая способность – способность к осознанию звуковой стороны нового языка, оперативная (рабочая) память, слуховое и зрительное внимание, способность к вероятностному прогнозированию.

Иноязычная речь, согласно И.А. Зимней – это способ формирования и формулирования мысли [Зимняя,1991]. Считается доказанным, что для того, чтобы такая речь возникла, необходимо формировать у дошкольников иноязычную языковую и иноязычную речевую способности, которые наряду с четырьмя когнитивными способностями, являются базой для формирования способности дошкольников к устному иноязычному общению.

Мы разделяем трактовку понятий «иноязычная языковая способность» и «иноязычная речевая способность» предложенную З.Н. Никитенко на основе психолингвистических исследований А.А. Леонтьева и И.М.Румянцевой. Иноязычная языковая способность дошкольника — это способность, связанная с овладением знаками языка (фонетическими, лексическими и грамматическими) как орудиями речевой деятельности и правилами их использования в речи. Иноязычная речевая способность дошкольника трактуется как способность формировать и формулировать

свои мысли при говорении, а также понимать мысли и высказывания других людей на слух при аудировании иноязычной речи [Никитенко, 2014, 2019].

Под развитием у дошкольника устной иноязычной речи в данной работе понимается развитие его способности самостоятельно строить речевое высказывание в диалогической форме в процессе общения на иностранном языке.

При этом следует отметить, что развитие иноязычной устной речи тесно связано с общим развитием детей. Согласно Л.С. Выготскому, ключевыми периодами развития детей являются: младший дошкольный возраст — от 3 до 4 лет; средний дошкольный возраст — от 4 до 5 лет; старший дошкольный возраст — от 5 до 7 лет [Выготский, 1982].

Мы разделяем точку зрения И.М. Сеченова о том, что старший дошкольный возраст (дети пяти и шести лет) является точкой отсчета в формировании словесно-логического мышления, так как ребенок начинает использовать родную речь для решения самых разных задач. Изначально мышление основывается на чувственном познании, восприятии и ощущении реальности. Первые мыслительные операции связаны с восприятием происходящих событий и явлений и реакцией на них. Такое элементарное мышление ребенка, непосредственно связанное с манипулированием предметами, действиями с ними, И. М. Сеченов назвал стадией предметного мышления [Сеченов, 2014].

Старший дошкольный возраста характеризуется дальнейшим развитием речи и совершенствованием нервных процессов (увеличивается их сила и подвижность), процессы внутреннего торможения приобретают доминирующее значение, но отсроченное торможение вырабатывается трудом. Большое значение в совершенствовании условно-рефлекторной деятельности имеет специально организованный процесс развития ребенка средствами различных предметных областей [Аникина, Крылова, 2014].

В работах С. Тектен отмечается, что возраст 5-6 лет представляет собой период активного формирования основных высших нервных действий.

Значительно возрастают сила и подвижность нервных процессов. Это выражается в повышенной работоспособности коры головного мозга, большей стабильности всех видов внутреннего торможения. Дети способны сосредоточить внимание в течение 15-20 минут и более.

Выработанные условные реакции менее поддаются внешнему торможению при действии внешних раздражителей. Внутреннее торможение становится более сильным. Угасание и дифференцирование вырабатывается почти вдвое быстрее, чем у детей 3-5 лет. Однако выработка всех видов условного торможения представляет еще большую трудность для нервной системы. После 5 лет оказывается возможным словесное внушение. К 6-7 годам для детей становится возможным выделение общих или групповых признаков. Ребенок начинает пользоваться понятиями, которые уже абстрагированы от действия. К 5-6 годам жизни еще больше повышается роль сигнальной системы слов, и дети начинают свободно говорить на родном языке. Это обусловлено тем, что только к семи годам развития функционально созревает материальный субстрат второй сигнальной системы – кора больших полушарий [Лурия, 1973].

Исследуя вопрос о возможностях человеческого мозга, американские ученые В. Пенфилд и Л. Робертс пришли к выводу, что старший дошкольный возраст является наиболее сензитивным к усвоению языка [Пенфилд, Робертс, 1964]. По утверждению М. И. Красногорского, в течение пятого, шестого и седьмого годов жизни происходит укрепление и дальнейшее развитие корковых и подкорковых функций, появляется чувствительность к языковым явлениям, происходит становление фонематического слуха, создание систем лексико-грамматических эталонов как результатов первых элементарных обобщений [Красногорский, 1954]. Так, в научных работах, посвященных развитию ребенка, определялась сензитивность в становлении отдельных функций организма, и результаты исследований, проведенных отечественными и зарубежными психологами, психиатрами, физиологами, свидетельствуют о том, что для овладения устной иноязычной речью

наиболее благоприятным является период от пяти до десяти лет [Ахутина, Скитяева, 2011].

В исследованиях С. Тектен отмечается, что поскольку нейрофизиологические механизмы мозга у детей дошкольного возраста очень активны, то язык автоматически фиксируется в мозговой деятельности. В дальнейшем такие механизмы постепенно ослабевают и со временем пропадают вовсе [Тектен, 2009]. К.Д. Ушинский полагал, что маленький ребенок может научиться говорить на иностранном языке за несколько месяцев лучше, чем взрослый за несколько лет [Ушинский, 1998].

Поскольку речь и мышление связаны, то нужно принимать во внимание тот факт, что наиболее существенной особенностью развития мышления ребенка в возрасте 2-6 лет является то, что его первые обобщения связаны с действием [Реан, Кудашев, Баранов, 2008]. На основе наглядно-действенной формы мышления начинает складываться наглядно-образная форма мышления. Дети становятся способными к первым обобщениям, основанным на опыте их практической предметной деятельности и закрепляющимся в слове. Предпосылки для развития логического мышления закладываются в конце раннего детства, когда у ребенка начинает формироваться знаковая функция сознания.

Обратимся далее к развитию речи на родном языке и рассмотрим ее с фонетической, грамматической и лексической сторон для того, чтобы учесть выявленные особенности при проектировании технологии овладения устной иноязычной речью, поскольку принцип опоры на родной язык традиционно является самым важным принципом в методической науке.

Обращение к работам психолога В.С Мухиной, посвященных изучению речи дошкольников на родном языке, свидетельствует о том, что развитие речи детей идет в нескольких направлениях: с одной стороны, совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, с другой стороны, речь становится основой перестройки всех психических процессов, становится орудием мышления. Отмечается, что на

протяжении всего дошкольного периода продолжает расти словарный запас ребенка [Мухина, 2017].

К концу дошкольного возраста завершается также процесс фонематического развития родной речи и усваивается ее грамматический строй, при этом детьми усваиваются тонкие закономерности морфологического порядка (строение слова) и синтаксического (построение фразы). Старший дошкольник может пересказать прочитанный рассказ, описать картину, передать свои впечатления об увиденном [Кулагина, 1997]. Важной особенностью становится появление внутренней речи, которая обеспечивает процессы мышления и саморегуляции поведения [Реан, 2004].

В педагогической и психологической литературе процесс овладения звуковым строем родного языка детьми дошкольного возраста изучен и описан достаточно полно в работах М. М. Алексеевой, В. И. Бельтюкова, А.Н. Гвоздева, А. И. Максакова, Е. И. Радиной, М. Е. Хватцева, Д.Б.Элькониной.

Мы разделяем точку зрения О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной о том, что в старшем дошкольном возрасте завершается важнейший этап речевого развития применительно к родному языку. Об этом свидетельствует тот факт, что у ребенка накапливается достаточно богатый словарный запас и происходит его качественное развитие, т. е. овладение значениями слов. Дошкольный возраст – период быстрого обогащения словаря, которое осуществляется не только за счет ознакомления с новыми предметами, их свойствами и качествами, новыми словами, обозначающими действия, но и за счет названий отдельных частей, деталей предметов, за счет использования новых суффиксов, приставок, которые дети начинают широко употреблять. Все чаще в речи ребенка появляются обобщающие существительные, прилагательные, обозначающие материал, свойства, состояние предметов. Многие слова из рецептивного запаса слов переходят в продуктивный словарь. За год словарь увеличивается на 1000-1200 слов (по сравнению с предшествующим возрастом), хотя практически установить

точное количество усвоенных слов за данный период очень трудно. Обычно к 5 годам количество слов достигает 2000-2500, а к 6-7 годам – 3500-4000 слов. Интересно, что особенно быстро увеличивается число существительных и глаголов, а число используемых прилагательных растет медленнее [Леушина, 1941].

Сформированность звуковой культуры родной речи является важным критерием оценки речевой готовности детей к школе. Звуковая культура родной речи включает в себя фонетическую и орфоэпическую правильность речи, а также выразительность и четкую дикцию. Звуковая культура иноязычной устной речи, показателем которой является фонологическая способность, актуализируемая в слухо-произносительных и интонационных навыках, также является показателем способности детей к диалогическому общению и критерием оценки готовности к овладению иностранным языком в начальной школе.

Особое место в формировании речевой готовности детей старшего дошкольного возраста к школе занимает развитие связной речи. Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание. Основная функция связной речи, коммуникативная, осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. В лингвистической и психологической литературе диалогическая и монологическая речь рассматриваются в плане их противопоставления. Они отличаются по своей коммуникативной направленности, лингвистической и психологической природе, а также мотивами. Несмотря на существенные различия, диалог и монолог взаимосвязаны друг с другом. В процессе общения монологическая речь органически вплетается в диалогическую, а монолог может приобрести диалогические свойства. Овладение детьми связной речью отчетливо показывает тесную связь их речевого и умственного развития. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также и совершенствует речь, учась мыслить. Связная речь выполняет важнейшие социальные функции:

помогает ребёнку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности.

Таким образом, основываясь на исследованиях психологов и педагогов, посвященных устной речи на родном языке (М.М. Алексеева, А.М. Бородич, Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева, О.С.Ушакова, Д.Б. Эльконин, В.И. Яшина и др.), можно выделить особенности ее развития у старших дошкольников.

Что касается звуковой стороны речи, то дети способны чётко произносить трудные звуки: шипящие, свистящие, сонорные дифференцируя их в речи, они закрепляют их в произношении. Совершенствуется слуховое восприятие и развивается фонематический слух, дети могут различать определённые группы звуков, выделять из группы слов, фраз слова, в которых есть заданные звуки, свободно используют в своей речи средства интонационной выразительности: могут читать стихи грустно, весело, торжественно. Кроме того, дети в этом возрасте уже владеют повествовательной, вопросительной и восклицательной интонациями, способны регулировать громкость голоса в различных жизненных ситуациях: громко отвечать на занятиях, тихо разговаривать в общественных местах, дружеских беседах и т.д. Дети умеют пользоваться темпом речи: говорить медленно, быстро и умеренно при соответствующих обстоятельствах, могут сравнивать речь сверстников и свою с речью взрослых, обнаруживать несоответствия: неправильное произношение звуков, слов, неточное употребление ударений в словах.

Что касается грамматического строя речи, то родная речь детей пяти-шести лет насыщена словами, обозначающими все части речи. В этом возрасте они активно занимаются словотворчеством, словоизменением и словообразованием, создавая множество неологизмов. В старшем дошкольном возрасте дети совершают первые попытки произвольного

использования грамматических средств и анализа грамматических фактов, умеют самостоятельно образовывать слова, подбирая нужный суффикс.

Лексическая сторона речи характеризуется тем, что дети к пяти годам владеют приёмом сравнения и сопоставления сходных и различных предметов (по форме, цвету, величине), это помогает им обобщать признаки, выделять из них существенные. Дети свободно пользуются обобщающими словами, группируют предметы в категории по родовому признаку. Развивается и смысловая сторона речи: появляются обобщающие слова, синонимы, антонимы, различаются оттенки значений слов, происходит выбор точных, подходящих выражений, употребление слов в разных значениях, использование прилагательных, антонимов.

Перейдем к рассмотрению особенностей связной речи на родном языке, поскольку именно связная речь является показателем речевого развития ребёнка на любом языке. Дети хорошо понимают прочитанное, отвечают на вопросы по содержанию и способны пересказать сказку, короткий рассказ, а также способны выстроить рассказ по серии картин, изложив завязку, кульминацию и развязку. Кроме того, они могут вообразить события, предшествующие изображенному на картине, а также и последующие, то есть выйти за её пределы. Дети могут дать описание игрушки, составить сюжетный рассказ об одной или нескольких игрушках, показать рассказ-инсценировку, используя набор игрушек.

Для нас являются важными исследования, проведенные Е.И.Негневицкой и А.М. Шахнаровичем, которые обосновали путь овладения ребенком родной речью на основе обобщения и систематизации воспринимаемого, что позволяет ему овладеть системой правил употребления языковых явлений. По их мнению, для формирования умения детей общаться на иностранном языке недостаточно предложить им какое-либо количество слов и дать знания о правилах их сочетания. В первую очередь нужно формировать речевые навыки использования языковых явлений в речи и умения передавать мысль на новом языке. Это положение

является важным и при проектировании технологии развития речи дошкольников на английском языке.

Основным средством овладения иноязычной устной речью является диалог, подразумевающий под собой общение двух людей, в котором каждое высказывание адресовано собеседнику. Диалогическая речь является первичной формой общения, по сравнению с монологической речью, её признаками являются ситуативность, контекстность, реактивность, простота синтаксического оформления и эллиптичность. Для диалогической речи характерна спонтанность и эмоциональность [Рогова, 1998, Никитенко, 2018].

Основой диалога являются диалогические единства, включающие реплику-стимул и реплику-реакцию. Под репликой понимается высказывание, границей которого является смена говорящего. Две или более смежные реплики, взаимосвязанные друг с другом по смыслу, называются диалогическими единствами, а сам механизм этих реплик-реплицированием [Саломатов, Шатилов, 1985]. Процесс диалогического общения можно рассматривать как процесс совместного творчества, в котором речевое поведение каждого из участников в значительной мере определяется речевым поведением партнера [Шатилов, 1986].

Мы исходим из того, что процесс овладения дошкольниками устной иноязычной речью должен начинаться с развития диалогической речи, поскольку монологическая речь является более трудным видом речи для дошкольников не только на иностранном, но и на родном языке в силу несформированности в данном возрасте словесно-логического мышления, обеспечивающего связность речи.

Целью овладения дошкольниками диалогической речью является формирование трех базовых умений диалогической речи:

– умение стимулировать собеседника на высказывание (посредством вопроса, утверждения, просьбы, приглашения);

– умение реагировать на реплику собеседника (посредством ответа на общий ли специальный вопрос, согласия или несогласия с утверждением, согласия выполнить просьбу или отказа выполнить ее, принятия приглашения или отказа от него);

– умение расширять ответную реплику до монологического высказывания из двух фраз.

Наряду с умениями диалогической речи, важно формировать и умения диалогического общения на иностранном языке: умения начинать разговор, поддерживать и завершать разговор, извиняться, вежливо обращаться к разным по статусу собеседникам. Использование в речи различных стереотипных этикетных формул (формулы приветствия, прощания, поздравления с праздниками Рождества, Нового года, Пасхи и пр.) также можно отнести к диалогическим умениям [Никитенко,2018].

Таким образом можно выделить следующие объекты овладения устной диалогической речью в дошкольном иноязычном образовании:

1) три базовых умения, обеспечивающих ход разговора: умение стимулировать собеседника на высказывание; умение реагировать на речевой стимул; умение развернуть реплику для придания высказыванию характера беседы;

2) умения диалогического общения (в том числе и с помощью разговорных формул): умение начать разговор, умение завершить и поддержать разговор, умение вежливо перебить собеседника, поприветствовать и ответить на приветствие, попрощаться, представиться самому и представить друга, поздравить и поблагодарить за поздравления, выразить благодарность, извиниться;

3) диалог-расспрос и составляющие его диалогические единства: общий вопрос-положительный/отрицательный ответ; просьба-положительный/отрицательный ответ; утверждение- согласие/ несогласие; просьба, предложение- согласие/несогласие.

Развитие способности строить диалогическую речь происходит на основе элементарных диалогических единств, усваивая которые дети способны самостоятельно соединять их в определённой последовательности и таким образом выстраивать диалог в соответствии с поставленной речемыслительной или коммуникативной задачей.

Особенность дошкольного иноязычного образования, исходя из принципов дидактической природосообразности и речемыслительной самостоятельности, состоит в том, что диалог-образец предлагается дошкольникам только тогда, когда усвоены – на основе элементарных диалогических единств – все составляющие его реплики [Никитенко, 2017].

Чтобы формировать у дошкольников диалогические умения, необходимы соответствующие условия, связанные с использованием речевых ситуаций, в которых дети овладевают способностью реагировать на реплики и стимулировать собеседника к высказыванию, и с формулированием речемыслительных задач, которые выступают в качестве средства управления высказываниями детей. Такая стратегия, исключая заучивание диалогов наизусть и стимулирующая речемыслительную активность дошкольников, обеспечивает не только речевое, но и когнитивное развитие дошкольников, поскольку они думают, что сказать, и учатся самостоятельно оперировать составляющими диалог репликами.

Для того, чтобы объяснить наш выбор в пользу развития у дошкольников диалогической речи, кратко рассмотрим особенности овладения ими иноязычной монологической речью, которая, как мы отметили выше, является более сложным видом речи.

Монологическая речь — это вид устной речевой деятельности, результатом которой является монологическое высказывание большей или меньшей степени развернутости. По сравнению с диалогической речью монологическая речь имеет ряд особенностей. Монологическое высказывание характеризуется определенной целостностью и структурно-композиционной законченностью, а также важное значение в

монологической речи уделяется последовательности изложения. По мнению П.К. Бабинской и Т.П. Леонтьевой, монологическая речь имеет различные объемы высказывания:

– монологическое высказывание сверхфразового уровня представляет собой совокупность предложений, различных по своему структурно-функциональному строению и объединенных между собой ситуацией и логико-смысловой программой содержания;

– монологическое высказывание текстового уровня представляет собой текст, состоящий из нескольких микромонологов и характеризующийся смысловой и языковой связностью, композиционной завершенностью.

Дети дошкольного возраста способны высказываться только на уровне сверхфразового единства. Объектами овладения дошкольниками могут выступать умения, обеспечивающие построение монологического высказывания (составлять высказывание в одно предложение; составлять сверхфразовое единство; составлять развернутое высказывание в 4-5 предложений), а также вводные слова и обороты, заполнители пауз, характерные для носителей языка.

Формирование и развитие монологической речи должно происходить на основе речевого образца - предложения, отражающего элементарное высказывание, то есть следование пути «снизу- вверх» [Рогова, 1998]. Подчеркнем, что у детей сформировать умения монологической речи на иностранном языке и развить их речевую способность самостоятельно соединять фразы в определенной последовательности в монологические высказывания возможно только на основе сформированных диалогических умений.

Все вышеизложенное, связанное со сложностью монологической речи в качестве объекта овладения в дошкольном возрасте, объясняет наш выбор в пользу развития у дошкольников диалогической речи, что подтверждается и исследованиями методистов, которые полагают, что овладение дошкольниками говорением на иностранном языке следует начинать с

диалогической речи, как более понятной для детей и легкой, и, самое важное, отвечающей их психофизиологическим возможностям.

Отметим также, что важную роль при овладении детьми устной речью играют разного рода опоры. Их функция состоит в том, что они согласно А.А. Леонтьеву, служат «как бы внешней опорой внутренних действий» и обеспечивают управление диалогическим высказыванием. Опорой могут быть различного вида поделки, рисунки и иллюстрации. Дошкольные учреждения обладают большими возможностями в использовании разнообразной, яркой, привлекательной для детей картинной наглядности, которая помогает им участвовать в диалогическом общении.

Поскольку говорение является сложным видом речевой деятельности для дошкольника как на родном, так и на иностранном языке, поскольку в процессе говорения необходимо решать сразу две задачи (определять содержание высказывания и оформлять его в речи в соответствии с нормами языка), необходимо создать мотивацию для любого высказывания, чтобы дети видели смысл в иноязычном общении. Это означает, что важно использовать основное преимущество детей дошкольного возраста, которое заключается у них в глобально действующей игровой мотивации, позволяющий строить процесс овладения иноязычной устной речью как процесс максимально приближенный к процессу овладения родным языком [Негневицкая, 1987].

Добавим, что в условиях дошкольного иноязычного образования способность дошкольника самостоятельно строить свои диалогические и монологические высказывания получает свое развитие при выполнении различного рода упражнений:

- направленных на развитие способностей детей строить устное диалогическое высказывание с опорой на образец;
- стимулирующих детей к построению самостоятельного диалогического высказывания с помощью вербальных и иллюстративных средств;

– стимулирующих детей выражать свои мысли в устной форме в соответствии с заданной ситуацией иноязычного общения.

Подведем итоги. Ведущим видом иноязычного общения в дошкольном возрасте является устное диалогическое общение, которое выступает основой для формирования диалогических умений, а также и для формирования умений составлять монологическое высказывание на иностранном языке. Для того, чтобы дошкольник овладел устной диалогической речью как родной, необходимо соблюдение следующих условий: учет интересов и потребностей детей при отборе тем и ситуаций иноязычного общения; использование игровой деятельности как способа овладения диалогической речью, поскольку именно «игра является для ребенка психологическим оправданием для перехода на новый язык в условиях, когда естественной потребности для языка нет» [Зимняя, 1979]; учет методических закономерностей формирования иноязычной речевой деятельности в детском возрасте; поэтапное овладение умениями диалогической речи; управление формированием данной речью, которое обеспечивается через управление формированием каждого речевого действия посредством речемыслительных задач.

В качестве одного из самых важных условий развития диалогической речи дошкольников на иностранном языке мы выдвигаем использование различных видов искусства, которые позволяют задействовать все анализаторы восприятия окружающего мира ребенком, и могут способствовать его взаимосвязанному когнитивному и речевому развитию.

Следующий параграф данного исследования посвящен раскрытию дидактического потенциал различных видов искусства, призванных повысить мотивацию дошкольников к погружению в мир иностранного языка и облегчить процесс овладения ими умениями диалогической речи.

1.3. Средства искусства и их развивающий потенциал

В данном параграфе обосновывается методическое понятие «средства искусства» как средство овладения дошкольниками устной иноязычной речью. Для этого рассматривается сущность таких феноменов, сопряженных с этим понятием, как «средства обучения» и «средства учения», «искусство», «виды искусства», «художественные средства».

Выготский Л.С. придавал большое значение искусству и определял его как познание человеком окружающей действительности и как прием, который позволяет познавать эту действительность [Выготский, 2005]. По его мнению, искусство — это громадная область, в которую включаются музыка, архитектура, поэзия и театральная деятельность. Искусство — это та рациональная реакция, которая нас пробуждает. Если речь идет о музыке, то большое эстетическое значение имеет ритм. Искусство никогда прямо не порождает из себя того или иного фактического действия, оно только prepares организм к этому действию.

Художественные образы, согласно Л.С. Выготскому, передаются через сгустки мыслей. Выготский поясняет нам роль искусства, которую оно будет играть в будущем, справедливо считая, что искусство будет связано с реальной жизнью и будет определяться ценностями эпохи. Л.С. Выготский в своем труде «Психология искусства» показывает, что искусство есть важнейшее средоточие всех биологических и социальных процессов личности в обществе, что оно есть способ уравнивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни [Выготский, 2005].

Обратимся далее к понятию «средства обучения», которые определяются как «материальные объекты, носители учебной информации, используемые в учебно-воспитательном процессе для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития» [Назарова, Полат 1998]. А. В. Сластенин считает, что средства обучения – это, с одной стороны

различные виды деятельности (трудовая, игровая, учебная и др.), а с другой – совокупность предметов и произведений материальной и духовной культуры, привлекаемых для педагогической работы (наглядные пособия, историческая, художественная и научно-популярная литература, произведения изобразительного и музыкального искусства, технические приспособления, средства массовой информации и т.п.) [Сластенин, 2011]. Проблемой современных средств обучения занимаются такие ученые-педагоги, как В.И. Андреев, М.С. Артюхина, В.С. Безрукова, Л.В.Ведерникова, Ю.Л. Лялина, М.С. Можаров, Е.С. Полат, В.Д. Симоненко и многие другие.

В методической науке впервые о средствах обучения написала Г.В.Роговой, согласно которой средства обучения - это материалы учебного процесса, которые помогают учителю организовать эффективное обучение иностранному языку, а учащимся – эффективно овладеть им. Г.В. Рогова подразделяет все средства обучения на две группы – механические (магнитофон, телевизор, радио, компьютер и лингафонный кабинет) и не механические (доска, фланелевая и магнитная доски, диапроектор).

В нашей работе акцент делается не на обучении, как было отмечено в предыдущих параграфах, а на овладении, поэтому с учетом трактовки средств обучения, предложенной Г.В. Роговой, мы будем использовать термин «средства овладения устной иноязычной речью», к которым мы относим средства искусства.

Особый интерес для нас представляет изобразительное искусство и художественное творчество, основная роль которых заключается в особом способе творческой самореализации дошкольников [Бабенкова, 2017].

В методической науке есть исследования, посвященные использованию так называемых арт-технологий или арт-средств при обучении иностранным языкам применительно к взрослым учащимся. При этом проведенный нами анализ показал, что в одних работах используется понятие «арт-технология»

(А.А. Алексеева, Е.В. Бутенков, В. Беккре-Глош, Ю.Ю. Поспелова и др.) а в других- «арт-средство» (М. Либман, Е.В. Таранов).

В отечественной литературе данные понятия сходны по содержанию, и их суть состоит в привлечении средств искусства в образовательный процесс с целью развития и воспитания детей посредством художественно-творческой деятельности, равно как и для решения различных практических задач в той или иной области образовательного процесса.

Зарубежная научная литература содержит аналогичный, близкий по значению термин «обучение через искусство» («Education through Art»), которое рассматривается как эффективное средство повышения качества образования: «Art education ... as a tool for teaching is one of the means to improve the quality of education, to stimulate children's creativity and reinforce their interest in both academic subjects ... and in social issues ...» («Обучение через искусство – ...это один из инструментов обучения, способствующий повышению качества образовательного процесса, затрагивающий как сам процесс обучения, так и социальную сферу»).

Термин «арт-технология» пришел в педагогику из сферы искусства и активно используется в психологических исследованиях. В психологической литературе под данным термином подразумевается использование психологических методов воздействия на человека, основанных на творческой активности с целью не только психокоррекции, но и всестороннего развития личности человека [Евтушенко, Белова, 2016]. Так, например, О.В. Оболенская считает, что арт-технологии – это естественная форма изменения эмоционального состояния, которую многие люди используют для снятия психического напряжения, успокоения и сосредоточения [Оболенская, 2015].

В педагогической науке также представлены различные трактовки понятия «арт-технология». Так, например, по мнению Е.В. Бутенковой и И.И.Мухортовой арт-технология – это обучение интеллектуальной деятельности средствами художественного творчества [Бутенкова,

Мухортова, 2014]. В. Беккер-Глош, Э. Бюлов, Е.Д. Селифонова понимают арт-технологию как «совокупность форм, методов и средств различных видов искусства, направленных на развитие творческого потенциала личности в образовательном процессе, осуществляемом при помощи средств художественного творчества, которое связано с действием трёх факторов: экспрессии, коммуникации и символизации» [Беккер-Глош, Бюлов, 1999]. В.С. Косыгина, вслед за М.И. Киселевой, определяет арт-технологии как обучение интеллектуальной деятельности средствами художественного творчества [Киселева, 2008]. Е.В. Таранова трактует данное понятие как «совокупность средств, принципов и механизмов разных видов искусства, для пробуждения ими художественной активности личности в целях оптимального профессионально-педагогического решения задач воспитания, обучения и развития (не преследуя при этом специальных целей серьезного художественного образования)» [Таранова, 2012]. По мнению И.М.Кунгуровой, К.А. Пшеничной, С.А. Рассады, «арт-технология – совокупность средств искусства и методов художественно-творческой деятельности для достижения намеченной педагогической цели» [Кунгурова, Пшеничная, Рассада, 2013]. М.Ю. Алексеева под арт-технологиями в образовательном процессе подразумевает совокупность разнообразных психологических методик и принципов воздействия на обучающегося, которые могут применяться в плоскости креативной (например, изобразительной) деятельности; специальные техники и материалы позволяют создать благоприятные атмосферу и условия для работы.

Что касается понятия «арт-средства», то многие исследователи трактуют их как художественные средства, которые обладают особыми функциями воздействия на человека. Например, Ю.Ю. Поспелова, Н.С.Пронина [Поспелова, Пронина, 2018] выделяют следующие функции таких средств: эмотическая – формирует личность через эмоциональное воздействие; аксиологическая – формирует социальные ценности; гносеологическая – отвечает за познание и отражение в сознании человека

окружающего мира; гедонистическая – доставляет удовольствие и учит наслаждаться красотой, которую создаёт искусство; эстетическая – формирует художественный вкус и пробуждает потребность к творчеству.

В этой связи справедливым представляется замечание о том, что арт-средства помогают осваивать жизнь, теорию, позволяют упростить освоение сложного учебного материала и потому в образовательном процессе являются не целью, а лишь средством познания [Алексеева, 2007].

В методике преподавания иностранных языков данный термин не получил своего обоснования, хотя в педагогике технологии использования арт-средств являются бурно развивающейся отраслью как «научно-педагогическим направлением, основанным на интегративном применении различных видов искусства в образовательном процессе в целях эффективного воспитательного воздействия на личность учащегося» [Кириллова, 2014].

Проведенный нами анализ показывает, что разные авторы трактуют термины «арт-технологии» и «арт-средства» по-разному, вместе с тем все упомянутые нами определения подразумевают, явно или косвенно, наличие следующих компонентов: творческого компонента, средств искусства и направленности на повышение эффективности обучения при помощи влияния этих средств на эмоциональное развитие учащихся.

В ниже следующей таблице сделана попытка представить суть понятия термина «арт-технологии», трактовка которого включает и понятие «арт-средства» (Табл.2).

Таблица 2

Определение понятий «Арт-технологии» в педагогических и психологических исследованиях

Автор	Определение понятия «арт-технологии»
О.В. Оболенская	естественная форма изменения эмоционального состояния, которую многие люди используют для снятия психического напряжения, успокоения и сосредоточения
Ж.В. Ни	обучение интеллектуальной деятельности средствами художественного творчества, сочетает разные методики, соединяя их со способами умственного образования

Автор	Определение понятия «арт-технологии»
Ю.Ю.Поспелова	упорядоченная совокупность эмоционально значимых для обучающегося творческих действий или взаимодействий с привлечением разных видов искусства, обеспечивающих достижение прогнозируемого результата
Е.В. Бутенкова, И.И. Мухортова	обучение интеллектуальной деятельности средствами художественного творчества
В. Беккер-Глош, Э. Бюлов, Е.Д.Селифонова	совокупность интерактивных форм, методов и средств различных видов искусства, направленных на развитие творческого потенциала личности в образовательном процессе, осуществляемого при помощи средств художественного творчества, которое связано с действием трёх факторов: экспрессии, коммуникации и символизации
И.М.Кунгурова, К.А.Пшеничная, С.А. Рассада	совокупность средств искусства и методов художественно-творческой деятельности для достижения намеченной педагогической цели
М.Ю. Алексеева	совокупность психологических методов воздействия, применяемых в креативной (в первую очередь изобразительной) деятельности учащегося; специальные материалы помогают создать положительную атмосферу для работы
Ж.П. Лазарева	целостная система взаимосвязанных компонентов инновационной модели образования, ценностно-ориентационная направленность которой проявляется в профессиональном и личностном росте обучаемых
М. Либман	применение средств искусства для передачи чувств и иных содержаний психики человека с целью изменения структуры его мироощущения
Е. В. Таранова	совокупность средств, принципов и механизмов разных видов искусства для пробуждения ими художественной активности личности в целях оптимального профессионально-педагогического решения задач воспитания, обучения и развития (не преследуя при этом специальных целей серьезного художественного образования)
В.С. Косыгина, М.И. Киселева	обучение интеллектуальной деятельности средствами художественного творчества

Таким образом, из данной таблицы видно, что «арт-технология» определяется как совокупность творческих действий детей на основе тех или иных видов искусства, обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в образовательном процессе. Вместе с тем то, что авторы называют технологией, что также видно из таблицы, технологией не является, потому что технология- это система приемов, согласно теории Г.В.Роговой (см. об этом подробно в §2.2). Г.В. Рогова определяет технологию «как науку техники обучения английскому языку» и подчеркивает тот факт, что обучение должно осуществляться на научной

основе, полагая, что знания иностранного языка для обучения недостаточно, нужны знания технологии обучения: «технология обучения иностранным языкам благодаря научному подходу к учебному процессу, вооружает учителя требуемыми знаниями». [Рогова,1991]. На наш взгляд, речь должна идти о художественных средствах или о средствах искусства в процессе овладения детьми иностранным языком.

Обратимся к английскому словарю, который предлагает трактовки термину «art»:

1. Art – the use of painting, drawing, sculpture etc. to represent things or express ideas (использование живописи, рисунка, скульптуры и т.д. для того чтобы представлять вещи или выражать идеи);

2. Art – objects that are produced by art, such as paintings, drawings etc. (объекты, созданные искусством, такие как картины, рисунки и т.д.);

3. Art – the skill of drawing or painting (умения рисования или раскрашивания).

Таким образом, с учетом рассмотренных выше трактовок ученых и принимая во внимание перевод слова “art” на русский язык, мы полагаем, что правильнее использовать слово «искусство» вместо слова «арт» и предлагаем следующее определение:

Средства искусства — это различные виды искусства, использование которых в процессе овладения дошкольниками иностранным языком с учетом психофизиологических возможностей данного возраста, призвано способствовать их взаимосвязанному речевому и когнитивному развитию.

Выделим далее преимущества использования различных средств искусства в процессе овладения детьми иностранным языком, а именно:

– имеют большой развивающий потенциал, стимулируют речевую деятельность детей на иностранном языке, их творческое воображение и творческое решение коммуникативных задач;

– позволяют принять и проживать детям те социальные роли, которые слабо выражены или совсем не выражены в жизни ребенка;

- обеспечивают свободу выражения, творчества и самопознания;
- не имеют ограничений и не требуют от детей уникальных творческих способностей;
- педагогически правильно организованные, вызывают исключительно положительные эмоции у детей;
- способствуют созданию благоприятной атмосферы на занятии иностранного языка, налаживанию контактов в дошкольном коллективе, что актуально при наличии случаев отчуждения отдельных детей;
- основанные на мультимедийной платформе (презентации, музыкальные, художественные приложения на планшетах) отвечают запросам современных детей и повышают их заинтересованность в овладении иностранным языком.

Добавим также, что когнитивный аспект средств искусства подразумевает под собой представление художественного образа на конкретном содержании, которое имеет определенный знаниевый компонент.

В искусствоведческой литературе под средствами искусства понимаются исторически сложившиеся формы творческой деятельности, обладающие способностью художественной реализации жизненного содержания и различающиеся по способам ее материального воплощения (слово в литературе, звук в музыке, пластические и колористические материалы в изобразительном искусстве) [Кошут, 2001].

Вопросы типологии искусства редко затрагиваются в современной искусствоведческой литературе. На первый взгляд они кажутся решенными: существуют устоявшиеся понятия и классификации, разделяющие виды искусства по тем или иным признакам. Однако искусство XXI века порождает новые формы и новые явления, которые не всегда вписываются в привычные схемы. Искусствоведение отзывается на это пересмотром старых и введением новых понятий. Искусствоведы предлагают разные классификации видов искусства. Проведенный нами анализ свидетельствует о том, что чаще всего в искусствоведческой литературе они разделены на три

категории: пространственные, временные и пространственно-временные виды искусства.

1. Пространственные искусства. В данной категории главенствующим элементом является пространственное построение в сознании художественного образа. Сюда включают архитектуру, декоративно-прикладное искусства, изобразительное искусство и фотографию.

2. Временные искусства. Данные виды искусства еще называют динамическими. Здесь композиция разворачивается не в пространстве, а во времени. К таким формам искусства относят музыку и пение.

3. Пространственно-временные. Данные формы творчества раскрываются одновременно и в пространстве, и во времени. Сюда включают театр, кино, хореографию и литературу.

Однако, с наступлением компьютерной эпохи приходят изменения и в классификациях видов искусства, так как размываются представления о пространственных границах, благодаря появлению области «внепространственной визуальности». Виртуальные образы, воспринимаются зрением, но при этом как бы не имеют привязки к пространству.

Французский искусствовед и философ Ш. Батте указывает, что «все «изящные искусства» основаны на подражании природе, различия же между ними обусловлены тем, что природа имеет как бы две части — видимую и слышимую» [Каган, 1972]. На основе этого, Ш. Батте разделяет «видимые» искусства - живопись, скульптуру, танец, и «слышимые» - музыку и поэзию. Таким образом, типология, основанная на принципе восприятия оказывается наиболее соответствующей современному состоянию культуры. Такая типология отвечает и психофизиологическим особенностям дошкольного возраста, поскольку система их восприятия, особенно слухового восприятия лежит в основе овладения иностранным языком как средством общения

На основе проведенного анализа искусствоведческой литературы (А.Т.Виллингтон, Б.Р. Виппер, О.В. Гифранова, Б.А. Голлер,

В.Б.Мирриманов, В.Е. Хализев, Н.Ф. Хилько) и с учетом психофизиологических и нейрофизиологических данных о когнитивном и речевом развитии современных дошкольников 5-6 лет, мы разработали следующую классификацию средств искусства по видам восприятия(Табл.3).

Таблица 3

Классификация средств искусства по видам восприятия

Осязательные	Слуховые	Кинестетические	Зрительные
Мультимодальные средства			
<ul style="list-style-type: none"> – лепка – конструирование – коллаж – аппликации – гербарий – песок как средство рисования 	<ul style="list-style-type: none"> – пение – фольклор – музыка 	<ul style="list-style-type: none"> – ритм – танец 	<ul style="list-style-type: none"> – театрализация – сказка – короткометражные мультфильмы (арт-Reels)

Далее рассмотрим те основные виды искусства, которые могут выступать в виде средства, способствующего овладению устной диалогической речи. Как представлено в классификации, к таким средствам, отвечающим потребностям и интересам дошкольного возраста, мы отнесли изобразительное искусство; песок как средство рисования (sand-art); лепку; коллаж; сказку; театр; музыку; ритм; танец; короткометражные мультфильмы (арт-REELS).

Рассмотрим особенности и развивающий потенциал каждой выделенной группы средств искусства.

1. Осязательные средства искусства, основанные на использовании разных материалов для изобразительного творчества, позволяют дошкольникам при овладении иноязычной диалогической речью рисовать, заниматься живописью, лепить (например, любимых животных и называть их по-английски), а также создавать коллажи и композиции из предметов (ассамбляжи и инсталляции), которые служат опорой для высказывания и воссоздают ситуацию общения. Использование данных средств искусства как инструмента овладения иностранным языком способствуют развитию у

дошкольников чувственно-двигательной координации, так как здесь требуется согласованное участие многих психических функций. Будучи напрямую сопряженными с такими важнейшими функциями, как зрение, двигательная координация, речь, мышление, осязательные средства искусства не просто способствуют их развитию, но и, безусловно, помогают детям в освоении лексики как строительного материала диалога. Осязательные средства развивают чувственно-двигательную координацию, так как требуют согласованного участия многих психических функций.

По мнению М. Монтессори, в дошкольном возрасте большое значение имеет сенсорное развитие. Познание мира начинается с созерцания, с сенсорных процессов – ощущения, восприятия, представления. Развитие их создает у ребенка необходимые предпосылки для возникновения более сложных познавательных процессов (памяти, воображения, мышления). Сенсорное развитие напрямую связано с мелкой моторикой рук, так как осязание – это одно из пяти чувств человека, при помощи которого дети в раннем возрасте получают большое количество информации об окружающем мире. В дошкольном возрасте сенсорные процессы развиваются особенно активно. Тренировка пальцев рук является тонизирующим фактором для коры головного мозга. Изучая всевозможные предметы, трогая и ощупывая их руками, ребенок приходит к пониманию причинных связей.

2. Слуховые средства искусства — это средства, которые связаны с эмоционально-психологическим воздействием музыки на мозг дошкольника. К таким средствам относятся ритм, мелодии, песни, стихотворения, которые дети воспринимают на слух, и это важно для развития их слухового восприятия. Слуховые средства уникально воздействуют на организм и личность ребенка. Как известно, музыка и ритм вызывают различные двигательные реакции организма и при прослушивании музыки у ребенка возникают реальные мышечные пульсации в самых различных областях: в мышцах рук, ног, головы, туловища, в области гортани. Неосознанная двигательная активность может принимать самые разнообразные формы:

метроритм музыки побуждает ребенка к различным движениям, в том числе бессознательным микродвижениям связок и всего вокального аппарата, что способствует развитию речевой деятельности, как на родном языке, так и на иностранном.

Реализация слуховых средств в образовательном процессе способствует запоминанию лексических единиц при овладении иностранным языком; установлению контакта между преподавателем и ребенком; преодолению психологической защиты ребенка — возможности успокоить или, наоборот, активизировать, настроить, заинтересовать; установлению и развитию межличностных отношений; повышению самооценки на основе самоактуализации и развития креативности; коррекционному воздействию (например, сильное успокаивающее воздействие на большинство гиперактивных детей; замкнутые, скованные дети, напротив, становятся более спонтанными и развивают навыки взаимодействия с другими людьми).

Основные зоны, которые заняты обработкой музыки и звуков, находятся очень близко или совсем в тех же местах, где речевые зоны. Музыка приучает мозг человека к концентрации, к выделению слухового сигнала из некоего общего фона, к чувствительности, к ритму, к очень маленьким изменениям в спектрах [Глозман, 2017]. По данным таких ученых, как П. Шейдлер, Х. Пантев и др., существует специализация правого и левого полушария в осуществлении музыкальной деятельности. Правое полушарие отвечает за методические аспекты, левое полушарие отвечает за восприятие ритма и анализа музыки, тем самым обеспечивая работу обеих лобных долей. При этом цельное впечатление от музыки дает только интеграция специализированных когнитивных и эмоциональных процессов, обеспечиваемых совместной работой обоих полушарий. Согласно исследованиям, проведенным Ж.М. Глозман, музыка помогает усвоению нового материала в процессе обучения и способствует развитию пространственных и кинестетических функций у детей дошкольного возраста.

3. Мультимодальные средства включают в себя кинестетические и зрительные арт-средства. Мультимодальные средства основываются на использовании танцевально-двигательных и нарративных средствах, а также использование драма-технологии и сказкотерапии. Согласно исследованиям Т.В. Черниговской, в момент исполнения танцевальных движений активизируются сразу несколько областей головного мозга. Они рассчитывают пространственную ориентацию, силу движений и особенности эмоционального состояния человека. При этом задействованы почти все каналы восприятия, в частности, такие основные, как визуальный, слуховой, кинестетический. Двигательная активность всегда являлась мощным биологическим стимулятором жизненных функций растущего организма. Современный человек значительно отошел от природы, которая никогда не освобождала его от необходимости двигаться. Потребность в движениях и сейчас составляет одну из основных физиологических особенностей детского организма [Медведева, Левченко, Комиссарова, Добровольская, 2011].

Театрализованная деятельность – это творческая деятельность ребёнка, связанная с моделированием образов, отношений, с использованием различных выразительных средств: мимики, жестов, пантомимики. Театрализованные игры – интересный, понятный и доступный для детей вид деятельности [Галкина, 2006]. В процессе театрализации задействуются все виды анализаторов. Совместная же работа анализаторных систем этих областей мозга (двигательно-кинестетического, кинестетического, акустического, пространственного, зрительного анализаторов) составляет психофизиологическую основу речи и речевой деятельности. Все эти анализаторные системы находятся в тесной взаимосвязи, особенно это касается акустического и речедвигательного анализаторов. На тесную связь этих анализаторных систем указывали многие исследователи. Еще И.М.Сеченов писал о связи «слуховых ощущений» с мышечными ощущениями в груди, гортани, языке, губах, т. е. с «ощущениями при собственном разговоре» [Сеченов, 2014]. В психологии давно установлен

факт тесной связи и зависимости слуховых ощущений с речевыми кинестезиями (Н. И. Жинкин, А. И. Леонтьев, А. Р. Лурия, Л. А. Новикова, А.Н. Соколов, Б. М. Теплое, и др.). В работах Л. А. Чистович неоднократно высказывалась мысль о том, что первым этапом распознавания речи является артикуляторное распознавание слышимой речи, которое можно назвать внутренней имитацией.

Таким образом, психофизиологической основой речи является функциональная система, состоящая из взаимодействия различных анализаторных систем, и прежде всего речедвигательного и слухового анализаторов. Мозговой основой является совместная работа ряда областей коры головного мозга.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать выводы, что использование комплекса данных средств искусства способствует повышению уровня концентрации и внимания; совершенствованию коммуникативных умений и навыков взаимодействия с окружающими как на родном, так и на иностранном языке; формированию активного словаря ребенка; развитию устной речи; снятию языкового барьера; снятию излишнего напряжения, восстановлению двигательного баланса и эмоционального равновесия; развитию двигательной пластики и приобретению опыта невербального экспрессивного выражения собственных эмоциональных состояний; снижению уровня тревожности; повышению уровня эмпатических способностей детей; снижению уровня агрессивности; развитию навыков невербального взаимодействия; развитию эмоциональной памяти.

Рассмотрим описание различных современных средств искусства, которые применяются в процессе овладения иностранными языками.

Использование песен, стихотворений и фольклора как одного из видов искусства на занятиях по иностранному языку способствует формированию не только языковых, но и культуроведческих способностей детей. Кроме того, оно способствует развитию фонетических навыков произношения.

Помимо этого, смысл и содержание текстов стихотворений, песен на иностранном языке способны расширять запас слов у детей. Так, пасхальные и рождественские песни способствуют расширению знаний о традициях и обычаях страны, язык которой изучается. Применение поговорок и пословиц с целью фонетических упражнений на занятиях способствует использованию и более глубокому усвоению грамматического материала соответствующего иностранного языка, а именно - синтаксису предложения; а известно, что синтаксис предложений, особенно сложных, обычно вызывает у дошкольников затруднения.

С точки зрения А.И. Кирилловой, песни и стихотворения на иностранном языке можно применять и при введении в тему, и в целях организации конкурсов [Кириллова, 2014]. Исследователь считает, что песни на иностранном языке способствуют более прочному усвоению и расширению лексического запаса, и усвоению грамматических конструкций по той причине, что в песнях лексика, известная детям, используется, как правило, в новом контексте и звучании. А присутствующие в песнях характерные особенности страны, язык которой изучается, развивают у детей то самое чувство языка и знание стилистических особенностей, которые появляются лишь после общения с носителями. Кроме того, песни на иностранном языке способствуют эстетическому воспитанию. Имеются в виду, конечно, не все песни, а те, которые написаны и выполнены адекватными авторами и исполнителями. Пение в современной интерпретации носит характер ремиксов на классические детские песни, отражая интересы современного поколения детей.

По мнению Т.В. Грецкой, музыкальные средства позволяют в легкой, доступной и увлекательной для участников образовательного процесса форме изучить правила произношения, грамматические конструкции, запомнить лексические единицы и выражения по пройденной на занятии теме [Грецкая, 2017]: для целей фонетической зарядки на начальном этапе занятия; на этапах введения и закрепления лексического и грамматического

материала; на любом этапе занятия как стимул для развития речевых навыков и умений; как своего рода релаксация в середине или в конце занятия.

Применение музыкальных произведений в качестве разновидности средств искусства для целей обучения иностранным языкам освещено в работах Е.Н. Солововой [Соловова, 2011]. А.А. Хван при работе с текстом акцентирует внимание на следующих моментах [Хван, 2012]:

- разобрать песню по логическим и музыкальным фразам;
- найти в тексте песни полностью повторяющиеся строчки, обратить внимание на то, какие строчки изменяются, вспомнить грамматическое правило, которое преподаватель объяснил в начале занятия;
- сформулировать правило, исходя из употребления данного грамматического явления в песне.

Повторы слов, фраз, которыми, как правило, изобилуют песни, способствуют свободному восприятию и усвоению детьми лексических и грамматических конструкций, влияя тем самым на эффективность овладения иностранным языком.

Живопись как средство искусства при овладении иностранным языком описана в многочисленных трудах А.А. Архитекторовой, И.Б. Ибсена А.В.Коваленко, Ю.Г. Кроповой И.М. Кунгуровой, Ю.Б. Кузьменковой, А.П.Кузьменкова, К. В. Лобовой, Ф.М. Рабинович, Г.В. Рогова, Т.Е.Сахарова, О.Б. Тесевич, Е.А. Ткачева, Л.Х. Шаяхметовой, S. Holden, A. Maley, A. Duff, и др.

Изобразительное искусство способствует развитию фантазии, воображения. Оно активизирует творческие способности путем видения красоты в окружающем мире. Исследователи предлагают ряд вариантов применения изобразительного искусства в процессе овладения иностранным языком, например, диктант-рисунок. Наряду с классическими средствами изобразительного искусства в жизни современных детей появились скетчинг-маркеры, пальчиковые краски, песок, доски для изобразительного искусства «Пиши-стирай» и большое количество мобильных приложений,

позволяющие сделать процесс виртуальным. Данные средства, по нашему мнению, являются недооцененными в образовательном процессе.

Коллажирование как средство искусства, применяемое на занятиях по иностранному языку, позволяет ознакомить детей с любым тематическим материалом и является целесообразной формой в образовательном процессе. Оно также имеет и общеобразовательную ценность, ибо направлено на формирование у детей социальной компетенции, выражающейся в способности действовать самостоятельно, целенаправленно выбирая стратегию деятельности. Также коллажирование способствует развитию чувства ответственности ребенка за конечный результат, «умение публично выступать и аргументированно проводить презентацию конечного результата» [Жигалева, 2017].

Лепка как средство искусства, применяемое на занятиях по иностранному языку, также помогает познакомить детей с любым тематическим материалом и является способом развития и воспитания. В лепке синхронно работают две руки и координируются два полушария головного мозга. Тактильный контакт является еще одним способом познания мира. Кроме того, он тесно связан с общим развитием ребенка и является средством развития у него мелкой моторики. В процессе лепки способность к поиску нового развивается ярче, так как есть возможность исправить ошибки путем непосредственного исправления поделки. Для лепки можно использовать пластилин, глину, пасту для моделирования, тесто, шариковый пластилин, плавающий пластилин, восковой пластилин, массу для лепки и кинестетический песок.

Сказочную деятельность, согласно Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, можно рассматривать в плоскости сказкотерапии, поскольку был отмечен психотерапевтический эффект работы со сказками. Действительно, участие детей в сказочной деятельности представляет собой не что иное, как процесс поиска смысла знаний о мире и системе человеческих взаимоотношений в нем, сказка способствует формированию некоей особой сказочной

атмосферы, пространства, в котором возможна реализация желаний [Зинкевич-Евстигнеева, 2012].

Перевоплощаясь в процессе театрализации в знакомых персонажей, дошкольники не боятся делать ошибки, что обусловлено смещением ролей: ошибки будут делать сказочные герои, а не они сами. При этом дети овладевают разного рода этикетными речевыми формулами, которые сопровождают диалогическое общение. Живая театрализация является, на наш взгляд, одним из главных средств развития у дошкольников умений диалогической речи и способности к диалогическому общению.

Вопросам использования драматизации в образовательном процессе посвящены работы педагогов (А.А. Комаровский, А.В., Коньшева, А.А.Костюшко, И.М. Кунгурова, Н.С. Лейтес, Г.В. Роговая, А. Duff, S.Holden, A. Maley), в которых выделяются следующие типы драматизации: пантомима, импровизация, неформальная и формальная драматизация.

Драматизация как средство овладения иностранным языком позволяет детям выражать свои эмоции и овладевать эмоциональной стороной диалогического общения. Особой формой драматизации являются театральные постановки (спектакль, инсценировка, мюзикл и др.). В работе над театральной постановкой на иностранном языке предлагается выделять несколько этапов [Фахтулина, 2015]: ознакомление детей с текстом пьесы, работа с произношением и интонацией, первичное прослушивание пьесы, распределение ролей и репетиции, подбор музыкального сопровождения, изготовление необходимых реквизитов (афиши, костюмов).

Театрализация как средство овладения иностранным языком снижает возникающее напряжение между детьми и способствует раскрытию их творческого потенциала. Переживание положительных эмоций во время выполнения творческих заданий, связанных с театрализацией, подкрепляется вербальными и невербальными способами взаимодействия [Новгородова, 2016].

На наш взгляд, театрализация может иметь и мультимедийную основу, которая посредством цвета, графики, звука, современных средств видеотехники позволяет моделировать различные ситуации устного иноязычного общения. Мобильные и компьютерные приложения воссоздают визуальные, аудиальные образы и объекты, которые невозможно воссоздать другими средствами, а также отображают художественные иллюстрации и демонстрируют явления, которые невозможно наблюдать в реальном времени, например, процесс общения героев мультфильмов.

Игровые компоненты, включенные в мультимедийные программы, активизируют речемыслительную деятельность детей и способствуют овладению умениями устного иноязычного общению, позволяют сделать занятие привлекательным и по-настоящему современным.

Особенностью современных информационных технологий является обеспечение интерактивности как важной стороны иноязычного общения, поскольку дети могут динамически управлять ситуацией, формой объектов, размерами и цветом, рассматривать их с разных сторон, приближать и удалять, останавливать и вновь запускать с любого места и проделывать другие действия, добиваясь наибольшей наглядности.

В качестве примера приведем такое средство на мультимедийной платформе, которое на английском языке называется Art-REELs и в основе которого - вертикальные видео до 60 секунд с применением различных спецэффектов и анимации. Считается, что данный вид современного искусства отражает особенности восприятия информации современных детей с клиповым мышлением и позволяет одновременно задействовать зрительный и слуховой канал восприятия информации в образовательных целях. Вместе с тем мы полагаем, что нужны специальные исследования медиков, психофизиологов и физиологов, чтобы подтвердить безопасность этого средства для психического и физического здоровья дошкольников.

Проведенное в данном параграфе исследование позволяет сделать вывод о том, что рассмотренные средства искусства позволяют

интегрировать иностранный язык в присущие детскому возрасту виды деятельности и должны занять достойное место в дошкольном иноязычном образовании. Мы убеждены, что комплексное использование педагогом современных видов искусства, которое должно быть подчинено формированию у дошкольников умений устной диалогической речи, может способствовать развитию у детей интереса к иностранному языку и повышению результативности овладения ими устным иноязычным общением.

Выводы по главе 1

В главе получила теоретическое обоснование организация овладения детьми устной иноязычной речью в дошкольных образовательных учреждениях в контексте использования различных средств искусства.

На основе изучения психофизиологических и нейрофизиологических данных об особенностях развития современных дошкольников, а также изучения искусствоведческих данных выявлен пока не использованный методической наукой потенциал повышения качества овладения дошкольниками устной диалогической речью, связанный с использованием различных средств искусства.

В данной главе получили решение три первых задачи исследования в русле теории развивающего иноязычного образования, согласно которой дошкольное иноязычное образование – это социально и индивидуально обусловленный способ, процесс и результат речевого, коммуникативного, когнитивного и нравственного развития личности дошкольника средствами иностранного языка.

В данной главе проанализированы идеи ученых, в работах которых исследовались понятия «овладение иностранным языком», «когнитивное развитие личности», «речевое развитие», «устное иноязычное общение», «умения диалогической речи» для того, чтобы теоретически спроектировать

процесс овладения старшими дошкольниками иноязычной диалогической речью и выделить положения, способствующие достижению поставленной цели исследования и определяющие значимость использования различных средств искусства для дошкольного иноязычного образования.

На основе изучения научных данных об особенностях речевого и когнитивного развития современных дошкольников пяти и шести лет установлено, что в дошкольном иноязычном образовании основу такого развития составляют когнитивные процессы и иноязычная речевая способность, формирование которых обеспечивает становление у детей данного возраста самостоятельной речи на иностранном языке, сопряженное с их интеллектуальным развитием.

Результатом изучения научных данных об особенностях когнитивных процессов современного старшего дошкольника и особенностях его речевого развития явилось определение психологических и психофизиологических условий формирования его устной иноязычной речи как творческой речемыслительной деятельности. На основе изучения новейших нейрофизиологических данных об особенностях развития мозговой деятельности детей и специфики межполушарного взаимодействия в данном возрасте выделены нейрофизиологические условия эффективного овладения устной речью на иностранном языке

С учетом результатов исследований в области искусствоведения и методических исследований сформулированы новые методические понятия «виды искусства как средства овладения дошкольниками устной иноязычной речью» и «средства искусства в дошкольном иноязычном образовании», под которыми понимаются различные средства искусства, использование которых в процессе овладения дошкольниками иностранным языком с учетом психофизиологических возможностей данного возраста, призвано способствовать их взаимосвязанному речевому и когнитивному развитию.

Выделены преимущества использования различных видов искусства в качестве средств овладения детьми иностранным языком. Разработана их

классификация по видам восприятия применительно к дошкольному иноязычному образованию и с учетом как психофизиологических возможностей возраста, так и специфики овладения детьми устной иноязычной речью. В соответствии с предложенной классификацией средства искусства подразделяются на осязательные, слуховые, кинестетические и зрительные. Раскрыт развивающий и методический потенциал различных видов искусства как средства, способствующего успешному овладению дошкольниками пяти и шести лет устной иноязычной речью.

Проведенное в первой главе исследование позволяет заключить, что при проектировании технологии, призванной сопряженно обеспечить речевое и когнитивное развитие детей средствами иностранного языка, необходимо учитывать всю совокупность выделенных условий, которые определяют возможности дошкольников и утверждают значимость мотивированного погружения детей в мир нового языка.

Доказано также, что учет выделенной совокупности условий развития устной речи в данном возрасте и комплексное использование средств искусства не только позволяет избежать имеющихся недостатков раннего обучения иностранному языку, но и показывает неправомерность использования самого термина «обучение» применительно к дошкольникам (обучение – это прерогатива начальной школы) и утверждает правомерность и значимость термина «развитие дошкольников средствами иностранного языка» применительно к данному возрасту.

Таким образом, в главе сформулированы теоретические основы развития дошкольников средствами устной иноязычной речи на основе различных средств искусства, которые включают, во-первых, положения деятельностного подхода, определяющие рассмотрение ключевых понятий исследования; во-вторых, концептуальные идеи и положения теории развивающего иноязычного образования, определяющие цели и содержание дошкольного иноязычного образования; в-третьих, выявленную на междисциплинарном уровне совокупность условий эффективного и

заинтересованного овладения дошкольниками устной иноязычной речью, предполагающих учет особенностей речевого и когнитивного развития личности дошкольника пяти-шестилетнего возраста; в-четвертых, выявленный потенциал различных средств искусства для развития личности дошкольника и созданную классификацию, определяющую функции средств искусства для развития умений устной речи на иностранном языке.

Сформулированные в главе положения и выводы выступают в качестве теоретического обоснования проектирования технологии овладения дошкольниками устной иноязычной речью в контексте использования различных средств искусства, рассмотрение которой составляет предмет следующей главы.

Глава 2. Развивающая технология овладения дошкольниками иноязычным говорением с использованием средств искусства

2.1. Характеристика развивающей технологии

Предметом данного параграфа является характеристика технологии, призванной обеспечить успешное овладение дошкольниками устной диалогической речью, сопряженное с их когнитивным развитием, что отвечает целям дошкольного иноязычного образования и соответствует государственным требованиям к дошкольной образовательной ступени.

В методической науке понятие «технология», введенное в терминосистему Г.В. Роговой, имеет разные трактовки в зависимости от того, о каких технологиях идет речь: технология обучения, образовательная технология, технологии в образовании, педагогическая технология, что подробно рассматривается в работах Н.Д. Гальсковой и Н.Ф. Коряковцевой [Гальскова, 2018; Коряковцева, 2008].

Применительно к задачам нашего исследования технология рассматривается как значимая методическая категория, как инструмент реализации теоретически спроектированного процесса овладения старшими дошкольниками устным диалогическим общением, способствующим их речевому и когнитивному развитию в условиях дошкольного иноязычного образования. Отметим также, что такая технология определяет практическое взаимодействие педагога и детей в процессе организуемой им деятельности общения на основе четкого целеполагания, системы приемов развития устной диалогической речи и последовательного выполнения детьми упражнений, обеспеченных средствами искусства.

При этом мы исходим из установленного в первой главе положения о том, дошкольное иноязычное образование – это способ коммуникативного, когнитивного и нравственного развития личности дошкольников. Для того, чтобы обеспечить такое развитие, необходима развивающая технология овладения иностранным языком. Проведенный нами анализ методических

работ показал, что признаки такой технологии выделены и обоснованы З.Н.Никитенко применительно к начальной ступени, то есть с учетом младшего школьного возраста [Никитенко, 2019].

Мы сделаем попытку экстраполировать выделенные этим ученым признаки развивающей технологии (системность, воспроизводимость и система обратной связи) на исследуемый нами контекст, то есть на контекст дошкольного иноязычного образования. Начнем с характеристики такого признака как системность, которая предполагает гармонизацию цели овладения иностранным языком в дошкольном возрасте (развитие личности дошкольника), содержания дошкольного иноязычного образования (аксиологический, мотивационно-когнитивный и социально- культурный аспект) и самого процесса овладения устной иноязычной речью. Особое значение для нас имеет мотивационно- когнитивный аспект, связанный с опытом заинтересованного овладения детьми иноязычной устной речью и с формированием их речевой культуры.

Под воспроизводимостью, как признаком развивающей технологии, мы будем понимать наличие логически завязанных этапов овладения иноязычным устным диалогическим общением, которые будут вести от цели формирования у дошкольников диалогических умений посредством их развития их когнитивных способностей к образовательному результату. Образовательным результатом выступает способность дошкольников участвовать в диалогическом общении на иностранном языке основе различных видов искусства.

Что касается системы обратной связи, то в дошкольном образовании не предполагается, согласно стандарту, специальная проверка достижений детей, как и проверка сформированности навыков и умений дошкольников, поэтому под обратной связью имеется в виду опосредованный контроль, который происходит в игровой деятельности.

В качестве показателей системности, предлагаемой нами технологии выступают наличие научной основы технологии, выделение объектов

овладения и направленность на речевое и когнитивное развитие дошкольника в процессе овладения языком посредством различных видов искусства.

В качестве научной основы предлагаемой нами технологии, выступают данные психологических, нейрофизиологических и психофизиологических исследований, которые получили подробное рассмотрение в первой главе. Психофизиологической основой овладения детьми устным иноязычным общением в развивающей технологии является учет их возможностей, связанных со становлением у них когнитивных (психических) процессов как основы формирования иноязычной речевой деятельности дошкольников, а, следовательно, и развития их речевой способности. Еще раз подчеркнем, что учет психофизиологических условий предполагает развитие таких когнитивных процессов у дошкольников как фонематический слух, оперативная память, слуховое восприятие и способность к вероятностному прогнозированию. Развитие речевой способности, как было показано в первой главе, основано на модели порождения речи А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой.

Упомянутые нами когнитивные процессы начинают функционировать при овладении дошкольниками иностранным языком в условиях игровой деятельности, в которой создается воображаемая реальность, поскольку в игре обычные предметы заменяют что-то другое, а дети применяют на себя социальные роли. Таким образом, игровая деятельность является и основой овладения иностранным языком дошкольниками в предлагаемой нами технологии, и условием формирования иноязычной диалогической речи. Таким образом, наличие научной психофизиологической основы подразумевает учет психофизиологических возможностей дошкольника и учет особенностей его когнитивного развития.

Психолингвистическую основу развивающей технологии составляет деятельностно-онтогенетическая модель овладения детьми иностранным языком [Никитенко, 2018], в основе которой лежит теория поэтапного формирования умственных действий и закон «интериоризации» [Выготский,

Гальперин 1990]. Интериоризация означает переход речевых действий из внешнего плана во внутренний.

Изучение характеристик внутренней речи позволило нам сделать заключение о том, что устное общение с учителем и одноклассниками на иностранном языке является основным средством развития иноязычной диалогической речи дошкольника.

Деятельность познания также является источником внутренней мотивации детей при освоении иноязычного общения. Согласно теории речевой деятельности (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев), личность познает свое окружение, действует в нем посредством речи, благодаря преобразованию которой, преобразует и себя. Предлагаемая нами технология овладения детьми диалогической речью средствами искусства обеспечивает создание у них мотивационной и ориентировочной основы иноязычных речевых действий.

Нейрофизиологическую основу развивающей технологии составляет учет межполушарного взаимодействия как основы самостоятельной устной речевой деятельности дошкольников, что доказано в исследовании А.Р.Лурия, который обосновал структурно-функциональную модель мозга как субстрата психической деятельности. Согласно этой модели, весь мозг функционирует на основе трех структурно-функциональных блоков: энергетический; приема, переработки и хранения перцептивной информации; программирования и контроля. Особое значение имеет энергетический блок, который участвует в организации внимания, памяти, в регуляции эмоциональных и регуляционных состояний ребенка. Для стимуляции этого блока головного мозга упражнения должны быть направлены на стимуляцию активности через двигательную, эмоциональную и сенсорную (тактильную, слуховую, зрительную) области [Семенович, 2002]. Что касается блока приема, переработки и хранения перцептивной информации, то его специфической особенностью является модальная специфичность. Это означает, что одни нейроны реагируют на возбуждение только одной

модальности, например, только зрительной или только слуховой. Именно поэтому упражнения для стимуляции данного блока головного мозга включают в себя задания на различие звуко-речевых и звуко-неречевых контрастов, а также игры на сенсорное развитие. Блок программирования и контроля отвечает за регуляцию и контроль сложных форм деятельности включая иноязычную речевую деятельность. В третий блок входят префронтальные, лобные отделы головного мозга, которые функционируют посредством деятельности в лобных отделах головного мозга, на фоне развития которых развиваются все остальные зоны мозга. Отметим, что любая высшая психическая функция, а речь относится к таким функциям, осуществляется при обязательном участии всех трех блоков. Каждый блок характеризуется особенностями строения, физиологическими принципами, лежащими в основе его работы, и той ролью, которую он играет в обеспечении психических функций. Общая структурно-функциональная модель организации мозга, предложенная А.Р. Лурией, предполагает, что различные этапы овладения произвольной, опосредованной речью и осознанной психической деятельностью осуществляются с обязательным участием всех 3 блоков мозга. Для их активизации необходимо использовать игры, содержащие в себе упражнения на выполнение алгоритмов, двигаясь от простого к сложному [Ахутина, 1999]. Именно такие упражнения предлагаются в развивающей технологии.

Согласно И. Соньер «обучая левое полушарие, вы обучаете только левое полушарие. Обучая правое полушарие, вы обучаете весь мозг...». Одна из особенностей мозга человека – функциональная специализация полушарий, правое и левое полушарие мозга у человека имеют разные функции, они управляют разными видами деятельности. От того, какое из полушарий наиболее развито у человека (в силу ли врожденных свойств, в силу ли воспитания), зависит его индивидуальность, особенности его восприятия. Это подчеркивает значимость развития у детей правополушарной деятельности, что обеспечивается в нашей технологии

речемыслительными задачами, предполагающими речетворчество на иностранном языке.

В ниже следующей таблице отражена специализация работы мозга в процессе и интеллектуальной деятельности (Табл.4).

Таблица 4

Специализация полушарий мозга в процессе интеллектуальной деятельности.

<i>Левое полушарие</i>	<i>Правое полушарие</i>
Правая рука, правая нога, правый глаз, правое ухо	Левая рука, левая нога, левый глаз, левое ухо
Двигательная сфера	Чувственная сфера
Разумное	Эмоциональное
Абстрактно-логическое мышление	Наглядно-образное мышление Интуиция, творчество
Дискретное восприятие (линейное)	Симультанное восприятие (целостное)
Устная речь	Мелодичность, интонации
Письменная речь	Элементарное понимание речи
Временные представления	Пространственные представления

Из этой таблицы хорошо видно, что овладение устной речью обеспечивается взаимодействием левого и правого полушария и включает в себя как двигательную, так и чувственную сферу ребенка, как абстрактно-логическое, так и наглядно-образное мышление. Вместе с тем, доминантное значение имеет правое, творческое полушарие, которое дает команды левому, поэтому все упражнения в развивающей технологии направлены на развитие творческого полушария, а это возможно, в том числе, и с помощью кинезиологических упражнений - комплекса движений, позволяющих активизировать межполушарное взаимодействие, через которые полушария обмениваются информацией, происходит синхронизация их работы, тем самым развиваются все психические функции, функционально активизируются подкорковые образования мозга.

Такие упражнения улучшают мыслительную деятельность, способствуют улучшению памяти, внимания и облегчают процесс овладения иноязычной речевой деятельностью. В результате повышается уровень эмоционального благополучия, улучшается зрительно-моторная координация

[Сиротюк, 2007]. Поэтому развивающая технология включает в себя упражнения, которые насыщены веселыми музыкальными ритмами, речками, стихами, а также упражнениями, включающими в себя использование различных видов искусства. Использование средств искусства способствует сенсорному развитию, развитию воображения и творческих способностей, а также будет являться предпосылкой к развитию личности дошкольников при овладении иностранным языком.

В процессе овладения детьми диалогической речью необходимо развивать дивергентное мышление, связанное с работой правого полушария. Творческая деятельность всегда начинается с работы правого полушария, а левое полушарие в творческом акте осуществляет исполнительную функцию – реализуется через определенный алгоритм действий (творческий замысел).

Учет вышеперечисленных особенностей и условий (психологических, психофизиологических, нейрофизиологических) формирования иноязычной речевой деятельности в дошкольном возрасте, позволяет обеспечить естественное погружение учащихся в новый язык и его личностное «присвоение».

Следующей важной характеристикой развивающей технологии является понятие «объект овладения». В данном исследовании объектами овладения выделяются:

- умения диалогической речи;
- способность к диалогическому общению;
- когнитивные способности дошкольников (фонематический слух, оперативная память, слуховое восприятие и вероятностное прогнозирование).

Предлагаемая технология носит развивающий характер, поскольку направлена на сопряженное речевое и когнитивное развитие дошкольников при овладении устной иноязычной речью средствами различных видов искусства.

Речевая направленность подразумевает под собой овладение дошкольниками тремя базовыми умениями диалогической речи (умение

реагировать на реплику собеседника, умение стимулировать собеседника к высказыванию и разворачивать реплику до монологического высказывания из двух фраз), а также этикетных формул общения (формулы приветствия, формулы благодарности, формулы представления себя, формулы поздравления, побуждения к действию, выражения согласия-несогласия). Также мы включаем сюда умение детей выразительно рассказывать стихи с правильным ритмом и интонацией, петь песни, рифмовки и играть в игры.

Когнитивная направленность овладения диалогической речью подразумевает под собой развитие психических процессов, а именно развитие речевой способности и психических процессов, которые лежат в основе речи (мышления, памяти, воображения); эмоциональных, творческих, социальных, нравственных качеств ребенка; формирование готовности к речевому и социальному взаимодействию в целях успешного перехода в дальнейшем в школьную образовательную среду и социального взаимодействия (умение играть, работать вместе, адекватно реагировать на желания товарищей).

Специфической характеристикой данной технологии является комплексность использования различных видов искусства, что отвечает психофизиологическим особенностям современных детей. По определению С. Г. Шаповаленко, комплексность — «это оптимальное множество взаимосвязанных между собой средств (компонентов), необходимых для изучения какого-либо вопроса». Комплексное использование средств искусства будет способствовать в совокупности задействованию анализаторов восприятия окружающего мира и продуктивному овладению дошкольниками устной иноязычной речью. Комплексному использованию средств развития и воспитания дошкольников посвящены исследования таких ученых как В. Г. Ленина, А. М. Розенштейн и др.

Комплекс средств искусства был отобран нами в соответствии с особенностями овладения дошкольниками устной диалогической речью и с учетом количества времени, которое нужно на это овладение. Комплексность

средств искусства в образовательном процессе обладает целостностью и структурой, так как является мини-системой. Компоненты комплекса различных средств искусства связаны между собой содержанием, но не повторяют друг друга, а усиливают развивающие свойства каждого. Известно, что использование средств можно назвать комплексным, если их дидактически и методически обоснованная совокупность нацелена на решение конкретной воспитательной и развивающей задачи [Шаповаленко, 2020].

Необходимость комплексного использования различных средств искусства объясняется и тем, что полнота представлений ребенка, в том числе и его представления о иноязычной речи, зависит от того, сколько уровней чувств участвует или участвовало в восприятии объектов, представление и понятие о которых формируются на занятии. Образные представления возникают и формируются на основе информации, которую ребенок получает из натуральных и иллюстративных средств [Аквилева, Клепина, 2001]. При этом необходимо иметь в виду, что «...ни одно из средств воспитания и развития, взятое в отдельности, не может обеспечить успех, и только их правильное сочетание, отвечающее особенностям изучаемого вопроса, познавательной задаче и особенностям познавательной деятельности детей дает возможность достигнуть оптимальных результатов» [Шаповаленко, 2020].

Сущность комплексного применения средств искусства при овладении детьми устной иноязычной речью заключается в том, чтобы способствовать развитию у них способности к диалогическому общению в целях активизации работы головного мозга и его правого, творческого полушария. Мы называем использование средств искусства комплексным еще и потому, что при этом обеспечивается решение задачи овладения детьми устной иноязычной речью, сопряжённой с их когнитивным развитием. Добавим также, что использование средств искусства можно назвать комплексным,

если их методически обоснованная совокупность нацелена на решение конкретной воспитательной и развивающей задачи (Рис.1).

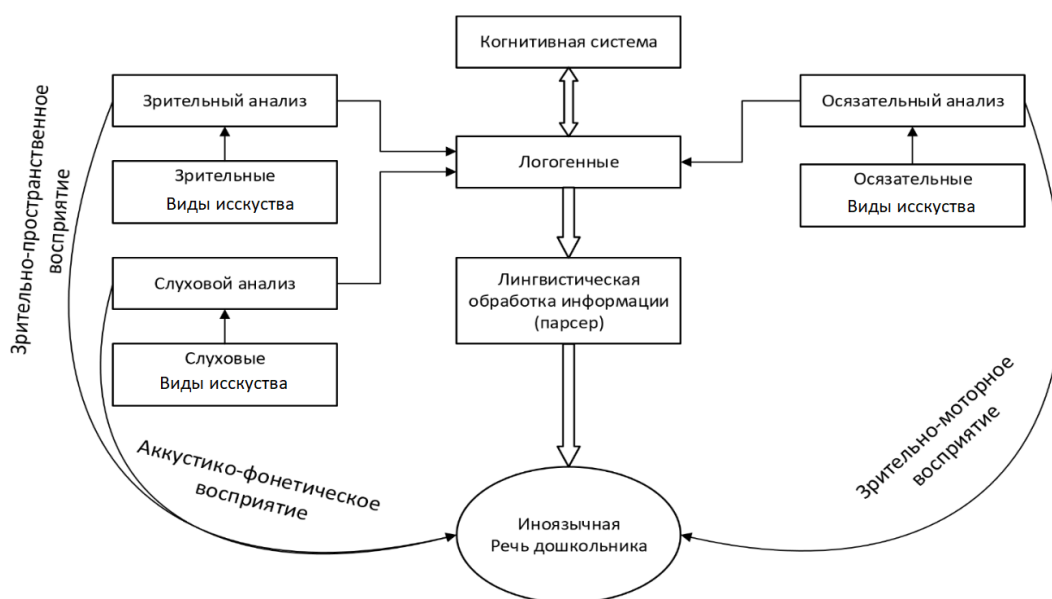


Рисунок 1. Схема комплексного воздействия средств искусства на устную иноязычную речь дошкольника

Эффективность формирования у дошкольника диалогических умений и его способности к иноязычному диалогическому общению зависит от того, как выстроен первый год овладения детьми иностранным языком, который, как правило, приходится на старший дошкольный возраст или на 1 класс начальной школы. Именно здесь закладывается основа для развития способностей детей к иноязычной речи и создаются предпосылки учебной деятельности, и от того, как выстроен первый этап, зависит дальнейшая успешность овладения детьми иностранным языком. В заключение отметим, еще раз подчеркнем значимость средств искусства в контексте овладения иностранным языком дошкольниками для формирования у них эмоционально окрашенных коммуникативных умений и для когнитивного развития. В ниже представленной таблице отражены характеристики развивающей технологии, представленные посредством выделения ее признаков и показателей (Табл. 5).

Таблица 5

Признаки и показатели развивающей технологии овладения дошкольниками устным иноязычным общением

Признаки развивающей технологии овладения диалогической речью	Показатели их реализации
Системность: гармонизация цели овладения детьми ИЯ в дошкольном иноязычном образовании, содержания такого образования и процесса овладения диалогическим общением	- наличие научной психологической, психофизиологической и нейрофизиологической основы; - выделение объектов овладения (умения диалогической речи; способность к диалогическому общению; когнитивные способности дошкольников); - направленность на речевое и когнитивное развитие дошкольников.
Воспроизводимость и гарантированность результата	- наличие логически связанных этапов усвоения диалогической речи и когнитивного развития детей.
Система обратной связи	- наличие косвенного контроля в процессе игровой деятельности

Как видно из проведенного в данном параграфе исследования, обобщенно представленного в таблице, предлагаемая нами технология носит образовательный и коммуникативный характер и не носит жесткого заданного характера в силу специфики дошкольной ступени и особенностей старшего дошкольного возраста. В следующем параграфе представленное здесь теоретическое обоснование развивающей технологии получит свою практическую конкретизацию.

2.2. Серия упражнений, направленных на овладение дошкольниками устной иноязычной речью и их когнитивное развитие

В данном параграфе обосновывается серия упражнений, направленных на развитие речевой и когнитивной способности детей и отражающих специфику предлагаемой нами технологии. В данном параграфе будут рассмотрены четыре группы упражнений.

К первой группе относятся упражнения подготовительного этапа, направленные на овладение детьми умениями диалогической речи (реагировать на реплику собеседника, стимулировать собеседника к высказыванию и разворачивать ответную реплику до высказывания в два предложения) средствами таких видов искусства, как: изобразительное искусство, лепка, коллажирование, пение, музицирование и мультипликация.

Вторую группу составляют упражнения репродуктивного этапа, направленные на формирование умений соединять реплики в диалогические единства средствами таких видов искусства, как: изобразительное искусство, мультипликация и театрализация.

Третью группу составляют упражнения продуктивного этапа, направленные на формирование способности употреблять диалогические единства в диалоге средствами таких видов искусства, как театрализация.

Четвертую группу составляют упражнения второго этапа, направленные на формирование способности к диалогическому общению (начать разговор, поздороваться, узнать и попросить что-либо, извиниться, завершить разговор и т.д.) средствами таких видов искусства, как: изобразительное искусство, музицирование и театрализация.

Технология основывается на принципах диалогичности общения, речемыслительной активности, дидактической культуросообразности и дидактической природосообразности [Никитенко,2017].

Содержание предлагаемых упражнений составляют, наряду с перечисленными умениями диалогической речи и диалогического общения, следующие диалогические единства:

вопрос – положительный ответ (Do you like milk? – Yes, very much.);

вопрос – отрицательный ответ (Do you like sweets? – No, I don't.);

утверждение – согласие (Dogs like meat! – Yes, they do!);

утверждение – несогласие (You can skate. – No, I can't.);

просьба – отрицательный ответ (Give me a doll! – Sorry, I can't.);

просьба – положительный ответ (Give me a bear, please! Here you are.);
приглашение (к действию) – согласие (Let's sing! – With pleasure!);
приглашение – несогласие (Let's go to the zoo. – Sorry, I can't).

Формирование выделенных умений диалогического общения основывается на основе текста-диалога: диалога-расспроса, диалога-обмена мнениями и диалога-интервью. Развитие способности детей к диалогическому общению происходит на основе элементарных диалогических единств, усваивая которые дети учатся самостоятельно соединять их в определенной последовательности и таким образом выстраивать диалог соответственно поставленной речемыслительной задаче. Как известно, в методической науке обоснованы два пути обучения диалогической речи, которые Г.В. Рогова образно называла «путь снизу» (индуктивный) и «путь сверху» (дедуктивный). Первый путь предполагает овладение иноязычной диалогической речью от диалогического единства к диалогу, в соответствии со вторым путем овладение речью идет от диалога-образца к диалогическим единствам.

В предлагаемой технологии используются оба пути, но приоритетным является первый путь, как более природосообразный применительно к дошкольному возрасту, а второй путь используется тогда, когда дети овладеют всеми диалогическими единствами, которые они встретят в диалоге - образце. Особенность данной технологии заключается в том, что разработанная нами система упражнений обеспечивается различными средствами искусства и овладение дошкольниками способностью к диалогическому общению происходит в несколько этапов: подготовительный, репродуктивный, продуктивный и этап диалогического общения. Упражнения трех первых этапов направлены на формирование умений диалогической речи, а четвертый этап призван формировать умения диалогического общения.

Подготовительный этап включает упражнения, направленные на актуализацию лексического и грамматического материала, необходимого для

диалогического общения. Репродуктивный этап включает упражнения, направленные на формирование у детей трех базовых умений диалогического общения (стимулировать собеседника, реагировать на реплику собеседника и умение разворачивать ответную реплику до монологического высказывания из двух фраз), то есть на овладение детьми отобранными диалогическими единствами, которые они легко узнают при аудировании диалога-образца и смогут, ориентируясь на этот образец, строить свои диалоги. Продуктивный этап обеспечивается упражнениями, направленными на умение детей строить диалогические высказывания на основе диалога-образца. Этап диалогического общения включает упражнения, направленные на стимулирование детей к самостоятельному диалогическому общению в различных сказочных ситуациях. Данные этапы наглядны в нижеследующей таблице (Табл.6).

Таблица 6

Поэтапное развитие у детей способности к диалогическому общению

Этапы	Умения	Упражнения	Средства искусства
1. Подготовительный (формирование диалогических умений)	- реагировать на реплику - стимулировать собеседника к высказыванию; - расширять реплику до двух фраз	- повторение лексического и грамматического материала, необходимого для диалогического общения - овладение умениями диалогической речи	-изобразительное искусство; -лепка; -коллажирование; -музицирование; -пение; -мультипликация
2. Репродуктивный уровень диалогической речи	- умение соединять реплики в диалогические единства	- аудирование диалога-образца с опорой на картинную наглядность (фрагмент мультфильма, музыкальный клип, кукольный спектакль) - контроль понимания; - аудирование диалога-образца с новой задачей;	-изобразительное искусство; -мультипликация; -театрализация.
3. Продуктивный уровень	- употреблять диалогические	-воспроизведение диалога- образца по	-театрализация

диалогической речи	единства в диалоге	ролям	
4. Диалогическое общение	- участвовать в диалогическом общении	– создание учебно-речевых ситуаций для самостоятельных высказываний	-изобразительное искусство; -музицирование; танец; -театрализация

Далее раскроем содержание каждого из выделенных этапов развития у дошкольников способности к диалогическому общению.

1. Подготовительный этап. Данный этап связан с овладения детьми репликами: репликами стимулирования, репликами реагирования и ответной репликой в форме высказывания из двух фраз. При этом формируются умения: стимулировать, реагировать и разворачивать реплику до монологического высказывания. Мы исходим из того, что детям предлагаются диалоги, построенные на знакомом (усвоенном) языковом материале, вместе с тем, полагаем, что необходимо актуализировать этот материал, чтобы у детей не было трудностей в понимании диалога-образца при аудировании. Поэтому в рамках этого этапа решается и задача формирования фонетических, лексических и грамматических навыков, т.е. вся совокупность навыков, которые составляют техническую сторону диалогической речи. Такая подготовительная работа поможет дошкольнику с интересом участвовать в диалогическом общении и решать те речемыслительные задачи, которые ставит перед ним педагог.

Выбор подготовительных упражнений обуславливается лексическими и грамматическими особенностями осваиваемых реплик. Дошкольники особенно чувствительны к звуковой форме языка. На этом этапе нам видится целесообразным использование слуховых средств искусства - песен, рифмовок и стихотворных отрывков, так как благодаря слуховым средствам происходит более прочное формирование фонетических навыков и усвоение лексического материала. Важную роль при этом играют правильная постановка звуков, ритм, паузы, ударения, интонация. “Настройка” артикуляционного аппарата происходит на основе выделения сходств и

различий в произношении звуков родного и иностранного языков. Именно слуховые средства способствуют созданию у детей ориентировочной основы действия, поскольку позволяют получить представление не только о содержании речи, но и о ее длительности, смене говорящих и границах реплик, о языковых особенностях фраз. Первое впечатление очень важно: оно станет основой для последующего оперирования репликами при овладении диалогом. Далее приведем примеры упражнений подготовительного этапа.

Упражнение 1. *Задание для детей: «Посмотрите видео, послушайте песню и назовите знакомых вам животных, о которых поется в песне».*

Ниже представлен текст песни, которую воспринимают дети на слух с опорой на видео.

«My pets»

Do you have a pet? Yes, I have a dog. I have a pet. He is a dog. And he says, "Woof, woof, woof."	I have a cat. I have a pet. She is a cat. And she says, "Meow, meow, meow, meow, meow, meow, meow."
I have a mouse. I have a pet. He is a mouse. And he says, "Squeak, squeak, squeak, squeak, squeak, squeak, squeak." Woof woof. Meow meow. Squeak squeak	I have a bird. I have a pet. He is a bird. And he says, "Tweet, tweet, tweet, tweet, tweet, tweet, tweet."

<p>I have a fish. I have a pet. She is a fish. And she says, “Glub, glub, glub, glub, glub, glub, glub.”</p>	<p>I have a lion. A lion?! I have a pet. He is a lion. And he says, “Roar, roar, roar, roar, roar. Roar roar.” Tweet tweet. Glub glub. ROAR!</p>
--	--

При выполнении этого задания используются слуховые средства искусства, направленные на восприятие детьми музыки, которая воздействует на их эмоциональную сферу и побуждает ребенка к различным движениям, следуя ритму песни. Слуховые ощущения имеют преимущество перед другими при овладении детьми диалогической иноязычной речью, так как такие ощущения с раннего детства ассоциируются самым тесным образом с мышечными ощущениями в груди, гортани, языке и губах. Музыкальное сопровождение вызывает у детей интерес, развивает их воображение и побуждает к творческому воспроизведению речевых действий, а декламация стихов способствует становлению у них артикуляции, произвольному запоминанию слов и речевых образцов.

Упражнение 2. Задание для детей: «Чтобы порадовать наших зверей, нужно красиво произнести их имена по-английски. Если мы справимся, животные оживут на экране».

Сначала детям предлагается образец решения речемыслительной задачи, в которой есть мотив (чтобы порадовать зверей) и цель речевого действия (произнести красиво названия зверей):

Teacher: A cat (учитель показывает картинку).

Child1: A cat.

Teacher: A dog (учитель показывает картинку).

Child 2: A dog. Etc.

Данное упражнение обеспечивается осязательными средствами искусства, которые усиливают действие слуховых средств искусства на слуховое восприятие детей. Осязательные средства искусства помогают закрепить в памяти у детей образ слова или образ диалогического единства. Изображенный объект представлен как отражение реальности, он поясняет конкретное слово или ситуацию. Таким образом, «кусочек реальности» становится проиллюстрированным.

Упражнение 3. Задание для детей: «Прослушайте песню еще раз и, когда услышите знакомые названия животных, похлопайте в ладоши и постарайтесь пропеть их вместе с героями».

Данное упражнение учит детей воспринимать ритм английского речи и воспроизводить его посредством похлопывания в ладоши. Учитель также дает образец решения предложенной задачи, которому дети следуют и пропевают названия животных, следуя ритму песни.

Использование слуховых и ритмических средств искусства в данном упражнении способствует развитию фонематического слуха и чувства ритма средствами слуховых видов искусства.

Упражнение 4. Задание для детей: «Прослушаем видеозапись еще раз и вместе с нашими новыми друзьями произнесём их любимые звуки, покажем, как они двигаются, чтобы они увидели, как мы хорошо говорим по-английски». Учитель дает образец решения задачи, которому далее следуют дети.

Представленные звуковые элементы в упражнении познаются детьми в движении, то есть физически, так как ритм синтагм и их мелодия вызывает определенные двигательные реакции. Мы убеждены, что язык - музыка-движение образуют при обучении диалогической речи одно целое.

Упражнение 5. Задание для детей: «А теперь мы превращаемся в певцов и будем петь вместе с нашими новыми друзьями. Я скажу, кто из вас какое название будет петь».

Учитель дает образец решения поставленной задачи, которому следуют дети по очереди. Natasha, you are a cat! Sing, please! Misha, you are a dog! Sing, please! Etc.

Пение, как слуховое средство искусства, помогает формировать у дошкольников правильное речевое дыхание, улучшает подвижность речевых органов и тем самым артикуляцию. Пение также способствует воспитанию выразительности речи, кроме того ладовая окраска песни помогает выбрать правильную интонацию.

В упражнениях, которые мы представим далее, используются кинестетические средства искусства, а именно лепка и коллажирование, которые задействуют основной механизм ручной моторики, обеспечивающий прямую связь с речевой деятельностью. Использование лепки и коллажирования способствует развитию координации движений, скоординированности движений, развитию мелких мышц пальцев, глазомера и пространственного мышления. Применение данных средств искусства при обучении диалогической речи позволяет демонстрировать речевой материал и облегчает его понимание и последующее усвоение.

Упражнение 6. *Задание для детей: «А теперь будем лепить наших животных из пластилина. Чтобы они ожили и научились говорить, поможем им рассказать о себе».*

Далее учитель дает образец решения речемыслительной задачи:

Teacher: Hello! Who are you?

A doll: Hello! I am a tiger. Roar.

Teacher: Hello! Who are you?

Child 1: Hello! I am a tiger. Roar.

Teacher: Hello! Who are you? Etc.

В данном упражнении формируются умения реплицирования – дети учатся отвечать на вопросы учителя и рассказывают о себе от имени животных.

Упражнение 7. Задание для детей: «А теперь летим из пластилина животное и угадываем, у кого какое животное получилось. Сначала угадаю я».

Учитель дает образец речемыслительной задачи, как всегда, в беседе с куклой:

Teacher: Mary, Is it dog?

Mary: No, it, isn't

Teacher: Is it tiger?

Child1: No, it, isn't

Teacher: Is it a cat?

Child1: Yes, it is. Etc.

Данное задание формирует у детей умение реагировать на вопрос собеседника в диалогической речи. Лепка является средством развития сенсорной чувствительности, благодаря которой дети начинают различать форму, фактуру, цвет. Ребенок учится планировать речемыслительную задачу, добиваться реализации замысла путем принятия последовательных решений, развивается его воображение, способности созидать и радоваться своим успехам.

Упражнение 8. Задание для детей: «Налетел сильный ветер с громом и молнией, все наши животные разбежались. Помогите им найти свой домик. Верните диких животных в зоопарк, а домашних на ферму. Я вас поделю на две команды и дам большие плакаты с изображением фермы и зоопарка. Ваша задача не только приклеить изображения животных, но и узнать, что они умеют делать, чтобы они больше не убежали. Команда № 1 ищет среди разложенных на столе изображений диких животных, а команда № 2- домашних. Выигрывает та команда, которая смогла найти всех потерявшихся животных и задать вопросы».

Пример решения речемыслительной задачи:

Teacher: Rabbit, can you run?

Child: Yes, I can.

Teacher: Lion, can you jump?

Child: Yes, I can.

Данное задание формирует у детей умение реагировать на вопрос собеседника в диалогической речи. Упражнение основано на применении такого средства искусства, как коллажирование, которое стимулирует развитие наглядно -образного и творческого мышления, которое формируется на основе воображения и является базой для развития речевого творчества ребенка в диалогической речи.

Упражнение 9. Задание для детей: *«А теперь загадайте животное и нарисуйте на планшете одну его часть, чтобы никто не смог догадаться, что это такое. А наша кукла Lulu будет угадывать первой»*

Пример решения речемыслительной задачи:

Lulu: Is it a dog?

Child: No, it, isn't

Lulu: Is it a cat?

Child: Yes, it is

Данное упражнение направлено на формирование у детей умения стимулировать ответ собеседника посредством общего вопроса с помощью использования такого современного средства искусства, как рисование на планшете. Графическая работа детей на планшете не только стимулирует речемыслительную деятельность, но и развивает зрительно-пространственное восприятие ребенка.

Упражнение 10. Задание для детей: *«А теперь мы превращаемся в волшебный зоопарк и поочередно будем изображать животных, а все остальные будут догадываться, кого вы изображаете»*

Пример решения речемыслительной задачи:

Teacher: Is it a dog?

Child: No, it, isn't

Teacher: Do you like milk?

Child: Yes, I do

Teacher: Are you a cat?

Child: Yes, I am

Упражнение направлено на формирование у ребенка умения стимулировать собеседника на ответ через этюдную деятельность. Этюдная деятельность помогает создать условия для формирования выразительности диалогической речи, развить творческие способности, креативность и умение действовать в условиях вымысла.

Использование на подготовительном этапе отдельных элементов мультимодальных средств искусства, а именно театрализации, не только повышает мотивацию в овладении устной иноязычной речью, но и развивает творческие способности детей. Как видно из содержания представленных упражнений, направленных на формирование базовых умений диалогической речи, подготавливающих детей к овладению диалогическими единствами, такие упражнения важны для того, чтобы дети могли самостоятельно соединять усвоенные реплики в определённой последовательности и выстраивать их в диалогическое высказывание в соответствии с поставленной речемыслительной задачей. Также показано, что на подготовительном этапе в качестве инструмента овладения искомыми умениями используется комплекс различных средств искусства: пение, коллажирование, лепка и драматизация.

2. Репродуктивный этап. Данный этап обеспечивает становление репродуктивного уровня диалогической речи посредством формирования умения соединять реплики в диалогические единства в правильной последовательности. Такие умения позволяют детям составлять диалогическое высказывание на основе предложенного педагогом диалогообразца. Рассмотрим упражнения, направленные на формирование таких умений.

Упражнение 1. Аудирование детьми диалога-образца и его воспроизведение. Детям предлагается следующее задание: *«Сегодня мы отправимся в зоомагазин покупать себе домашних питомцев, и нам в этом*

помогут персонажи мультфильма «Маша и Медведь». Мишка будет продавцом. Сначала купит подарок Маша.».

Дается образец решения речемыслительной задачи:

Masha: Good morning!

Bear: Good morning!

Masha: Give me the blue fish, please.

Bear: Here you are.

Masha: Thank you.

Bear: You are welcome!

Затем делают покупки все дети по очереди:

Child 1: Good morning, Bear!

Bear: Good morning!

Child 1: Give me the black cat, please.

Bear: Here you are.

Child 1: Thank you.

Bear: You are welcome!

Child 2: Good morning, Bear!

Bear: Good morning!

Child 2: Give me the red bird, please.

Bear: Here you are.

Child 2: Thank you.

Bear: You are welcome! Etc.

В данном упражнении используется такое средство искусства, как мультипликация, которая служит увлекательной основой для составления детьми диалогов. Данное упражнение мы назвали «Две руки - две куклы», поскольку оно предполагает использование педагогом пальчиковых кукол для представления диалога образца (педагог надевает на две руки пальчиковые куклы и представляет диалог- образец).

Далее используются упражнения для установления в памяти детей прочных связей между диалогическими единствами, формирования у них

умения использовать на ситуативно-театрализованной основе диалогические единства, необходимые для составления диалогического высказывания.

Упражнение 2. Стимулирование детей к высказыванию с использованием реплики-реакции на основе образца с применением элементов театрализации посредством пальчиковых кукол.

Задание для детей: «Чтобы Мишка пригласил вас на свое представление в цирке, нужно ответить на его вопрос о том, сколько вам лет. Сначала он спросит нашу куклу Машу, а потом вас по очереди».

Образец решения речемыслительной задачи:

Bear: How old are you, Masha?

Masha: I am six

А теперь Мишка спрашивает детей.

Bear: How old are you, Roma?

Child 1: I am six.

Bear: How old are you, Vika?

Child 2: I am six. Etc.

Упражнение 3. Данное упражнение учит детей формулировать ответные реплики, при этом название опорной реплики к данной реактивной происходит с использованием элементов кукольной театрализации.

Задание для детей: «Мишка и Маша пришли к нам в гости, давайте узнаем, как у них дела, и ответим на их вопросы, чтобы им понравилось в нашем детском саду»

Образец решения речемыслительной задачи:

Teacher: How are you?

Masha: I am fine.

Teacher: How are you?

Bear: I am OK.

Дети задают вопросы сказочным персонажам по очереди. Таким образом усваиваются другие типы диалогических единств.

Упражнение 4. Расширение реплики до монологического высказывания. Далее детям предлагаются задания, которые требуют употребления ответной реплики, состоящей из двух предложений. Формулировки таких заданий должны четко соотноситься с требуемыми речевыми действиями.

Задание для детей №1: «Чтобы получить картинку, нужно не только назвать домашнее животное, которое тебе нравится больше всего, но и сказать, почему оно тебе нравится».

Образец решения речемыслительной задачи, как всегда, дает учитель:

Teacher: I like a dog. It is funny.

Olga: I like a cat. It is kind

Oleg: I like a parrot. It is smart. Etc.

Задание для детей №2: «Чтобы наших животных приняли в цирк, нужно представить животное и сказать, как его зовут».

Образец решения речемыслительной задачи:

Teacher: I have a dog. It is Rex.

Olga: I have a cat. It is Tom.

Oleg: I have a parrot. It is Ken. Etc.

Упражнение 5. Самостоятельное составление диалога на основе театрализации пальчиковыми куклами, используется прием «Две руки - две куклы» (в исполнении ребенка, который надевает на руки куклы, участвующие в диалоге). Наш опыт показывает, что зачастую дети произносят свою реплику, не ориентируясь на собеседника, то есть отвлеченно. Собеседник в этот момент тоже может не ждать обращения к нему, потому что в дошкольном возрасте нет ощущения контактности. Значимость приема театрализации заключается в помощи ребенку понять, что если действует одна рука, то должна действовать и другая – происходит осознание взаимодействия, а также такого рода прием способствует развитию у детей межполушарного взаимодействия.

На рецептивной стадии интерес детей к прослушиванию диалога и его пониманию также стимулируется интересными задачами, которые побуждают их быть внимательными к тому, что они слушают. Внимание детей к речи привлекается вопросами.

3. Продуктивный этап. На данном этапе создаются такие ситуации иноязычного общения, которые моделируют основные типы диалогического взаимодействия и одновременно обеспечивают речевое наполнение данной предлагаемой ситуации. На этом этапе используется такое средство искусства, как спектакль-театрализация, посредством которого дети учатся «проживать» собственные диалоги в различных ситуациях иноязычного общения в рамках изучаемой темы. Предлагаемые детям ситуации должны отвечать возрастным особенностям и интересам детей и сопровождаться использованием костюмов, танцевальных движений и музыкального сопровождения, по сути дела, мини-спектаклей. На данном этапе происходит становление способности дошкольников составлять самостоятельные диалогические высказывания.

Задание для детей: *«Чтобы накормить питомцев, нужно купить им продукты».*

В качестве продавца и покупателя сначала выступают куклы, которые предлагают образец решения речемыслительной задачи, а затем по очереди эти продукты покупают дети:

Masha: Good afternoon!

Bear: Good afternoon! Give me a carrot, please.

Masha: Here you are. / Take the carrot, please.

Bear: Thank you!

Masha: You are welcome.

Далее следуют диалоги в исполнении детей.

Child 1: Good afternoon!

Child 2: Good afternoon! Give me a carrot, please.

Child 1: Here you are. / Take the carrot, please.

Child 2: Thank you!

Child 1: You are welcome. Etc/

4. Этап диалогического общения. Четвертый этап связан с развитием у детей умений диалогического общения, поэтому все упражнения, составляющие содержание этого этапа, связаны с использованием драматизации и сказки (сказочного сюжета), чтобы дети учились самостоятельно участвовать в диалогическом общении.

Упражнение 1. Драматизация пьесы. Данное упражнение основывается на сказочном сюжете и предполагает подготовку педагогами совместно с детьми декораций, костюмов и масок, продумывание музыкального сопровождения пьесы, распределение ролей между всеми детьми в группе.

Детям предлагается следующий сюжет-задание: «Однажды Маша гуляла по лесной тропинке и не заметила, как заблудилась. Она долго шла и надеялась, что ее домик скоро появится вдалеке, но его не было видно, а тем временем становилось все темнее. Вдруг она увидела чей-то домик и подошла к нему, надеясь, что ей помогут найти дорогу домой. Маша постучалась в дверь:

- Knock-knock
- Good afternoon! Who are you?
- Good afternoon!
- What is your name?
- I am Masha. Please, let me in!
- Nice to meet you! I am a Bear! Nice to meet you! Come into the house!

Маша вошла в домик и рассказала Мишке о том, как она заблудилась. Мишка не знал, чем ей помочь, и посоветовал обратиться к мудрому Филину. Следуя указаниям Мишки, Маша вскоре нашла дупло Филина и постучалась в дверь:

- Knock-knock
- Good afternoon! Who are you?
- Good afternoon!

- What is your name?
- I am Masha. Please, let me in!
- Nice to meet you! I am an Owl! Nice to meet you! Come into the house!
- Nice to meet you too!

Войдя в домик Филина, Маша рассказала ему о своих приключениях. Оказалось, что ее дом уже близко. Попрощавшись с Филином, Маша отправилась дальше. Она старалась не сбиться с пути. Вдруг она заметила очень красивый домик. «Интересно, кто здесь живет?» – подумала она и постучала в дверь:

- Knock-knock
- Good afternoon! Who are you?
- Good afternoon!
- What is your name?
- I am Masha. Please, let me in!
- Hello! I am a Fox! Nice to meet you! I am very hungry! Come, Masha, come!

Маша поняла, что Лиса хочет ее съесть, и бросилась бежать со всех своих ног. Она не поняла, как добежала до своего маленького домика. В результате Маша оказалась в своем уютном домике.

Сюжет продолжается до тех пор, пока каждый ребенок не примет участия в постановке.

В данном случае драматизация сказочной пьесы носит характер игрового диалогического общения, в процессе которого дети учатся приветствовать собеседника, прощаться, узнавать имя собеседника и рассказывать о своих чувствах. Важно отметить и то, что такого рода упражнения способствуют реализации принципа индивидуализации с одной стороны, а с другой – принципа коллективного взаимодействия. Театрализация позволяет детям почувствовать себя и в роли «актеров», и в роли «зрителей», что дает возможность детям оценивать общение других детей и тем самым способствует их речевому и когнитивному развитию.

Предложенная система упражнений, поэтапно формирующих у детей способность к диалогическому общению, составляет суть обоснованной нами развивающей технологии. Как видно из характера упражнений, формирование диалогических умений обеспечивается во многом за счет повторяемости содержания речи и постепенного приобретения детьми опыта общения в диалогах разного типа с использованием разных видов искусства.

Основу для развития способности к диалогическому общению составляет установление прочной связи между коммуникативными функциями диалогических реплик и теми обстоятельствами, которые диктуют их употребление в определенной ситуации общения. Иноязычное общение в группе, как доказали психологи, способствует росту мотивации в овладении иностранным языком, интеллектуальному и нравственному развитию, а также укрепляет межличностные отношения, создает предпосылки для формирования умений взаимоконтроля и самооценки.

Таким образом, в данном параграфе представлена технология, которая носит коммуникативный и развивающий характер за счет использования игровых речемыслительных задач и комплекса различных средств искусства, что определяет как ее специфику, так и ценность для дошкольного иноязычного образования. Предметом следующего параграфа явится экспериментальная проверка данной технологии и интерпретация ее результатов.

2.3. Экспериментальная проверка эффективности технологии овладения дошкольниками иноязычной устной речью на основе комплексного использования средств искусства

Разработанная нами технология овладения дошкольниками устной иноязычной речью прошла экспериментальную проверку в естественных условиях дошкольных учреждений. При организации эксперимента мы

опирались на теорию методического эксперимента, разработанную Э.А.Штульманом [Штульман, 1971].

Как было рассмотрено в первой главе, одним из условий овладения дошкольниками диалогической иноязычной речью является включение этого процесса в контекст игровой деятельности как ведущей деятельности этого возраста, позволяющей создавать мотивы всех речевых и неречевых действий дошкольника в целях достижения успешного результата при решении речемыслительных задач. В данном случае этот успех лежит в достижении игрового результата, в открытии дошкольником правил и законов как родного языка, так и иностранного языка, в результативности речевых действий. В процессе овладения дошкольниками устной иноязычной речью не применяется прямой контроль, т.е. дети не знают, что их деятельность подвергается оценке. Сосредоточенность на выполнении действий обеспечивается за счет правил игры, соблюдаемых детьми в стремлении решить игровую коммуникативную задачу.

Вместе с тем, мы исходим из того, что специфика дошкольного детства, связанная с высоким разбросом вариантов его развития, и особенности дошкольной ступени образования делают неправомерными, как отмечено в государственном стандарте, требования от дошкольника конкретных образовательных достижений [Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования, 2013; Никитенко, 2017; Безруких, 2011].

С учетом особенности возраста, эффективность разработанной технологии проверялась в игровой деятельности посредством выполнения детьми привычных игровых заданий, посредством которых проверялась сформированность как отдельных диалогических умений, так и умения диалогического общения на иностранном языке. Данные виды упражнений широко использовались в процессе спроектированного нами овладения дошкольниками английским языком: ответы на вопросы (краткие и полные); объединение диалогических единств в определенной последовательности в

диалогическое высказывание; восстановление пропущенных реплик в диалоге; изменение диалога-образца в связи с изменением ситуации; драматизация диалогического высказывания; завершение диалога с ориентацией на подсказку-опору; составление диалога по образцу на заданную тему в связи с определенной ситуацией общения.

Экспериментальное исследование носило длительный характер и осуществлялось в период с 2019 по 2021г. Общее количество детей, участвовавших в эксперименте, составило 115 человек. Для проведения эксперимента были выбраны две группы, контрольная и экспериментальная, всего 24 дошкольника: 12 в экспериментальной группе (далее – ЭГ) и 12 в контрольной группе (далее – КГ). Занятия проводились два раза в неделю по 20-30 минут.

В соответствии с требованиями к проведению эксперимента, были определены варьируемые и неварьируемые условия.

В качестве неварьируемых условий эксперимента были определены:

- одинаковые сроки овладения диалогической речью в КГ и ЭГ;
- продолжительность занятий (20 –30 минут);
- количество испытуемых в ЭГ и КГ (12 человек);
- содержание итоговой диагностики;
- единые критерии оценивания;
- единая форма обработки статистических данных эксперимента.

В число варьируемых условий эксперимента была включена развивающая технология (система диалогических упражнений на основе средств искусства);

В экспериментальной группе овладение диалогической устной речью проходило с использованием различных средств искусства на основе технологии, рассмотренной в предыдущем параграфе. В контрольной группе овладение диалогической речью проходило на основе учебно-методического комплекса «Английский язык в фокусе» («Spotlight»).

Основной из исследовательских задач было формулирование критериев, по которым можно судить как об овладении дошкольниками устным диалогическим общением, так и об их когнитивном развитии.

Первую группу критериев составили критерии, связанные с диагностикой и оценкой овладения детьми диалогической речью. Основная задача контрольных заданий состояла в том, чтобы проверить, насколько у детей сформированы три базовых умения диалогической речи и умения строить диалогическое высказывание, то есть участвовать в диалогическом общении, используя диалог этикетного характера, диалог-расспрос и диалог-побуждение к действию. Задания предлагались на русском языке, потому что, как было отмечено в первой главе, задания, сформулированные на иностранном языке, будут непонятны детям и не достигнут своей цели-создания интереса и желания делать то, что им предлагается на иностранном языке, а если нет мотивации, то нет и развития когнитивных процессов, как известно из психолингвистических исследований А.А. Леонтьева и Е.И. Негневицкой.

Обратимся далее к условиям проведения косвенного для детей контроля (то есть дети не знали, что их деятельность контролируется), которые заключались в следующем.

1. Задание проводится в игровой форме, то есть его проведение включается в игровую деятельность для создания у дошкольника мотива речевых действий. Преподаватель описывает игровую ситуацию, формулирует задание, предлагает детям необходимые средства искусства и играет роль сказочных персонажей, которые участвуют в ситуации контроля. Результаты проверки вносятся педагогом в таблицу оценки уровня речевой способности к диалогической речи на английском языке.

2. Контроль проводится индивидуально с каждым ребёнком, остальные в это время рисуют, создают коллаж или занимаются лепкой на заданную педагогом и интересную детям тему.

Ниже представлены образцы контрольных бланков, в которые заносились результаты проверки диалогических умений детей: реагировать на стимулирующую реплику, стимулировать сказочного персонажа/куклу на высказывание посредством вопроса (Табл.7,8).

Таблица 7

Контрольный бланк 1. Контроль диалогической речи
Проверяется умение детей отвечать на вопросы

	Фамилия и имя ребенка	Номер ответа				Общее количество баллов
		№1	№2	№3	№4	
1	Маша С.	2	1	3	0	6
2	Саша Б.	2	2	3	0	7
3	Петр И. и др.	2	2	0	3	7

Дата проведения _____
Группа _____
Педагог _____

При этом использовались следующие способы оценки: за правильный ответ ставилось 2 балла; за условно правильный (не нарушающий смысла, но содержащий лексические и грамматические ошибки) ставился 1 балл; неправильный ответ (нарушающий смысл и с ошибками) — 0 баллов; за творческий и развернутый ответ (сверх того, что требуется) ставилось 3 балла.

Таблица 8

Контрольный бланк 2. Контроль диалогической речи
Проверяется умение детей стимулировать собеседника к высказыванию
(умение задавать вопросы)

	Фамилия и имя ребенка	Номер вопроса				Общее количество баллов
		№1	№2	№3	№4	
1	Маша С.	2	1	3	0	6
2	Саша Б.	2	1	2	0	5
3	Петр И. и др.	1	2	2	1	6

Дата проведения _____

Группа _____
Педагог _____

При этом использовались следующие способы оценки: за правильный вопрос дошкольнику ставилось 2 балла; за условно правильный вопрос (не нарушающий смысла, но содержащий лексические и грамматические ошибки) ставился 1 балл; неправильный вопрос (нарушающий смысл и с ошибками) — 0 баллов; за творческий и развернутый ответ (сверх того, что требуется) ставилось 3 балла.

Для того чтобы выявить, насколько дошкольники научились участвовать в диалогическом общении, было необходимо выделить уровни овладения диалогическим высказыванием. Ниже представлены три уровня (высокий, средний и низкий) и показатели, позволяющие судить о достижении дошкольником того или иного уровня.

Высокий уровень. Дети логично строят диалогическое высказывание в соответствии с коммуникативной задачей, сформулированной в задании. Лексические единицы и грамматические структуры используются уместно. Ошибки практически отсутствуют. Речь понятна: практически все звуки произносятся правильно, соблюдается правильная интонация. Объём диалогического высказывания 2-4 реплики, объём диалогического высказывания от одной до двух реплик каждого ученика.

Средний уровень. Дети логично строят диалогическое высказывание в соответствии с коммуникативной задачей, сформулированной в задании. Лексические единицы и грамматические структуры соответствуют поставленной коммуникативной задаче. Ребенок допускает отдельные лексические или грамматические ошибки, которые не препятствуют пониманию его речи. Речь понятна, учащийся не допускает фонематических ошибок. Объём диалогического высказывания 2-4 реплики, объём диалогического высказывания от одной до двух реплик каждого ученика.

Низкий уровень. Коммуникативная задача не выполнена. Допускаются многочисленные лексические и грамматические ошибки, которые затрудняют понимание. Большое количество фонематических ошибок.

Показателем общего речевого развития служит развитие диалогической речи в целом, что проявляется в улучшении фонетических качеств речи, расширении словарного запаса, постепенной дифференциации языков, используемых ребенком.

Второй нашей важной задачей было выявление возможности когнитивного развития детей в процессе овладения диалогическим общением на иностранном языке посредством разработанной нами технологии.

С учетом исследования, проведенного в первых двух параграфах диссертации, а также с учетом результатов исследования, проведенного З.Н.Никитенко применительно к начальной школе [Никитенко, 2015; 2019], в качестве критериев развития когнитивной сферы ребенка мы выделили следующие когнитивные способности: слуховое восприятие, оперативная память и слуховое внимание.

Критерий 1. Слуховое восприятие – это самый важный когнитивный процесс, обеспечивающий становление иноязычной речи, поскольку обеспечивает овладение детьми всеми видами иноязычной речевой деятельности и обеспечивает активизацию всех психических процессов, и в первую очередь, внимания и памяти. Показателем развития слухового восприятия является иноязычная фонологическая способность, которая выделяется в качестве доминантной способности как объекта овладения в дошкольном возрасте (Табл.9) [Никитенко,2018].

Условия проверки развития иноязычной фонологической способности дошкольника:

- 1) проверка происходит в устной форме, ребенок все произносимые слова и фразы воспринимает на слух без опоры на картинную наглядность;
- 2) все слова и фразы произносятся только один раз, о чем нужно сказать ребенку;

- 3) все слова должны быть известны ребенку;
- 4) проверка происходит в индивидуальном режиме: педагог–ребенок;

Задание 1. Педагог: «Я буду произносить слова по одному, а ты слушай внимательно и произноси только первый звук – звук, с которого начинается слово».

Образец речемыслительной задачи: посмотрим, как это сделает кукла Маша.

Педагог: Ваg!

Кукла: [b].

Таблица 9

Контрольный бланк 2. Бланк оценки развития фонологической способности детей

Фамилия и имя ученика	Кол-во баллов за каждый правильно выделенный звук в 4-х словах				Общее кол-во баллов	Уровень развития способностей
	слово 1	слово 2	слово 3	Слово 4		
Маша С.	2	2	2	2	8	Высокий
Саша Б.	2	2	2	2	8	Высокий
Петр И. и др.	0	0	2	2	4	Средний

Дата проведения _____
 Группа _____
 Педагог _____

При этом использовались следующие способы оценки: за каждый правильно произнесенный звук дошкольнику ставилось 2 балла; если дошкольник произносил звук неправильно, то ставилось – 0 баллов.

Обратимся к критериям оценки фонологических способностей детей.

1. Способность хорошо развита (ярко выражена), если ребенок набирает 8 баллов, что является показателем высокого уровня.
2. Способность развита достаточно, если ребенок набирает 6 баллов, что является показателем среднего уровня.
3. Способность частично развита, если ребенок набирает 4 балла, что свидетельствует о низком уровне.
4. Способность не развита вовсе, если ребенок получает 0 баллов, что является показателем отсутствия развития фонологической способности.

Критерий 2. Развитие оперативной (рабочей) памяти, под которой понимается способность удерживать речевые цепочки и сохранять в памяти. Это именно эта способность связана с работой словесной памяти, в которой функционируют две подсистемы:

- артикуляторная, или фонологическая, которая отвечает за переработку языковой информации;
- зрительно-пространственная, которая обрабатывает образную информацию и представления.

Как известно, тест на проверку оперативной памяти предполагает проверку запоминания отдельных слов. Однако, учитывая смысловую природу памяти, мы предлагаем задание, в которое мы включили фразы, которые содержат 5-7 слов. Диагностическое задание проводится в индивидуальном режиме: педагог-дошкольник.

Детям предлагается следующее задание: *«Поиграем в игру «хорошая память» Я сейчас скажу что-то, а ты постарайся запомнить и сказать то же самое так же выразительно, как и я.*

Например, я скажу «Dogs like bones» (при этом учитель делает ударение на слове dogs и bones), и ты скажешь также выразительно, как и я». Сначала попробует кукла Маша, которая демонстрирует образец выполнения задания.

Далее дошкольнику предлагаются следующие фразы:

1. My mum likes apples.
2. I can see a bird.
3. I can run and sing.
4. I have a black cat.

Далее обратимся к показателям оценки развития оперативной памяти:

4 балла: ребенок произнес все четыре фразы правильно и правильно отразил интонацию – очень высокий уровень развития оперативной памяти;

3 балла: ребенок произнес три фразы правильно, но без правильной интонации – высокий уровень;

2 балла: ребенок воспроизвел неточно одно из предложений – средний уровень;

1 балл: ребенок воспроизвел, но неточно все предложения – низкий уровень;

0 баллов: не смог воспроизвести ни одного предложения – нулевой уровень.

Полученные данные могут быть представлены следующим образом (Табл.10).

Таблица 10

Контрольный бланк 5. Бланк оценки развития оперативной памяти дошкольника

Имя и фамилия ребенка	Кол-во баллов	Уровень развития оперативной памяти
1. Маша С.	4 балла	Очень высокий
2. Саша Б.	3 балла	Высокий
3. Петр И. и др.	4 балла	Очень высокий

Дата проведения _____

Группа _____

Педагог _____

Критерий 3. Слуховое внимание. Слуховое внимание выполняет функцию организации и контроля иноязычной речевой деятельности, включая речевое и неречевое поведение.

Для оценки развития у дошкольников слухового внимания нами было разработано задание, задачей которого является выявление уровня сформированности слухового внимания и самоконтроля. Методом оценивания являлся устный опрос. Приведем пример задания: детям предлагается внимательно посмотреть на картинку, которая затем убирается и затем нужно согласиться или не согласиться с пятью утверждениями, описывающими данную картину.

Задание: Давайте поиграем в игру «Я самый внимательный». Сейчас вы внимательно посмотрите на картинки и постараетесь запомнить, что на них изображено, затем я закрою картинку и буду описывать ее. Если мое предложение соответствует картинке, поднимите вверх табличку со

знаком плюс (+), если не соответствует, поднимите табличку со знаком минус (-).

Преподаватель произносит короткие фразы:

1. I can see a bear. (+)
2. The bear is red. (-)
3. The bear likes ice-cream. (+)
4. The bear can dance. (-)

Критерии оценивания развития внимания у дошкольников подсчитывались следующим образом: высокий уровень: 0-1 ошибка – 4 балла; средний уровень: 2-3 ошибки – 2 балла; низкий уровень: 4 ошибки – 1 балл.

Эксперимент был реализован в соответствии с основными теоретическими положениями, сформулированными в первой главе диссертации, и имел основной целью проверить эффективность развивающей технологии, которая рассмотрена в предыдущем параграфе. Проведенная нами диагностика представлена в нижеследующих таблицах (Табл.11–14).

Таблица 11

Сравнительная таблица результатов диагностики сформированности диалогических умений

Группы	Года	Кол-во детей в группе	Уровень		
			Высокий %	Средний %	Низкий %
ЭГ	2019-2020	12	30	60	10
КГ	2019-2020	12	10	50	40
ЭГ	2020-2021	12	35	60	15
КГ	2020-2021	12	15	45	20

Для большей наглядности приведем сравнительные данные развития диалогической речи детей в контрольной и экспериментальной группах. В экспериментальной группе произошли положительные изменения, которые наглядно представлены в виде диаграммы (рис. 2).

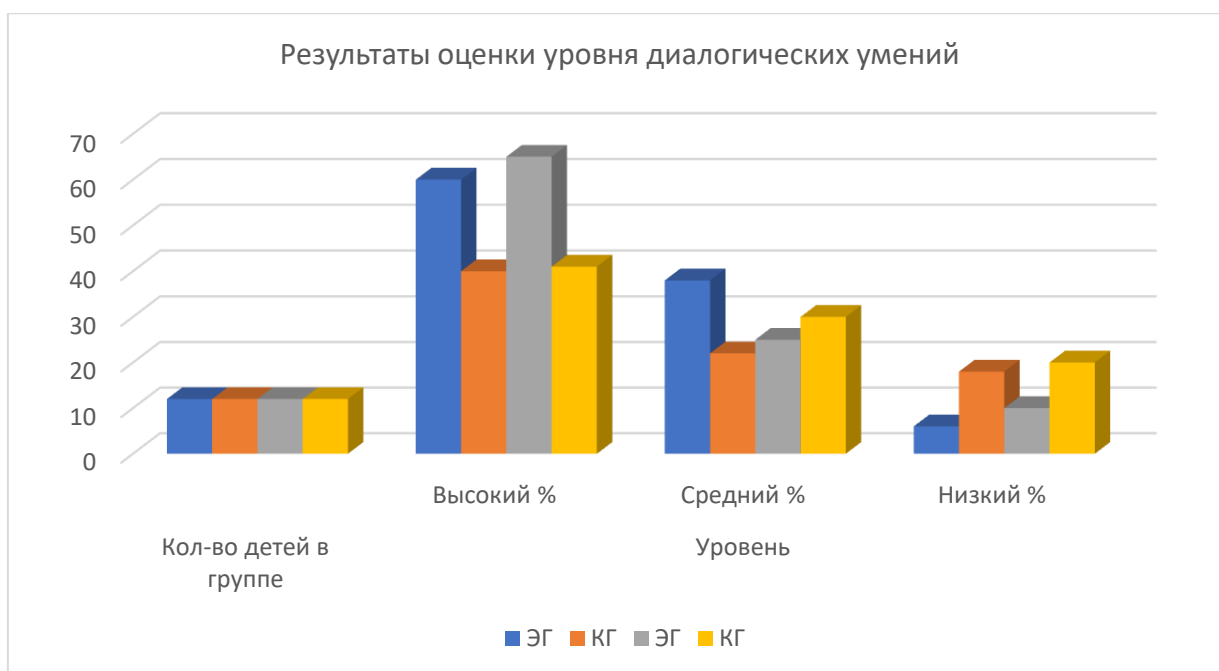


Рисунок 2. Уровни развития диалогических умений в ЭГ и КГ

Диаграммы показывают позитивную динамику в развитии диалогической речи у детей и экспериментальных, и контрольных групп. Однако сопоставление уровней развития диалога у детей, выявленных в контрольных срезах, свидетельствует о более значительном улучшении результатов в экспериментальных группах. Данные контрольного эксперимента выявили положительное влияние игровой развивающей технологии на овладение старшими дошкольниками диалогической речи. Наиболее значительные позитивные изменения фиксировались в усвоении умений адекватно реагировать на инициативные обращения собеседников и умений соблюдать этикетные правила, свидетельствующих о культуре диалогического общения.

Результаты итогового среза показывают увеличение показателя развития диалогических умений на 25%. На 35% увеличилось количество детей со средним уровнем развития искомых умений. Значительно сократилось количество детей с минимальным уровнем их развития и тех детей, у которых эти умения не развиты совсем. Дети контрольных групп не показали столь значительных результатов, как дети экспериментальных групп. Количество детей, у которых эти умения были не развиты, сократилось на

10%, количество детей с низким уровнем развития данных умений увеличилось на 34%, однако количество детей со средним и высоким уровнем их сформированности осталось практически неизменными.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что работа в экспериментальных группах по развитию умений диалогической речи на иностранном языке проведена успешно. Коэффициент успешности значительно повысился (с 0,083 до 0,917), превысив средний показатель в 0,7. В контрольных группах коэффициент успешности повысился незначительно (с 0,083 до 0,45) и остался ниже среднего показателя в 0,7.

Результаты методической диагностики, обработанные методом дисперсионного анализа, позволили описать модель всех наблюдаемых параметров в ходе эксперимента. Ниже представлены таблицы и диаграммы обобщенных показателей когнитивного развития дошкольников в процессе овладения диалогической речью на основе развивающей технологии.

Таблица 12

Сравнительная таблица результатов развития фонологической способности дошкольника

Группы	Года	Кол-во детей в группе	Уровень		
			Высокий %	Средний %	Низкий %
ЭГ	2019-2020	12	65	43	8
КГ	2019-2020	12	45	40	15
ЭГ	2020-2021	12	70	20	10
КГ	2020-2021	12	38	40	22

По данным, представленным на рисунках и диаграммах оценки фонологической способности детей, можно сделать вывод, что у большинства дошкольников ЭГ отмечен высокий уровень развития данной способности – 65% в 2019-2020 учебных годах и 70% детей в 2020-2021 учебных годах, средний уровень имеют 43% и 22 % детей за года применения развивающей технологии и низкий уровень показали 8% и 10% детей. Прирост показателей диалогических способностей в ЭГ в процессе эксперимента составил 22 %.

Полученные данные были обработаны и наглядно представлены в виде диаграммы (рис. 3).

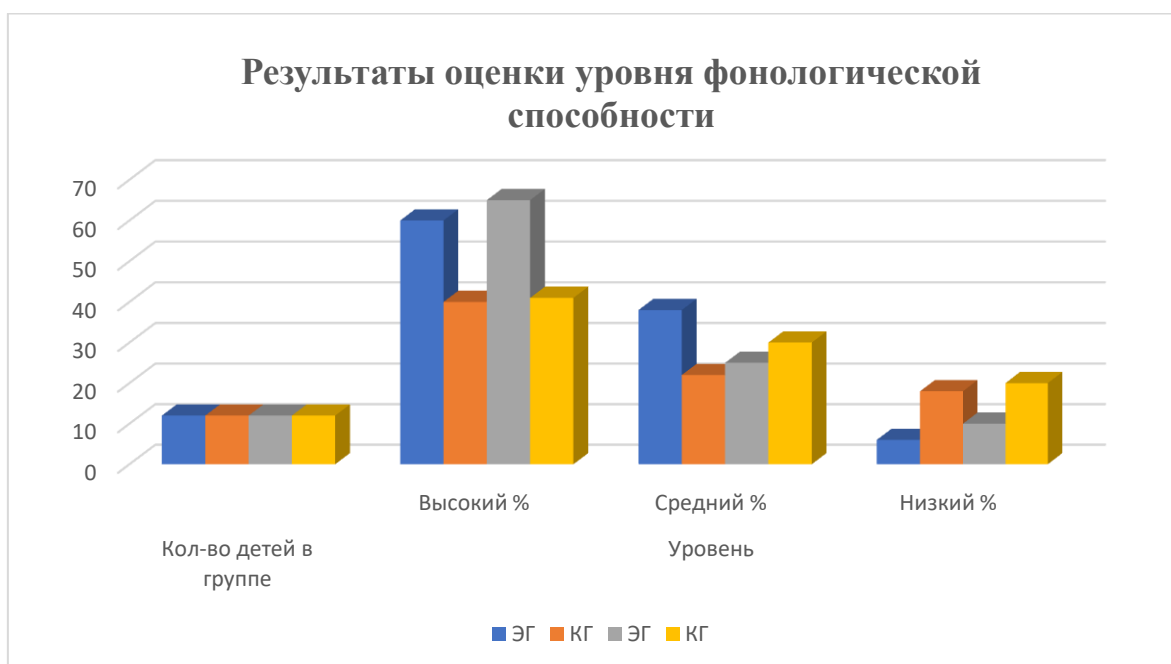


Рисунок 3. Уровни развития фонологической способности в экспериментальной и контрольной группе

Таблица 13

Сравнительная таблица уровней развития оперативной памяти дошкольников

Группы	Года	Кол-во детей в группе	Уровень			
			Высокий %	Средний %	Низкий %	Нулевой %
ЭГ	2019-2020	12	50	45	5	0
КГ	2019-2020	12	35	40	14	10
ЭГ	2020-2021	12	52	45	2	1
КГ	2020-2021	12	35	32	14	8

Согласно полученным данным оценки оперативной памяти дошкольников, большинство из них (50% и 52%) имеют высокий уровень развития, средний уровень продемонстрировали 45% детей, низкий уровень остался у 2% и 5% и нулевой уровень наблюдается лишь у 1% детей ЭГ. Разрыв между показателями данного критерия в ЭГ и КГ в среднем составляет 25 %.

Полученные данные были обработаны и наглядно представлены в виде диаграммы (рис. 4).

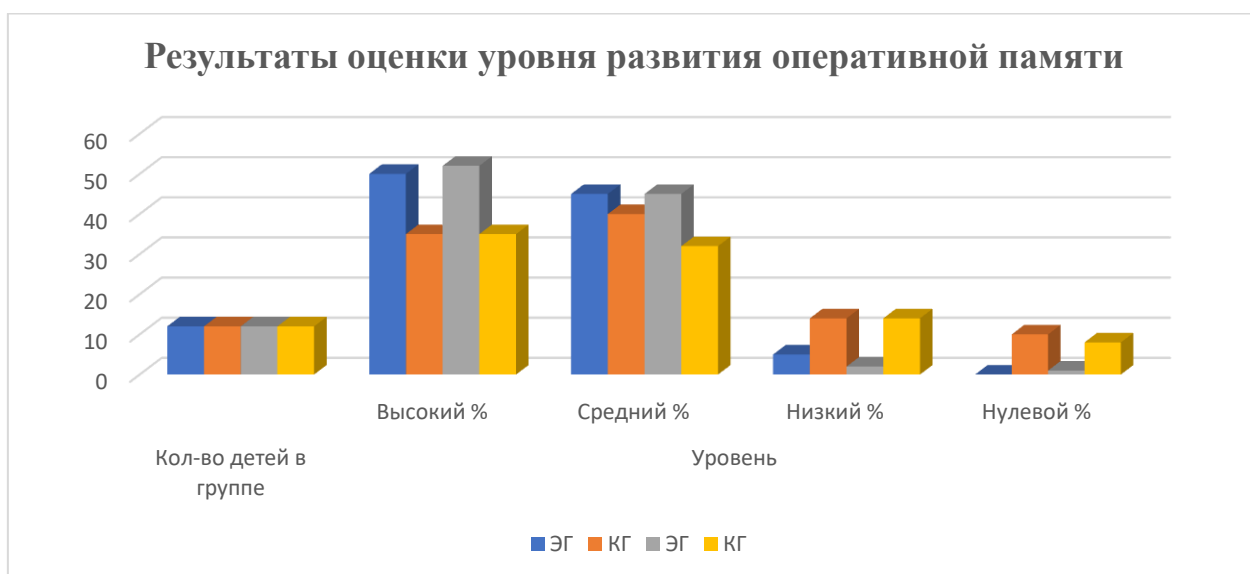


Рисунок 4. Уровни развития оперативной памяти детей в ЭГ и КГ

Таблица 14

Сравнительная таблица уровней развития внимания дошкольников

Группы	Года	Кол-во детей в группе	Уровень		
			Высокий %	Средний %	Низкий %
ЭГ	2019-2020	12	60	38	6
КГ	2019-2020	12	40	22	18
ЭГ	2020-2021	12	65	25	10
КГ	2020-2021	12	41	30	20

Согласно полученным данным оценки развития внимания у дошкольников, 60 % и 65% детей имеют средний уровень, высокий уровень продемонстрировали 38% и 25% детей, а низкий уровень остался у 6% и 10% детей ЭГ, что в свою очередь свидетельствует о среднем приросте уровня развития внимания на 37 % между ЭГ и КГ.

Полученные данные были обработаны и наглядно представлены в виде диаграммы (рис. 5).

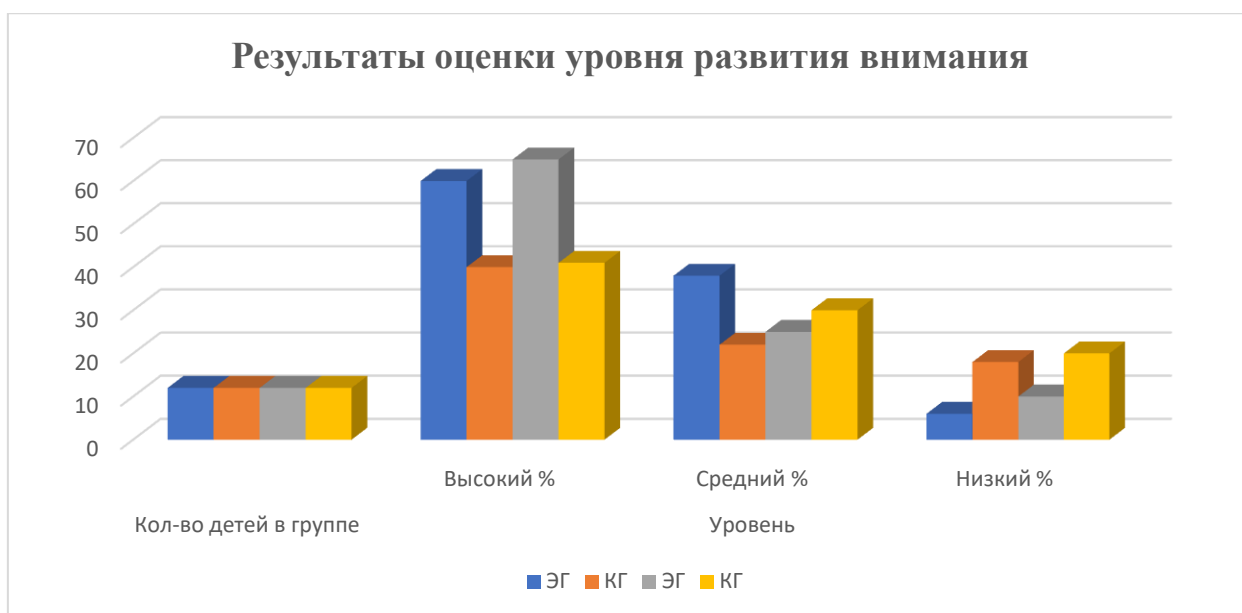


Рисунок 5. Уровни развития внимания дошкольников в ЭГ и КГ

Результатом внедрения развивающей технологии овладения устным иноязычным общением в дошкольное образовательное учреждение явилось повышение у дошкольников интереса к организуемой деятельности и повышение всех показателей их когнитивного развития. Так, у дошкольников в ЭГ на 30% увеличилось количество детей с высоким уровнем развития фонологической способности по сравнению с КГ. Положительная динамика наблюдается также и в показателях оценки оперативной памяти: на 25% увеличилось количество детей с высоким уровнем и на 30 % уменьшилось количество детей с низким уровнем оперативной памяти в ЭГ. Представленные данные свидетельствуют и о том, что у детей в ЭГ преобладает высокий уровень развития внимания, в то время как в КГ превалирует средний уровень.

Диаграммы, приведенные выше (рис. 2–5), отражают обобщенные статистические результаты, полученные методом математического анализа и представленные в виде показателей, их репрезентирующих. Рисунки показывают увеличение минимального, максимального и среднего значений по каждому из указанных параметров, т. е. свидетельствуют о повышении

качественных показателей речевого и когнитивного развития у всех детей в экспериментальной группе.

Необходимо упомянуть, что использование экспертной оценки позволило установить, что опытными педагогами отмечена также повышенная активность детей в экспериментальной группе, их стремление к взаимодействию с детьми и на родном языке, их большая самостоятельность при решении различных задач, отмечалась также динамика положительной мотивации к изучению нового языка и культуры.

Таким образом, сравнительный анализ результатов диагностических срезов на основе математической обработки статистических данных подтверждает эффективность разработанной технологии, способствующей сопряженному речевому и когнитивному развитию старших дошкольников.

Выводы по главе 2

В данной главе получила свою практическую реализацию развивающая технология овладения старшими дошкольниками иноязычной устной речью средствами искусства в условиях дошкольного иноязычного образования. Развивающая технология определена как инструмент реализации теоретически спроектированного процесса овладения старшими дошкольниками устным диалогическим общением в целях их речевого и когнитивного развития и как система приемов развития диалогической речи, определяющих последовательное выполнение детьми упражнений, обеспеченных средствами искусства в процессе организуемой педагогом деятельности общения на основе четкого целеполагания.

Выделены характеристики развивающей технологии, в качестве которых выступают, во-первых, гармоничное соотношение цели дошкольного иноязычного образования, содержания такого образования и процесса овладения детьми устным иноязычным общением, во-вторых, ее психологическое, психофизиологическое и нейрофизиологическое

обоснование, в третьих, выделение объектов овладения (умения диалогической речи, умения диалогического общения и когнитивные способности), в-четвертых, направленность на речевой и когнитивное развитие дошкольников посредством различных средств искусства.

Предлагаемая технология проектирует поэтапное формирование у старших дошкольников умений устного диалогического общения и включает четыре этапа: подготовительный, рецептивный, рецептивно-продуктивный, продуктивный – этап устного диалогического общения, в рамках каждого из которых решаются свои практические и развивающие задачи. Разработанная серия упражнений, последовательно формирующая диалогические умения и умения устного диалогического общения, обеспечена различными средствами искусства, которые соответствуют содержанию упражнений и способствуют становлению у дошкольников когнитивной и эмоционально-волевой сферы.

Доказано, что предлагать детям диалог-образец можно только тогда, когда они овладели в процессе мотивированного общения всеми составляющими его репликами и диалогическими единствами, что создает им возможность самостоятельно, без заучивания наизусть выстраивать диалогическое высказывание с ориентацией на речемыслительную задачу, которая формулируется педагогом, дающим образец ее решения.

Включение процесса овладения устной иноязычной речью в контекст игровой деятельности и управляющие этой деятельностью игровые речемыслительные задачи, которые решают дети, овладевая иностранным языком, создают естественную мотивацию общения, а также условия для взаимосвязанного речевого и когнитивного развития дошкольников. Все упражнения носят характер заинтересованного общения с педагогом, друг с другом, с куклами, сказочными персонажами.

Показано комплексное использование различных средств искусства – слуховых, зрительных, кинестетических – вкупе с задачами, которые решаются с их помощью на каждом из четырех этапов формирования у дошкольников умений устного иноязычного общения. Комплексность

использования различных средств искусства, отвечающих психофизиологическим особенностям современных детей, выделена в качестве специфической характеристики предлагаемой технологии. Обосновано, что комплексное использование средств искусства способствует задействию у дошкольников анализаторов восприятия окружающего мира и продуктивному овладению устной иноязычной речью.

Разработана диагностика оценки сформированности у дошкольников способности к диалогическому общению, выделены критерии, отражающие их речевое и когнитивное развитие, и обоснованы показатели и диагностические задания. Критерии речевого развития дошкольника связаны с уровнем сформированности у него умений диалогической речи (реагировать на реплику, стимулировать собеседника на высказывание), критерии развития когнитивной сферы – с развитием у дошкольников когнитивных способностей/психических процессов, определяющих успешность развития иноязычной речи.

Экспериментальная проверка технологии овладения иноязычной речью дошкольниками с использованием средств искусства посредством разработанной диагностики, проведенная в естественных условиях дошкольного образовательного учреждения, позволила показать ее эффективность и доказать сформулированные положения, вынесенные на защиту. Экспериментально выявленная положительная динамика формирования у дошкольников умений диалогической речи, вкуче с динамикой развития у них когнитивных способностей (фонологическая способность, оперативная память, слуховое и зрительное внимание) свидетельствуют о развивающем характере разработанной технологии, использование которой может повысить, на наш взгляд, качество дошкольного образования.

Заключение

В настоящем диссертационном исследовании предпринята попытка теоретического и практического решения проблемы организации процесса овладения дошкольниками иноязычной диалогической речью, направленного на когнитивное и речевое развитие детей посредством развивающей технологии и комплексного использования средств искусства. В качестве теоретической основы предлагаемой технологии выступает теория личностно-развивающего дошкольного иноязычного образования, согласно которой целью и результатом такого образования является нравственное, когнитивное, речевое и познавательное развитие личности средствами иностранного языка.

Выделена специфика овладения дошкольниками устной речью в условиях дошкольного иноязычного образования, которые определяются как особенностями дошкольной ступени, так и психологическими, психофизиологическими и нейрофизиологическими особенностями развития старших дошкольников и их возможностями. Рассмотрены значимые психофизиологические изменения современных дошкольников, которые заключаются в снижении их когнитивного развития, росте эмоционального дискомфорта, снижении желания к активным действиям, любознательности и воображения, в неразвитости внутреннего плана действий, а также в недостаточном развитии мелкой моторики и мозговых структур, что в свою очередь влияет на речевое развитие ребенка, поскольку развитие речи обусловлено развитием его мозговых структур.

С учетом результатов исследований в области психофизиологии и нейрофизиологии развития современного дошкольника выявлены условия формирования умений иноязычной устной речи, определяющие взаимосвязанное когнитивное и речевое развитие дошкольников. Установлено, что ведущим видом иноязычного общения в старшем

дошкольном возрасте является устное диалогическое общение, которое составляет основу для формирования умений монологического общения.

В качестве одного из самых важных условий развития диалогической речи дошкольников на иностранном языке обосновано использование различных средств искусства, которое позволяет задействовать все анализаторы восприятия окружающего мира ребенком, способствуя таким образом его взаимосвязанному когнитивному и речевому развитию.

Раскрыт развивающий потенциал различных средств искусства и создана их классификация по видам восприятия применительно к использованию в дошкольном иноязычном образовании. Обосновано, что именно комплексное использование педагогом современных средств искусства способствует успешному формированию у дошкольников умений устной диалогической речи, развитию их интереса к иностранному языку, тем самым обеспечивается результативность достижения образовательных результатов, зафиксированных в федеральном государственном стандарте дошкольного образования.

Разработана технология овладения иноязычной речью дошкольниками с использованием средств искусства и выделены ее основные характеристики, связанные с системностью, воспроизводимостью, гарантированностью результата, а также с наличием системы обратной связи. Доказано, что технология носит коммуникативный и развивающий характер благодаря коммуникативным упражнениям и применению средств искусства, необходимых для овладения диалогической речью дошкольниками. Показана образовательная значимость старшего дошкольного этапа, поскольку именно здесь развиваются все способности детей и формируются предпосылки к учебной деятельности, и от того, как спроектирован этот этап, зависит успешность овладения иностранным языком в начальной школе.

Разработана серия упражнений, направленных на овладение дошкольниками устной иноязычной речью и их когнитивное развитие. Данная серия включает в себя 4 группы упражнений, поэтапно

формирующую способность дошкольников к диалогическому общению на иностранном языке. Все упражнения носят коммуникативный и развивающий характер за счет использования игровых речемыслительных задач и комплексного применения различных средств искусства, таких как: изобразительное искусство, лепка, коллажирование, музицирование, пение, мультипликация и театрализация.

Результаты эксперимента, проведенного в естественных условиях дошкольных учреждений, обработанные методами математической статистики, полностью подтвердили гипотезу исследования, доказали эффективность обоснованной в диссертации технологии и целесообразность ее использования в дошкольном образовании. Валидность проведенного эксперимента обеспечивалась критериальной диагностикой развивающих результатов старших дошкольников.

Перспективность данного исследования видится в том, что созданная технология, обогащенная средствами искусства, может служить основой для проектирования технологии овладения иноязычной монологической речью в детском саду и 1 классе применительно к разным иностранным языкам, в том числе и русскому языку как иностранному. Полагаем, что данная диссертационная работа открывает новое направление исследований в русле личностно-развивающей теории дошкольного иноязычного образования. Наиболее важным нам представляется изучение таких проблем, как нравственное развитие дошкольников посредством устного иноязычного общения и профессиональная подготовка педагога, способного воспитывать и развивать детей средствами иностранного языка.

Список литературы

1. Авдеева, Д.О., Гулиянц, А.Б. Арт-технологии как средство развития речевых умений на уроках английского языка в основной школе / Д.О. Авдеева, А.Б. Гулиянц // Евразийское научное объединение, 2017. – № 7. – С. 113-114.
2. Агурова, Н.В., Гвоздецкая, С.И. Английский язык в детском саду. Пособие для воспитателей детских садов / Н.В. Агурова, С.И. Гвоздецкая. – М.: Просвещение, 1963. – 112 с.
3. Айвазова, В.В. Психологические и дидактические особенности использования видео на занятиях иностранного языка / В.В. Айвазова // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад "Совёнок" и "Прорыв". – 2012. – № 4. – С. 23-30.
4. Аквилева, Г.Н., Клепинина, З.А. Методика преподавания естествознания в начальной школе / Г.Н. Аквилина, З.А. Клепина. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
5. Алексеева, М.Ю. Развитие творческого мышления младших школьников средствами арт-терапии (на материале обучения иностранному языку): дис. ... канд. пед. наук: 20.01.05 / Алексеева Мария Юрьевна. – Курск, 2007. – 244 с.
6. Андреев, А.А. Компьютерные и телекоммуникационные технологии в сфере образования / А.А. Андреев // Информационные технологии, 2001. – № 3. – С. 155-169.
7. Анисимов, В.П. Теоретические основы артпедагогики / В.П. Анисимов // Alma mater: Вестник высшей школы, 2011. – № 10. – С. 25-28.
8. Аникина, Т.А., Крылова, А.В. Физиологические основы высшей нервной деятельности детей и подростков / Т.А. Аникина, А.В. Крылова. – Казань, 2014. – 69 с.

9. Ариян, М.А., Оберемко, О.Г., Шамов, А.Н., Методика преподавания иностранных языков: Общий курс / М.А. Ариян, О. Г. Оберемко, А. Н. Шамов – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2004. – 190 с.
10. Ахутина, Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т.В. Ахутина. – М.: Просвещение, 1999. – 248 с.
11. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина. – СПб: Питер, 2008. – 319 с.
12. Ахутина, Т.В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики / Т.В. Ахутина. – М.: Языки славянской культуры, 2014. – 424 с.
13. Бабенкова, К.И. Внедрение арт-технологий в систему обучения иностранному языку / К.И. Бабенкова // Инновационные научные исследования: теория, методология, практика, 2017. – № 2. – С. 294-296.
14. Безруких, М.М. Открытые лекции на фестивале «Family TreeFest: живу, играю, помогаю!» / М.М. Безруких. – М., 2019.
15. Безруких, М.М. Дошкольники. Мифы и реалии / М.М. Безруких // Методический семинар, 2011. – №4 (29). – С. 16-20.
16. Беккер-Глош, В., Бюлов, Э. Арт-терапия в Аликсеанеровской психиатрической больнице Мюнстера / В. Беккер-Глош, Э.Бюлов // Исцеляющее искусство, 1999. – № 1. – С. 42-58.
17. Белянина, А. Метод проектов в обучении иностранному языку / А. Белянина // Высшее образование в России, 2006. – № 12. – С. 74-78.
18. Бурачевская, О.В. Арт-технологии как средство развития пространственного восприятия и пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи / О.В. Бурачевская // Инновационные педагогические технологии, 2015. – С. 139-142.
19. Быкасова, Л.В. Театральная студия – одна из форм обучения иностранному языку / Л.В. Быкасова // Проблемы лингвистики текста в культурологическом освещении, 2001. – С. 219-225.

20. Валеева, Р.З. Дидактическая игра как технология развития речевой деятельности / Р.З. Валеева // Казанский педагогический журнал, 2008. – № 7. – С. 31-37.
21. Вербовская, М.Е., Шишкова, И.А. Английский для малышей / под ред. Н. А. Бонка. – М.: Росмэн-Пресс, 2009. – 94 с.
22. Верещагина, И.Н., Притыкина, Т.А. Обучение английскому во 2 классе четырехлетней начальной школы / И.Н. Верещагина, Т.А. Притыкина // Иностранные языки в школе, 1987. – № 3. – С. 18-27.
23. Владимирова, Л.П. Интернет на уроках иностранного языка / Л.П. Владимирова // Иностранные языки в школе, 2002. – № 3. – С. 39-41.
24. Вронская, И.В. Методика раннего обучения английскому языку / И.В. Вронская. – СПб: КАРО, 2015. – 336 с.
25. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 2005. – 576 с.
26. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
27. Галкина, И.А. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста / И.А. Галкина. – Иркутск: ИГПУ, 2006. – 86 с.
28. Гальскова, Н.Д., Никитенко, З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: методическое пособие / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
29. Гальскова, Н.Д. Современная система обучения иностранным языкам: понятие и особенности / Гальскова, Н.Д // Иностранные языки в школе, 2018. – № 5. – С. 2-12.
30. Глумова, Е.П. Развитие социокультурной компетенции старшеклассников на основе чтения текстов регионального содержания / Е.П. Глумова // Феномен патриотизма в трансструктурном коммуникационном поле. Сборник материалов международной научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2020. – С. 25-31.

31. Глумова, Е.П., Прохорова, Л.И. Формирование культурной самоидентичности обучающихся в процессе развития иноязычных умений диалогической речи / Е.П. Глумова, Л.И. Прохорова // Феномен патриотизма в трансструктурном коммуникационном поле: Материалы международной научно-практической конференции, 11-12 марта 2020 г. – Н.Новгород: НГЛУ, 2020. – С. 168-171.

32. Глозман, Ж.М. Нейропсихология детского возраста: учебник для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. / Ж.М. Глозман. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 258 с.

33. Гогоберидзе, А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / А.Г. Гогоберидзе. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.

34. Гончарова, Т.Г. Обучение иностранным языкам детей дошкольного и младшего школьного возраста в системе единых требований: автореф. дис. ...канд.пед.наук: 13.00.02 / Гончарова Тамара Гавриловна.- М., 2003.-163 с

35. Горбунова, М.В., Калимуллина, О.А. Портрет дошкольника: ретроспектива, тенденции / М.В. Горбунова, О.А. Калимуллина // Проблемы современного педагогического образования, 2019. – № 63-1. – С. 80–83.

36. Граборов, А.И. Очерки по олигофренопедагогике / А.И. Граборов // Дети с временными задержками развития. – М.: Учпедгиз, 1961. – 196 с.

37. Грецкая, Т.В. Использование арт-технологий в обучении иностранному языку в школе / Т.В. Грецкая // Творческие и инновационные подходы в образовании, науке и искусстве, 2017. – С. 90-96.

38. Григорьева, А.В., Москвина, Ю.А. Мотивация студентов при изучении иностранного языка / А.В. Григорьева, Ю.А. Москвина // Вестник уральского государственного университета путей сообщения, 2013. – № 4. – С. 56–61.

39. Данилова, М.В. Формирование основ иноязычной культуры у детей дошкольного возраста: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Данилова Мария Владимировна. – Москва, 2009. –192 с.

40. Дмитриева, Е.Н. Обеспечение психологической безопасности в процессе обучения иностранному языку / Е.Н. Дмитриева // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова, 2019. – № 48. – С. 193–200.
41. Доман, Г., Доман, Д., Эйзен, С. Как развить интеллект ребенка / Г. Доман, Д. Доман, С. Эйзен. – М.: Аквариум, 2000. – 320 с.
42. Евтушенко, Г.Н., Белова, Е.А. Роль артпедагогтики и арт-терапии в гармоничном развитии ребенка с проблемами / Г.Н. Евтушенко, Е.А. Белова // Интерактивная наука, 2016. – № 2. – С. 85-88.
43. Енбаева, Л.В., Пономарева, А.Е. Развитие креативности учащихся средствами визуальной арт-технологии на уроках английского языка / Л.В. Енбаева, А.Е. Пономарева // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков, 2016. – № 12. – С. 134-139.
44. Есаулова, О.В. Педагогический потенциал арт-технологий в иноязычном образовании / О.В. Есаулова // Ученые записки Российского государственного социального университета, 2013. – № 3. – С. 73-75.
45. Ефремова, Н.Н., Торопко Р.В. Роль эмоциональной среды в обучении иностранному языку / Н.Н. Ефремова, Р.В. Торопко // Вестник научных конференций, 2016. – № 9. – С. 36-37.
46. Жигалева, К.Б. Применение арт-технологий на раннем этапе обучения иностранному языку / К.Б. Жигалева // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, 2017. – № 38. – С. 195-202.
47. Зарандия, М.И. К вопросу об умственных возможностях детей дошкольного возраста / М.И. Зарандия. – Тбилиси, 1969. – 95 с.
48. Заремская, С.И., Слободчиков, А.А. Развитие инициативной речи учащихся / С.И. Заремская, А.А. Слободчиков. – М.: Просвещение, 1983. – 201 с.

49. Зимняя, И. А. ТСО и наглядность в обучении иностранным языкам / И.А. Зимняя // Вопросы использования технических средств в обучении иностранным языкам в вузах, 1979. – С. 3-15.
50. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Основы сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб: Речь, 2010. – 172 с.
51. Каган, М.С. Морфология искусства / М.С. Каган. – М.: Искусство, 1972. – 440 с.
52. Калита, Н. Г. О природе и механизмах нарушения номинативной функции речи при акустико-мнестической афазии: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата психологических наук 19.00.04 / Калита Наталия Георгиевна. – М., 1976. – 22 с.
53. Карамышева, Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера / Т.В. Карамышева. – М., 2011. – 38 с.
54. Кириллова, А.И. Формирование эмоционального интеллекта на занятиях иностранного языка / А.И. Кириллова // Современная педагогика. 2014. – № 2. [Электронный ресурс] URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/02/2130> (дата обращения: 30.09.2022)
55. Кириллова, А.И. Использование арт-технологий на уроках иностранного языка / А.И. Кириллова // Гуманитарные научные исследования, 2013. – № 12. [Электронный ресурс] URL: <http://human.snauka.ru/2013/12/5398> (дата обращения: 30.09.2022)
56. Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2008. – 160 с.
57. Коджаспирова, Г.М, Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
58. Колиева, Н. Ф. Особенности обучения детей дошкольного возраста английскому языку: дисс. ... канд. пед. наук: 12.13.10 / Колиева Наталья Федоровна. – Орджоникидзе, 1967. – 184 с.

59. Конышева, А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А.В. Конышева. – СПб.: КАРО, 2006. – 192 с.
60. Коряковцева, О.В. Методика обучения детей английскому языку дошкольного возраста / дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Коряковцева Ольга Викторовна. – М., 2010. - 249 с.
61. Коряковцева, Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам. Новые образовательные технологии / Н.Ф. Коряковцева. – М.: Академия, 2010. – 18 с.
62. Косабуцкая, С.А. Арт-педагогические технологии в решении проблем детей-мигрантов / С.А. Кабуцкая // Глобальный экономический кризис: реалии и пути преодоления, 2009. – С. 32-35.
63. Кошут, Дж. Искусство после философии / Пер. с англ. А.А. Курбановского // Искусствознание, 2001. – № 1. – С. 543–563.
64. Красногорский, Н.И. Труды по изучению высшей нервной деятельности человека и животных / Н.И. Красногорский. – М.: Просвещение, 1954. – 317 с.
65. Кропова, Ю.Г., Архитекторова, А.А. Театральные постановки на английском языке как средство развития коммуникативной компетенции / Ю.Г. Кропова, А.А. Архитекторова // Проблемы и перспективы развития образования в России, 2013. – № 24. – С.100-105.
66. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 175 с.
67. Курбатова, М.Ю. Игровые приёмы обучения грамматике английского языка на начальном этапе / М.Ю. Курбатова // Иностранные языки в школе, 2006. – №3. – С. 5-7.
68. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2005. – 226 с.
69. Лейтес, Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтес. – М.: Просвещение, 1971. – 280 с.

70. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
71. Леонтьев, А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе, 1985. – № 5. – С. 5-11.
72. Леушина, А.М. Развитие связной речи у дошкольников / А.М. Леушина // Ученые записки ЛГПИ им А.И. Герцена, 1941. – Т. 30. – С. 131.
73. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1998. – 464 с.
74. Лозанов, Г.К. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам / Г.К. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам, 1977. – № 3. – С. 7-16.
75. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2003. – 384 с.
76. Люблинская, А.А. Воспитателю о развитии ребенка / А.А. Люблинская. – М.: ИЛ, 1988. – 256 с.
77. Мартышкина, Н.В., Рыжов, В.В. Коммуникативное творчество и развитие креативности детей дошкольного возраста / Н.В. Мартышкина, В.В. Рыжов // Актуальные проблемы науки и гуманитарного образования: Межвузовский сборник научных трудов. – Вып. 8. – М.: РАХИ, 2006. – С. 110-132.
78. Матецкая, А.В. Социология культуры: учебное пособие / А.В. Матецкая. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный педагогический университет, 2006. – 260 с.
79. Медведева, Е.А., Левченко, И.Ю., Комиссарова, Л.Н., Добровольская, Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании // Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 248 с.
80. Мильруд, Р.П. Сотрудничество на уроке иностранного языка / Р.П. Мильруд // Иностранные языки школе, 2001. – № 6. – С. 11-15.

81. Миньяр-Белоручев, Р.К., Оберемко, О.Г. Лингвострановедение или "иноязычная" культура? / Р.К. Миньяр-Белоручев, О.Г. Оберемко // Иностранные языки в школе, 1993. – № 3. – С. 5-10.

82. Мухаметзянова, Ф.Г., Степанова, К.И. Размышления о новых поколениях, обучающихся и особенности поколения Альфа в глобальном образовании / Ф.Г. Мухаметзянова, К.И. Степанова // Глобальная экономика и образование, 2021. – № 1 (2). – С. 42–49.

83. Мухина, В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). 5-е изд., испр. и доп. / В.С. Мухина. – М.: Нац. кн. центр, 2017. – 1087 с.

84. Набилкина, Л.Н., Стрижова, К.В. Применение арт-технологий на уроках английского языка / Л.Н. Набилкина, К.В. Стрижова // Актуальные проблемы лингводидактики и лингвистики в контексте современных исследований, 2017. – С. 116-120.

85. Назарова, Л.Д., Оберемко, О.Г. Фольклорная арт-терапия / Л.Д. Назарова, Л.Г. Оберемко. – СПб.: Речь, 2002. – 240 с.

86. Маслыко, Е.А., Бабинская, П.К., Будько, А.Ф., Петрова, С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – Мн.: Выш. шк., 2004. – 522 с.

87. Натальина, С. А. Содержание обучения английскому языку детей дошкольного возраста: дис. ... кан. пед. наук: 14.00.11. / Натальина Светлана Александровна – Киев, 1982. – 231 с.

88. Негневицкая, Е.И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра / Е.И. Негневицкая // Иностранные языки в школе, 1987. – № 6. – С. 26.

89. Ни, Ж.В. Культурологический подход в преподавании иностранного языка / Ж.В. Ни // Интеграция образования, 2011. – № 1. – С. 39-44.

90. Никитенко, З.Н. Цели и результаты овладения иностранным языком в контексте требований стандарта / З.Н. Никитенко // ФГОС ДО: комментарии и рекомендации, 2017. – № 5. – С.26-30.
91. Никитенко, З.Н. Иностранный язык в начальной школе: теория и практика / З.Н. Никитенко. – М.: Флинта, 2018. – 328с.
92. Никитенко, З.Н. Личностно-развивающее иноязычное образование в начальной школе. 3-е издание / З.Н. Никитенко. – М.: Прометей, 2019. – 356 с.
93. Никитенко, З.Н. Английский язык. Первые шаги. Книга для учителя / З.Н. Никитенко. – М.: БИНОМ, 2020. – 284 с.
94. Никитенко, З.Н. Уроки иностранного языка и интерес учащихся как показатель его результативности / З.Н. Никитенко// Иностранные языки в школе, 2022. – №1. – С. 4-10.
95. Николаева, Е.Н., Колосова, О.Н. Оценка когнитивных функций и психоэмоционально состояния студентов в условиях севера / Е.Н. Николаева, О.Н. Колосова // Вестник северо-восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Медицинские науки, 2021. – № 4 (25). – С.22-28.
96. Новгородова, Е.Е. Использование сказкотерапии на уроке по иностранному языку / Е.Е. Новгородова // Арт-терапия как фактор формирования социального, 2016. – С. 244-250.
97. Оберемко, О.Г., Соколова, Ю.В. Обучение иностранному языку на начальном этапе в контексте междисциплинарной интеграции / О.Г. Оберемко, Ю.В. Соколова // Проблемы современного педагогического образования, 2021, № 72. – С. 248-252.
98. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – М.: Россия, 2011. – 414 с.
99. Оболенская, О.В. Использование Арт-технологий во внеурочной деятельности как средство повышения мотивации обучающихся / О.В. Оболенская // Молодой ученый, 2015. – № 10. – С. 238-239.

100. Осипова, А.А. Методы арт-терапии на уроках английского языка / А.А. Осипова // Педагогические науки методика языка и литературы, 2017. – № 4. [Электронный ресурс] URL: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2014/Philologia/1_154905.doc.htm. (дата обращения: 30.09.2022)
101. Пассов, Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация) / Е.И. Пассов. – СПб.: Златоуст, 2007. – 200 с.
102. Пацлав, Р. Застывший взгляд / Р. Пацлав. – М.: Evidentis, 2003. – 224 с.
103. Пенфильд, В.Л., Робертс, Л. Речь и мозговые механизмы / В.Л. Пенфильд, Л. Робертс. – Л.: Медицина, 1964. – 264 с.
104. Подгорнева, Г.А. Особенности организации процесса обучения иностранному языку на младшей ступени / Г.А. Подгорнева // Инновационные технологии обучения, 2015. [Электронный ресурс] URL: http://www.it-n.ru/profil.aspx?cat_no=692&d_no=57870 (дата обращения: 30.09.2022)
105. Подласый, И.П. Педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 576 с.
106. Полат, Е.С. Дидактические возможности сети Интернет в преподавании иностранных языков / Е.С. Полат // Интернет в гуманитарном образовании, 2001. – С. 92-101.
107. Пониматко, А. П. Обучение дошкольников иностранному языку на основе игрового моделирования иноязычного общения: дис. ... канд. пед. наук: 10.01.18 / Пониматко Александр Петрович. – Минск, 1991. – 222 с.
108. Порфирьева, Л.Н., Петрова, И.Н. Применение арт-технологий в обучении английскому языку / Л.Н. Порфирьева, И.Н. Петрова // Обучение и воспитание: методики и практика, 2015. – № 18. – С. 45-49.
109. Поспелова, Ю.Ю. Педагогические условия информатизации образовательного процесса по подготовке будущих учителей иностранных

языков в вузе / Ю.Ю. Поспелова // Проблемы современного педагогического образования: Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 69. – Ч. 1. – С. 98-101.

110. Привалова, М.В. Арт-технологии на занятиях английского языка / М.В. Привалова // Инновационные компетенции и креативность в психологии и педагогике, 2017. – С. 75-79.

111. Реан, А.А. Психология личности / А.А. Реан. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2004. – 407 с.

112. Реан, А.А., Кудашев, А.Р., Баранов, А.А. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. - СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.

113. Рогова, Г.В., Верещагина, И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1998. – 232 с.

114. Румянцева, И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология: новые технологии обучения инстр. яз. Психолингвистика. Лингвопсихология. Лингвопедагогика. Акмеология и онтогенез. Психотерапия в обучении. Интегративный лингво-психол. Тренинг / И.М. Румянцева. – М.: ПЕР СЭ: Логос, 2004 (Екатеринбург: ГИПП Урал. рабочий). – 316 с.

115. Рыжов, В.В., Иноязычные способности: Учеб. Пособие / В.В. Рыжов. – Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2001. – 192 с.

116. Рыжов, В.В. Личность: творчество и духовность / В.В. Рыжов. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского христианского ун-та, 2012. – 489 с.

117. Савченко, М. Применение арт-технологий на уроках английского языка: молодежь XXI века: образование, наука, инновации / под ред. Л.П. Полянской. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2017. – 450 с.

118. Сакулина, Н.П. Рисование в дошкольном детстве / Н. П. Сакулина. – М.: Просвещение, 1965. – 64 с.
119. Сарваниди, Е.А. Использование методики коллажирования в обучении иностранному языку / Е.А. Сарваниди// Проблемы лингвистики и лингводидактики, 2016. – С. 61-65.
120. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Академия, 2002. – 227 с.
121. Семенович, А.В., Вологодина, Я.О., Ланина, Т.Н. Нейропсихологическая профилактика и коррекция. Дошкольники: Учебно-метод. пособие / Под ред. А.В. Семенович. – М.: Дрофа, 2014. – 240 с.
122. Сеченов, И.М. Рефлексы головного мозга/ И.М. Сеченов // Элементы мысли. СПб. –М.–Харьков–Минск, 2001. – С. 3–117.
123. Сибель, Тектен. Обучение детей дошкольного возраста иностранному языку в семье / Тектен Сибель // Вестник РГГУ, 2009. – № 8. – С. 141-148.
124. Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2003.
125. Скалкин, В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. – М.: Русский язык, 1981. – 248 с.
126. Скитяева, Н., Ахутина, Т. Развитие зрительно-предметного восприятия и речи у детей: Методика работы с детьми с нарушениями в развитии в группе подготовки к школе / Н. Скитяева, Т. Ахутина. – Lap Lambert Academic Publishing Saarbruecken, 2011. – 156 с.
127. Слостёнин, В. А. Педагогика / В.А. Слостенин. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
128. Смирнова, Е.О., Абдулаева, Е.А. Условия становления пространственного образа «Я» в раннем возрасте как первой формы самосознания / Е.О. Смирнова, Е.А. Абдулаева // Культурно-историческая психология, 2009. – № 3. – С. 16-24.

129. Смирнова, Е.О., Гударева, О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников / Е.О. Смирнова, О.В. Гударева // Вопросы психологии, 2004. – № 1. – С. 91-103.

130. Смирнова, Е.О., Матушкина, Н.Ю., Смирнова, С.Ю. Виртуальная реальность современного раннего и дошкольного детства / Е.О. Смирнова, Н.Ю. Матушкина, С.Ю. Смирнова // Психологическая наука и образование, 2018. – № 3. – С. 42–53.

131. Соколова, Ю.В. Особенности речевого развития младших школьников в условиях поликультурной среды / Ю.В. Соколова // Проблемы современного педагогического образования, 2017. – № 57. – С. 213-222.

132. Соколова, Ю.В. Комплексное использование арт-технологий с целью обучения иноязычной речи дошкольников / Ю.В. Соколова // Проблемы современного педагогического образования, 2022. – № 74. – Ч.3. – С.251-255.

133. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранному языку [Текст]: Базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соколова. – М.: Просвещение, 2013. – 239 с.

134. Стронин, М. Ф. Речевое действие как основа обучения устной иноязычной речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 15.00.22 / Стронин Михаил Федорович. – М., 1985. – 18 с.

135. Таранова, Е.В. Анализ термина "арт-педагогика" в понятийном поле педагогических и арт-терапевтических категорий / Е.В. Таранова // Педагогика и психология, 2012. – № 1. – С. 8-12.

136. Тер-Минасова, С.Г. Преподавание иностранных языков в Современной России: нужно подумать / С.Г. Тер-Минасова // Иностранные языки в школе, 2015. – №11. – С. 21-29.

137. Тесевич, О.Б. Использование приема драматизации во внеаудиторной работе по иностранному языку / О.Б. Тесевич // Преподавание иностранных языков в вузах нефилологического профиля, 2009. – С. 206-208.

138. Ткачук, Г.Д. Обучение дошкольников иностранному языку на основе сочинительства сказочных историй: на материале французского языка: дис. канд. пед.наук:13.00.02 / Ткачук Галина Дмитриевна.- М., 2001.- 231с.

139. Тимонин, А.И. Теоретические подходы к обоснованию понятий "потенциал" и "ресурс" в педагогике / А.И. Тимонин // Экономика образования, 2008. – № 4. – С. 170-172.

140. Титова, С.В. Проблема адекватной визуализации информации в преподавании иностранных языков / С.В. Титова // Вестник Московского университета, 2006. – № 3. – С. 23.

141. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 30.09.2022)

142. Усова, А.П. Обучение в детском саду / А.П. Усова. – М.: Просвещение, 1981. – 175 с.

143. Утехина, А.Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте: Теория и практика: учеб. пособие. 3-е изд., испр. / А.Н. Утехина. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 186 с.

144. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения / сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1998. – 350 с.

145. Фатхулина, Г.Г. Применение интегративной технологии арт салон на уроке иностранного языка в вузе / Г.Г. Фатхулина // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения, 2015. – С. 103-106.

146. Фарбер, Д.А., Дубровинская, И.В. Мозговая организация когнитивных процессов в дошкольном возрасте / Д.А. Фарбер, И.В. Дубровинская // Физиология человека, 1997. – № 2. – С. 25-32.

147. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 30.09.2022)

148. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2013.

149. Фельдштейн, Д.И. Возрастная и педагогическая психология: Избранные психологические труды / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ, 2012. – 427 с.

150. Филатова, Е.А. Формирование коммуникативной компетенции и развитие мотивации к обучению у учащихся на уроках английского языка с помощью арт-технологий / Е.А. Филатова // Бушелевские чтения, 2017. – № 16. – С. 221-223.

151. Философия науки: словарь ключевых терминов / под ред. С.А. Лебедева. – М.: Академический проект, 2006. – С. 710-718.

152. Футерман, З.Я. Иностранный язык в детском саду. Вопросы теории и практики / З. Я. Футерман. – Киев: Рад. шк., 1984. – 144 с.

153. Харламов, И.Ф. Педагогика: учеб. пособие. 2 е изд. / И.Ф. Харламов. – М.: Высш. школа, 1990. – 576 с.

154. Хван, А.А. Проблемы определения и диагностики качества образования [Текст] / А.А. Хван // Тенденции развития образования: проблемы управления и оценки качества образования: Материалы VIII Международной научно-практической конференции. – М., 2012. – С. 323-330.

155. Хлыбова, Т.Б. Особенности обучения немецкому языку в детском саду: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Хлыбова Татьяна Борисовна. – М., 2000. - 143 с.

156. Хомская, Е.Д. Общие и локальные изменения биоэлектрической активности мозга во время психической деятельности / Е.Д. Хомская // Физиология человека, 1976. – № 3.

157. Хрисанова, Е. Артпедагогика в системе современного воспитания / Е. Хрисанова // Народное образование, 2003. – № 7. – С. 137-143.

158. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос», 2005. [Электронный ресурс] URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 30.09.2022)

159. Цыбина, Ю.Ю. Использование метафоры при обучении дошкольников иностранному языку: языковой вуз, бакалавриат: автореф.дис...канд. пед.наук: 13.00.02 / Цыбина Юлия Юрьевна. – Курск, 2013.- 142с.

160. Черниговская, Т.В. Мозг и язык: полтора века исследований / Т.В. Черниговская // Теоретические проблемы языкознания. К 140-летию кафедры общего языкознания Санкт-Петербургского государственного университета. – СПб: СПбГУ, 2004. – С. 16-36.

161. Черниговская, Т.В. Язык, мышление, мозг: основные проблемы нейролингвистики / Т.В. Черниговская // Труды отделения историко-филологических наук. – М.: РАН, 2004. – С. 40-50.

162. Шапиро, Б.Ю. Проблемы целостного подхода в обучении школьников / Б.Ю. Шапиро // Образование в области социальной работы в России, 1996. – С. 10-16.

163. Шаповаленко, И.В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. / И.В. Шаповаленко. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 457 с.

164. Шкварина, Т.М. Дидактические основы создания средств подготовки учителей к осуществлению иноязычного образования дошкольников / Т.М. Шкварина // Вестник ХНУ, 2012. – № 14. – С. 250-258.

165. Штейнхардт, Л. Юнгианская песочная психотерапия / Л. Штейнхардт. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.

166. Штульман, Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э.А. Штульман. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1971. – 144 с.

167. Щукин, Д.В. Использование метода проектов в системе инновационного подхода к обучению при подготовке выпускных квалификационных работ / Д.В. Щукин // Инновационные процессы в современном образовании: материалы науч.- практ. конф. Елец: Елецкий филиал НОУ ВПО «Российский новый университет», 2011. С. 222–231.

168. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам [Текст]: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. 4-е изд. / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис: Омега-Л, 2010. – 475 с.

169. Щуркова, Н.Е. Практикум по педагогическим технологиям / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 250 с.

170. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. 560 с.

171. Abell, S.C. Children's human figure drawings as measures of intelligence: the comparative validity of three scoring systems / S.C. Abell // Journal of Psychoeducational Assessment, 2001. – № 3. – P. 204-215.

172. Morozova, E.V., Shmeleva, S.V., Nikishina, V.B., Abdalina L.V. Acceptance of disability: determinants of overcoming social frustration / E.V. Morozova, S.V. Shmeleva, V.B. Nikishina, L.V. Abdalina // Global journal of health science, 2015. – № 3. – P. 317-323.

173. Anderson, Th. Teaching of Foreign Language in the elementary school / Th. Anderson. – Boston, 1953. – 200 p.

174. Andersson, Th. The optimum age for beginning the study of modern languages / Th. Andersson // International review of education, 1960. – № 3. – P. 36-39.

175. Bonkalo, T.I, Polyakova, O.B., Bonkalo, S.V., Kolesnik, N.T. Development of ethnic social identity among the members of ethnic community organizations as the factor of preventing the spread of nationalist sentiments in a multicultural society / T.I. Bonkalo, O.B. Polyakova, S.V. Bonkalo, N.T. Kolesnik // Biosciences Biotechnology Research Asia, 2015. – № 3. – P. 2361-2372.

176. Eco, U. *Travels in hyperreality: essays*, trans / U.Eco. – London: Seeker & Warburg, 1987. – 307 p.
177. Goodman, R. *Talk, talk, talk, when do we draw* / R. Goodman // *American journal of art therapy*, 1998. – № 2. – P. 39-49.
178. Harmer, J. *How to teach English* / J. Harmer. – Longman, 2001. – 278 p.
179. Holden, S. *Drama in language teaching* / S. Holden. – Harlow, 1981. – 84 p.
180. Ibsen, I.B. *The Double role of fiction in foreign language learning: towards a creative methodology* / I.B. Ibsen // *Creative classroom activities*, 1993. – P. 143-153.
181. Junge, M.B. *A history of art therapy in the United States* / M.B. Junge. – Mundelein, IL: The American Art Therapy Association, 1994. – 131 p.
182. Kelly, J. *Revealing and healing illness with art therapy* / J. Kelly, // *Alternative and complementary therapies*, 1997. – № 3. – P. 107-114.
183. Kramer, E. *The history of art therapy in a large mental health hospital* / E. Kramer // *American journal of art therapy*, 1982. – № 21. – P. 75-84.
184. McCrindle, M., Wolfinger, E. *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations* / M. McCrindle, E. Wolfinger [Электронный ресурс] URL: https://2qean3b1jgd1s87812ool5ji-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2016/12/McCrindleResearch_ABC-03_The-GenerationMap_Mark-McCrindle.pdf (дата обращения: 30.09.2022)
185. Ariyan, M.A., Pospelova, Yu.Yu., Panova, E. M., Pronina, N.S. *Socio-emotional development of young learners in a foreign language class* / M.A. Ariyan, Yu.Yu. Pospelova, E.M. Panova, N.S. Pronina // *Freedom and Responsibility in Pivotal Times Proceedings of International Forum «Freedom and responsibility in pivotal times» (FaR 2021)*, 19-23 April. – Nizhny Novgorod, 2021.