

УДК 159.922.7/8

*Дейниченко Л.Б.*

*Московский государственный областной университет*

**РОЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ  
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В СТАНОВЛЕНИИ  
РЕГУЛИРУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ**

*L. Deynichenko*

*Moscow State Regional University*

**THE ROLE OF ELDER PRESCHOOLERS' INDIVIDUAL  
AND CO-EDUCATION IN DEVELOPING THEIR  
REGULATORY FUNCTION OF SPEECH**

*Аннотация.* В статье раскрываются особенности форм и функций речи старших дошкольников. Автор изучает речевые способности дошкольников в условиях индивидуального и совместного обучения и показывает, что ситуация совместного обучения является наиболее благоприятной для развития речи в старшем дошкольном возрасте. Особое внимание уделяется развитию регулирующей речи (речевое планирование, контроль, оценка и коррекция деятельности) как наиболее важной в речевой готовности к обучению в школе. Полученные результаты будут полезны в работе с детьми при подготовке их к школе.

*Ключевые слова:* формы и функции речи, регулирующая речь, индивидуальное и совместное обучение, речевая готовность к обучению в школе.

*Abstract.* The article describes the peculiarities of elder preschoolers' forms and functions of speech. The author studies preschool children's speech abilities in individual and co-education, shows that the situation of co-education is the most conducive for the development of elder preschoolers' speech. Particular attention is paid to the development of the regulatory functions of speech (speech planning, control, evaluation and correction of activities) as the most important component of speech readiness for school.

*Key words:* forms and functions of speech, regulatory function of speech, individual and co-education, speech readiness for school.

Развитие форм и функций речи является одним из компонентов психологической готовности ребенка к обучению в школе. Условием благоприятного протекания учебной деятельности является достаточное развитие регулирующей речи, которая имеет ряд частных функций: речевое планирование, контроль, оценка и коррекция протекания и результата деятельности. Наше исследование было направлено на изучение особенностей речевой готовности детей 6-7 лет к обучению в школе с точки зрения развития и осознания регулирующей функции речи в различных видах деятельности ребенка [2; 3].

Как показано в ряде работ (Д.Б. Эльконин [8], А.К. Маркова [4] и др.), формы и функции речи нельзя рассматривать сами по себе вне зависимости от конкретных видов деятельности ребенка и форм его общения по поводу этих видов деятельности с окружающими, поскольку сама речь является средством общения и обеспечивает нормальное протекание деятельности ребенка в различных ситуациях. Большое значение для становления регулирующей речи старшего дошкольника начинает приобретать учебная деятельность, которая, находясь в данном возрасте лишь в стадии становления, будет в дальнейшем определять основные психологические изменения ребенка. Известно, что традиционное обучение строится как деятельность индивидуальная, так как даже в классе каждый ученик осуществляет учебную

задачу преимущественно индивидуально. Однако исследования В.В. Рубцова [5] показывают, что учебную деятельность можно и необходимо строить по типу совместной деятельности. В нашем исследовании мы решили установить, как изменение ситуации общения в учебной деятельности влияет на характер функций и форм речи ребенка.

Опираясь на положение Л.С. Выготского [1] об интериоризации изначально социальных психических функций в процессе общения, мы считаем, что полноценное становление регулирующей речи возможно только после достаточно осознанного присвоения ребенком всех частных ее функций в форме регуляции деятельности других. Лишь затем происходит постепенный переход внешней регулирующей речи во внутреннюю регулирующую речь. Дошкольный возраст в этом отношении является очень важным этапом, так как именно у дошкольников впервые к 4-5 годам появляется внешнеречевое регулирование деятельности других, которое далее, в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте, превращается в саморегуляцию поведения [6; 7].

**Цель** нашей работы: исследование влияния ситуации общения в учебной деятельности на характер функций и форм речи старшего дошкольника.

**Гипотеза** исследования: совместное обучение детей 6-7 лет в большей степени, чем индивидуальное обучение, стимулирует развитие внешней регулирующей речи, ее осознанное и произвольное использование для решения учебных задач.

**Задачи** исследования: 1. Выявить уровень развития и особенности осознания функций и форм речи детей 6-7 лет в ситуации индивидуального и совместного обучения. 2. Провести сравнительный анализ особенностей регулирующих функций речи и соответствующих им форм в обеих ситуациях обучения. 3. Выявить значение специальной организации совместных форм учебной деятельности детей 6-7 лет для оптимизации процесса осознанного и произвольного отбора речевых средств в зависимости от выполняемых речью функций.

**Организация** исследования: эффективность той или иной ситуации обучения для развития регулирующей речи необходимо определять на основании того, насколько эта ситуация стимулирует актуализацию внешней регулирующей речи, ее осознанное применение для решения учебных задач. Именно с этой точки зрения были организованы две экспериментальные ситуации обучения: обучение по типу индивидуальной учебной деятельности (серия 1) и обучение по типу совместной учебной деятельности (серия 2). Возможности каждой из этих ситуаций в стимуляции внешней регулирующей речи и стали предметом нашего анализа [2].

В создаваемых учебных ситуациях нами проводилось обучение детей 6-7 лет решению логических задач на поиск закономерностей построения двух рядов фигур и нахождение фигуры, недостающей во втором ряду. Детей знакомили с алгоритмом решения данных задач, после чего они должны были выполнить подобное задание самостоятельно. При организации обучения по типу индивидуальной учебной деятельности (серия 1) экспериментатор проводил обучение ребенка, давая ему словесные инструкции, по которым ребенок должен был решать предложенную задачу. При последующем самостоятельном решении задачи ребенка просили рассказывать экспериментатору, как она решается. При организации совместного обучения (серия 2) в эксперименте одновременно принимали участие два ребенка, которые уже были знакомы с принципом решения предлагаемых задач. Детям предлагали решать задачу вместе, проговаривая ее решение вслух и обосновывая выполнение каждого шага задания.

**Анализ результатов исследования** был направлен на выявление особенностей функционального использования речи в различных ситуациях обучения. Мы выделяли следующие функции: планирующая – речь, направленная на планирование действий (своих, партнера, совместных) во время обучения; контролирующая – речь, используемая в процессе анализа особенностей выполняемых действий (или полу-

ченного результата) с точки зрения их соответствия условиям поставленной задачи; оценивающая – речь, направленная на оценку действий и полученного результата без попытки их исправления; корректирующая – речь, используемая с целью исправления действий и высказываний (своих, партнера, совместных); констатирующая речь – высказывания, комментирующие выполняемые в данный момент действия (свои, партнера, совместные), и высказывания, резюмирующие совершенные действия (свои, партнера, совместные), а также высказывания, констатирующие признаки объекта, результата, условий деятельности.

Приступая к эксперименту, мы предполагали, что по сравнению с индивидуальным обучением ситуация совместного решения задачи должна изменить отношение детей к речи. Совместная деятельность должна была обеспечить большую включенность речи в процесс выполнения задания и отразиться на характеристике ее функций. Для того чтобы согласовывать свои действия в процессе решения, дети обязательно должны были пользоваться речевыми средствами. В отли-

чие от серии 1 (индивидуальное решение задачи), проговаривание хода решения задачи, обоснование правильности найденного ответа, контроль, оценка и коррекция действий и полученных результатов этих действий в данной ситуации становились для детей внутренне необходимыми, они являлись способами совместного решения задачи. Как мы и предполагали, в результате совместного выполнения задания произошли изменения по многим показателям как самого процесса выполнения задачи, так и его речевого обеспечения.

На рис. 1 показано, что соотношение функций речи в двух ситуациях обучения различно. При индивидуальном обучении высказывания детей в основном были планирующими и констатирующими; наблюдался небольшой процент контролирующих и оценивающих высказываний и почти совсем не зарегистрировано корректирующих высказываний. В серии 2 планирующие высказывания также занимают ведущее место, доля констатирующей речи снижается, оценивающей – повышается; процент контролирующей речи почти не меняется, зато

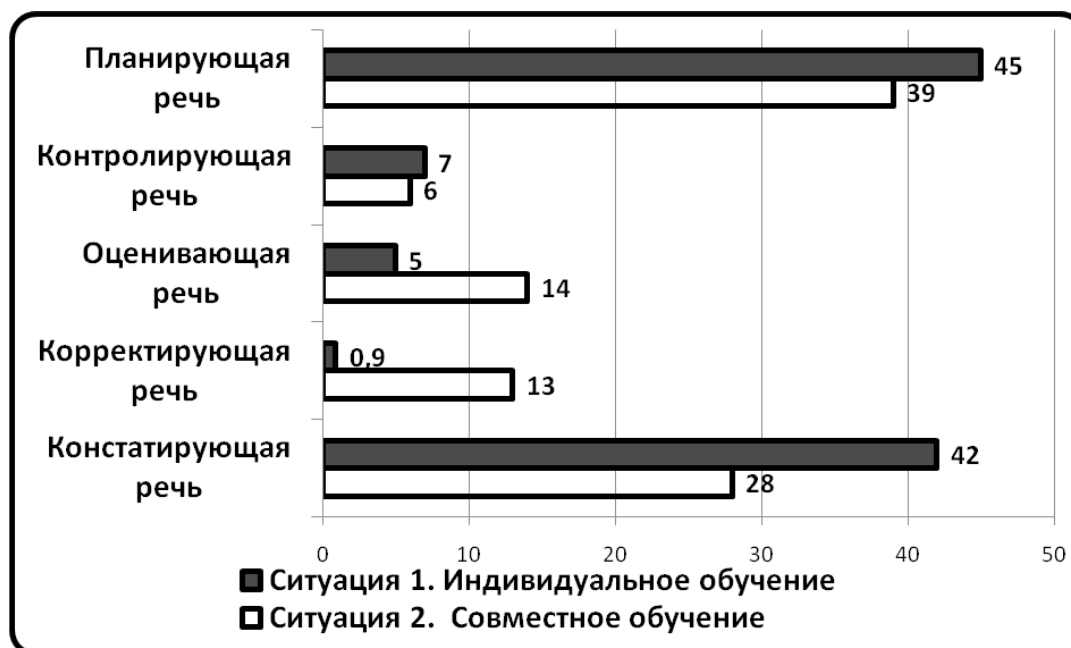


Рис. 1. Распределение речевых высказываний детей по функциям в ситуации индивидуального и совместного обучения (в процентах к общему количеству высказываний детей)

появляется корректирующая речь (13% высказываний). Качественный анализ результатов подтверждает наши выводы о большем преимуществе совместного обучения для развития функций речи.

*Планирующая функция речи.* Уровень сформированности данной функции в ситуации совместного обучения оказался выше. Доля самостоятельных планирующих высказываний детей в данной серии резко увеличилась – с 55% (серия 1) до 80%. Изменился и качественный состав самостоятельной планирующей речи. Если при индивидуальном решении задачи почти все планирующие высказывания ребенка относились к действиям рисования фигурки-ответа, то в совместной деятельности, наряду с подобными высказываниями, у детей появились высказывания, направленные на организацию совместного решения задачи и, что еще важнее, на планирование своих мыслительных действий.

В серии 1 проявилась низкая самостоятельность речевого планирования, вслух дети не планировали свои действия, не обосновывали свои планы. Это позволяет сделать вывод, что требование проговаривать решение вслух не было для ребенка внутренне необходимым: ситуация индивидуального обучения вела к использованию ребенком еще недостаточно совершенных форм внутриречевого планирования.

Планирование детьми действий в серии 2 было более осознанным, о чем мы судили по значительному увеличению числа случаев (15%) самостоятельного обоснования планируемых действий. Многие обосновывающие суждения детей адресовались не экспериментатору, как это было в серии 1, а ребенку-партнеру и были совершенно необходимым условием совместного выполнения задания. Только в совместной деятельности сверстников как равных партнеров возможно отстаивать свою точку зрения, не соглашаться с партнером или помогать ему в решении задачи (ситуации, которые в общении детей 6-7 лет с авторитетным для них обучающим взрослым, как правило, исключены). Таким образом, эксперимент показал, что традици-

онное индивидуальное обучение в меньшей мере, чем совместное, стимулирует осознанное самостоятельное внешнеречевое планирование выполняемых действий.

*Контролирующая функция речи.* Большая часть детей в обеих сериях осуществляли контроль во внутреннем плане, доля внешнеречевого контроля одинаково мала в обеих ситуациях (рис. 1). Однако при качественном анализе проявлений контролирующей речи в процессе выполнения задания обнаруживается, что совместное решение задачи приводит к появлению развернутого контроля во внешнеречевой форме, в то время как в процессе индивидуального решения основное место занимают «эгоцентрические» высказывания. В серии 2 использование внешней речи в контролирующей функции дает возможность детям осуществить контроль совместно, доказать правильность своего решения или принять точку зрения партнера. Данная ситуация более стимулировала детей к внешнеречевому контролю, что, на наш взгляд, имеет исключительное значение в развитии контролирующей функции речи детей. Вынесение действия контроля во внешний план, осуществление его с помощью внешней речи ведет ребенка к осознанному усвоению способов осуществления контроля над своими действиями.

*Оценивающая речь* детей в серии 1 составляла 5% высказываний, в серии 2 – ее доля увеличилась до 14% высказываний (рис. 1). В ситуации индивидуального обучения оценочные суждения чаще всего появлялись тогда, когда ребенок испытывал затруднение в решении задачи. Такие оценки почти всегда были стимулированы взрослым и самостоятельно не обосновывались детьми. Это позволяет нам считать, что предложенная ситуация индивидуального решения задачи совершенно недостаточно стимулирует актуализацию и развитие оценивающей речи. В ситуации совместного выполнения задания оценивающая речь детей была достаточно разнообразной. 53% речевых оценок были направлены на действия и умения детей (как на свои, так и партнера), 21% оценочных

высказываний представляли собой оценку конечного результата отдельных действий («Так. Вот. Вот так! Хорошо!») и 26% – оценку конечного результата всей деятельности («Так! Все правильно!»).

Сравнивая результаты анализа оценок по двум ситуациям обучения, заметим, что в обеих ситуациях самостоятельную оценочную деятельность в вербальном плане мы зарегистрировали не у всех детей. Довольно большая часть детей (65% – в серии 1, 40% – в серии 2) была пассивна и не выносила самостоятельных оценочных суждений в процессе решения задач. Даже совместное решение задачи в форме, используемой в нашем эксперименте, не обеспечивает в должной мере актуализацию и развитие оценочной речи у всех детей. Это связано с тем, что необходимые в совместной деятельности внешне-речевые формы контроля и оценки могут осуществляться лишь одним из партнеров: пассивная позиция второго ребенка, как и в индивидуальном обучении, не приводит к распаду деятельности. Необходимым условием развития оценочной функции речи детей является обязательное принятие каждым ребенком активной позиции организатора совместной деятельности (всей или определенных ее звеньев). Данный вывод был подтвержден в нашем последующем формирующем эксперименте, где это условие было соблюдено.

*Корректирующая функция речи* в ситуации совместного обучения проявилась намного ярче, чем при индивидуальном выполнении задания. Решая задачу индивидуально, дети сопровождали свои ошибки лишь отдельными оценочными высказываниями без указания на способ их исправления или исправляли ошибки молча. Совместное решение задачи привело к резкому увеличению корректирующей речи: речевые коррекции составили 13% всех высказываний в данной ситуации обучения. Подавляющая часть коррекций производилась детьми самостоятельно, коррекции детей были адекватны содержанию деятельности и приводили к исправлению ошибок. Если партнер не со-

глашался с корректирующим воздействием, то ребенок, добиваясь исправления ошибки, пытался обосновать правомерность своей коррекции. В данной ситуации дети пытались обосновать 20% своих коррекций. Это дает нам основание считать, что коррекции при совместном выполнении задания были достаточно осознанны и подчинялись поиску правильного решения задачи.

*Констатирующая речь* занимала значительное место в обеих ситуациях обучения (в серии 1 – 42%, в серии 2 – 28% всех высказываний детей) и относилась она, в основном, к содержанию учебной задачи и обслуживала процесс ее решения. Почти все констатации в серии 1 и больше половины констатирующих высказываний в серии 2 отражали объект преобразования и его признаки («Так... Ясно! Ручка круглая!»). Сами действия отражались детьми только в ситуации совместного решения, и то очень редко (9% всех констатаций). В основном это было комментирование или резюмирование своих действий – рисования фигурки-ответа, а действия преобразования исходных данных детьми в речи не отражались. Мы это связываем с тем, что выбранная нами структура ситуации совместной деятельности не требует внешне-речевой представленности самих действий преобразования исходных данных; для взаимодействия детей друг с другом здесь достаточно лишь внешне-речевой констатации результата действий. Это навело нас на мысль о том, что условием внешне-речевого проговаривания самих действий преобразования исходных данных может стать необходимость объяснения их одним партнером другому. Таким образом, в ситуации совместного выполнения задания при наличии определенного улучшения характеристик констатирующей речи по сравнению с ситуацией индивидуального решения задачи общий уровень использования констатирующей речи остается недостаточно высоким.

В заключение мы можем сформулировать некоторые выводы.

1. Для успешного выполнения ребенком 6-7 лет задания в условиях обучения не-

обходимо участие констатирующей и всех частных функций регулирующей речи (планирующей, контролирующей, оценивающей и корректирующей).

2. Специфика ситуации обучения (индивидуальное и совместное выполнение задания) влияет на уровень использования детьми речи в обучении, в результате чего возможности осознанного усвоения детьми функций речи в каждой ситуации обучения существенно отличаются.

3. Ситуация обучения по типу индивидуальной учебной деятельности недостаточно стимулирует актуализацию внешней речи ребенка в процессе выполнения задания (особенно слабо актуализируются контролирующая, оценивающая и корректирующая функции речи). В ходе индивидуального решения проговаривание выполняемых действий не имеет для ребенка внутреннего смысла, без постоянных стимулирующих воздействий взрослого ребенок не стремится отражать в речи выполняемые им действия.

4. Ситуация совместного обучения имеет определенные преимущества в развитии и осознании детьми функций речи. Это выражается в повышении общего уровня речевой активности детей, направленной на выполнение задания; в более частой самостоятельной актуализации функций планирования действий, контроля за ходом деятельности, ее оценки и коррекции в форме внешней речи, в самостоятельном и достаточно осознанном применении этих функций, что является необходимым этапом полноценного перевода регулирующих функций речи во внутренний план.

5. Причину положительного влияния ситуации совместного выполнения задания на количественные и качественные характеристики проявления функций речи мы видим в том, что внешнеречевая регуляция детьми совместной деятельности является необходимым условием ее успешного протекания. Только при активном речевом взаимодействии друг с другом партнеры смогут получить желаемый результат. Такая активная позиция детей в речевом общении по по-

воду совместной деятельности проявилась в наших экспериментах в форме роста побудительных и вопросительных высказываний, в появлении самостоятельных корректирующих и оценивающих суждений, во взаимном, часто внешнеречевом, контроле.

6. Положительное влияние ситуации совместного обучения распространилось не на все аспекты развития речи детей. Так, в исследуемых ситуациях характер ситуативности речи детей был примерно одинаков; внешнеречевое планирование действий анализа и преобразования исходных данных задачи почти не наблюдалось; внешнеречевые формы контроля и оценки наблюдались не у всех детей (в ситуации совместного обучения эти функции речи могли проявиться лишь у одного, более активного партнера).

Для полноценного становления достаточно осознанной и произвольной регулирующей функции речи детей 6-7 лет необходимо так изменить ситуацию совместного обучения, чтобы была обеспечена активная позиция каждого ребенка в процессе организации совместной деятельности; успешность выполнения учебного задания должна прямо зависеть от максимального использования детьми внешней регулирующей речи; при этом детям должны быть даны средства, обеспечивающие им осознанное применение всех частных функций регулирующей речи.

В формирующем эксперименте нашего исследования построение учебной деятельности с учетом данных условий действительно привело к адекватному использованию и осознанию регулирующей функции речи и соответствующих ей речевых форм [2]. Так как описание этой части исследования выходит за рамки данной статьи, отметим только следующее. Принимая во внимание, что испытуемыми являлись дети 6-7 лет, владеющие лишь отдельными элементами учебной деятельности, мы организовывали ситуацию учебной деятельности таким образом:

1. Создавались условия, затрудняющие речевое общение детей (это достигалось установкой непрозрачной ширмы между детьми).

2. Обучение было организовано как совместная деятельность детей, причем таким образом, что поочередно один из детей выполнял функции обучающего, другой – обучаемого. Такая организация совместной учебной деятельности была важна в трех отношениях: совместная учебная деятельность создает положительную мотивацию и обеспечивает активную позицию ребенка во время обучения; она наиболее полно отвечает задаче максимального использования регулирующей речи в процессе обучения; речевая регуляция поведения других детей, являясь необходимой в совместной деятельности, способствует укреплению речевой саморегуляции.

3. Мы давали ребенку средства, помогающие ему овладеть основными элементами учебной деятельности и ведущие к осознанному использованию регулирующей речи в процессе обучения.

При подобной организации совместной учебной деятельности в наших экспериментах у детей 6-7 лет произошли существенные сдвиги в использовании и осознании речи в функции регуляции поведения, в применении для этого необходимых речевых форм.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 2011. – 640 с.
2. Дейниченко Л.Б. Детско-родительские отношения как проблема консультирования родителей в период адаптации их детей к обучению в начальной школе // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2007. – № 2. – С. 303-307.
3. Дейниченко Л.Б. Особенности развития форм и функций речи старших дошкольников в различных видах их деятельности : монография. – М., 2013. – 242 с.
4. Маркова А.К. Периодизация речевого развития // Вопросы психологии. – 1973. – № 6 – С. 96-106.
5. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М., 1987. – 160 с.
6. Савина Г.М., Жулина Е.В. Становление речевой регуляции (ранний и дошкольный возраст) // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2007. – № 4. – С. 145-153.
7. Седова Е.О. Лонгитюдное исследование формирования саморегуляции у школьников // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2013. – № 3. – С. 130-136.
8. Эльконин Д.Б. Детская психология / Ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – 5-е изд. – М., 2008. – 384 с.