

**Т. Р. Тенкачева** **T. R. Tenkachova**  
Россия, Екатеринбург Ekaterinburg, Russia

**ФОРМИРОВАНИЕ  
ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ  
РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ  
СИТУАТИВНОГО И СИСТЕМНО-  
ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДОВ**

**FORMATION OF GRAMMATICAL  
STRUCTURING OF SPEECH  
IN SENIOR PRESCHOOL  
CHILDREN WITHIN  
THE FRAMEWORK  
OF SITUATIONAL AND SYSTEMIC  
ACTIVITY APPROACH**

**Аннотация.** Рассматриваются вопросы реализации системно-деятельностного и ситуативного подходов при организации работы по формированию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; системно-деятельностный подход; ситуативный подход; грамматический строй речи; старший дошкольный возраст.

**Сведения об авторе:** Тенкачева Татьяна Рашитовна, кандидат педагогических наук.

**Место работы:** старший преподаватель кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза Института специального образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург.

**Контактная информация:** 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.  
*E-mail:* tenkahceva@mail.ru.

На современном этапе развития педагогики наблюдается повышенный интерес исследователей к проблемам развития речи дошкольников, в том числе грамматического строя их речи, который особенно важно для становления полноценной языковой личности (А. Н. Гвоздев, В. И. Бельтюков, Н. С. Жукова, М. Л. Кусова, Т. А. Ладыженская,

**Abstract.** The article discusses the implementation of the systemic activity and situational approaches to the organization of work on the formation of grammatical structuring of speech in senior preschool children.

**Key words:** inclusive education, systemic activity approach, situational approach, grammatical structuring of speech, senior preschool age.

**About the author:** Tenkachova Tatiana Rashitovna, Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer.

**Place of employment:** Department of Logopedics and Disontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

А. А. Леонтьев, Г. Л. Розенгард-Пупко, Т. Н. Ушакова, С. Н. Цейтлин, Н. Х. Швачкин, Д. Б. Эльконин). Рост интереса к данной проблеме обусловлен как изменившейся законодательной базой системы образования Российской Федерации (с 1 сентября 2013 г. вступил в силу новый закон «Об образовании в РФ», утвержден федеральный государствен-

ный образовательный стандарт — ФГОС), так и различными социальными факторами, в том числе существенными изменениями контингента детей в дошкольных образовательных учреждениях [Приходько 2013].

В современной теории воспитания выделяют несколько подходов к управлению процессом развития и формирования личности ребенка: деятельностный, личностный, индивидуальный и др.

В психолого-педагогических исследованиях важное место занимает деятельностный подход в образовании, который основан на идеях Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и развит в трудах Б. Ц. Бадмаева, В. В. Давыдова, И. И. Ильясова, З. А. Решетовой, Н. Ф. Талызиной, Л. М. Фридмана, Д. Б. Эльконина и др. В. В. Давыдов в своих работах определяет его как философию образования, методологический базис, на котором строятся различные системы развивающего обучения или образования со своими конкретными технологиями, приемами и теоретическими особенностями.

Понятие системно-деятельностного подхода было введено в 1985 г. Его появление связано с попыткой ученых снять существовавшие внутри отечественной психологической науки противоречия между системным подходом, который разрабатывался классиками науки (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов и ряд других исследователей), и деятельностным, который изначально был сис-

темным (его разрабатывали Л. С. Выготский, Л. В. Занков, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и многие другие исследователи). Системно-деятельностный подход является результатом объединения названных направлений.

А. А. Леонтьев выделил три основные черты данного подхода:

1. Процесс обучения — это всегда обучение деятельности (предметно-практическим действиям, трудовым действиям, общению). Действие, вне зависимости от того, практическое оно, материальное или умственное, всегда опосредовано различными средствами (орудиями или знаком).

2. Деятельностный подход позволяет сформировать у ребенка ориентировку на свободный, осознанный выбор той или иной возможности своего развития и самореализации, не обусловленной опытом ребенка и его социальной среды.

3. Для обеспечения самостоятельной и творческой деятельности каждого ребенка, освоения детьми умственных действий необходимо формировать сначала практические материальные действия, и только потом переходить к теоретическим, идеальным.

Деятельностный подход дает возможность уйти от репродуктивного способа обучения и перейти к деятельностной педагогике, нацеленной на формирование основ теоретического мышления, изменить предметное содержание образования, направить учащегося на поиск обобщенных способов дей-

ствия с предметом через построение системы научных понятий, что позволит отказаться от большого количества частных фактов, ненужной информации, которыми изобилует большинство современных традиционных программ.

Не менее важно, с нашей точки зрения, создание позитивной социальной ситуации для развития в образовании. С данной точки зрения особое значение при организации образовательного процесса придается созданию определенных ситуаций, обеспечивающих расширение и обогащение социального и речевого опыта детей. Сторонники ситуативного подхода предлагают заложить в основу организации образовательной среды функциональный принцип, что позволит расширить жизненное пространство детей различных категорий, организовать их совместную деятельность. При этом обязательным условием организации совместной деятельности участников образовательного процесса является свобода выбора вида и формы деятельности, разнообразие стимулов и методов работы [Сорокова 1998].

С точки зрения данного подхода было разработано множество типологий ситуаций взаимодействия. Выбор типологии напрямую зависит от основной цели обучения той или иной категории детей. Е. И. Пассов и А. М. Стояновский предлагают четыре основных вида ситуаций, направленных на формирование речевых социальных умений:

1. Ситуации социально-статусных взаимоотношений. Это предполагает развитие коммуникативных навыков в процессе формального и неформального общения в границах различных социальных групп.

2. Ситуации ролевых взаимоотношений. В рамках этого вида ситуаций отражаются основные психологические и моральные качества участников при исполнении ролевых установок.

3. Ситуации, складывающиеся в рамках совместной деятельности.

4. Ситуации нравственных отношений [Пассов 1989].

Учитывая вышеизложенные подходы к образованию детей, нами предлагается содержание работы по формированию грамматического строя речи у старших дошкольников, имеющих различный уровень речевого развития.

Вся работа должна осуществляться в рамках индивидуальных и групповых форм организованной образовательной деятельности детей, специально выделенных для реализации поставленных целей:

- организованная образовательная деятельность по формированию у детей старшего дошкольного возраста необходимых речевых умений;

- организованная образовательная деятельность детей по развитию речи, направленная на формирование у них грамматических и лексических навыков и их адекватного использования в собственной речевой деятельности.

Основной формой проведения организованной образовательной

деятельности являются групповые занятия, но при необходимости дети могут быть привлечены к индивидуальным формам организованной образовательной деятельности как с логопедом, так и с воспитателем. Индивидуальные формы в работе логопеда входят в сетку обязательной организованной образовательной деятельности в группе детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и могут быть проведены в качестве дополнительных в группе детей с «нормальным» речевым развитием.

Во время реализации индивидуальных форм организованной образовательной деятельности у детей с различным уровнем речевого развития формировались определенные начальные навыки использования тех или иных языковых средств. Такая форма проведения занятий позволяет максимально учесть индивидуальные и типологические особенности дошкольников при реализации как основной, так и коррекционной речевой программы, акцентировать внимание детей на отдельных случаях применения тех или иных грамматических и лексических средств, выявить степень осознанности усвоения уже сформированных грамматических и лексических средств, сформировать базу для развития самостоятельной связной речи.

Особое значение индивидуальная форма обучения имеет для детей с «нормальным» речевым развитием: хотя они нормально развиваются, у них также возникают определенные речевые трудно-

сти, особенно на уровне формирования грамматической и лексической систем речи. Как правило, эти трудности не позволяют нам отнести данную категорию детей к детям с нарушенным речевым развитием, но оказывают значительное влияние на развитие всей грамматической языковой системы ребенка и на усвоение им дальнейших речевых навыков. Для данной группы детей характерны трудности в применении некоторых суффиксальных способов словообразования, а также с ориентировкой в структурировании и понимании сложных грамматических конструкций (сложноподчиненных, предикативных). Устранение трудностей речевого развития возможно только в рамках индивидуальных форм организованной образовательной деятельности, так как у данной категории детей специфика речевого развития демонстрирует разнообразную картину, обусловленную индивидуальным дизонтогенетическим путем каждого ребенка. Индивидуальная форма обучения позволяет последовательно корректировать процесс формирования грамматического строя речи у отдельно взятых детей.

В рамках проведения фронтальных форм организованной образовательной деятельности решаются задачи по закреплению начальных навыков использования грамматических средств в речевой деятельности, а также формируются навыки применения различных речевых конструкций в зависимости от ситуации. При фронтальной

форме занятий реализуется средовой подход, который позволяет максимально эффективно осуществлять образовательный процесс с детьми с различным уровнем речевого развития в дошкольном образовательном учреждении.

В ходе реализации каждой формы организации образовательной деятельности детей работа проводится с задействованием различных видов деятельности детей старшего дошкольного возраста, что позволяет сформировать устойчивые грамматические навыки, применение которых не ограничено рамками образовательной деятельности. Кроме анализа изображений, речи взрослого и речи других детей, активно используется такой вид деятельности, как чтение литературных произведений. Поскольку в качестве основной цели работы заявлено формирование грамматического строя речи, а не знакомство детей с различными произведениями, привлекаются не новые, малоизвестные дошкольникам произведения, а хорошо знакомые детям сказки и персонажи. Это позволило использовать литературные тексты как одно из средств формирования грамматических навыков.

Для детей с «нормальным» речевым развитием формирование начальных грамматических умений и навыков осуществляется в рамках реализации подгрупповых форм организации образовательной деятельности. У детей актуализируются основные грамматические умения и навыки, сформированные на более ранних этапах освоения речи,

и формируются навыки, необходимые для использования тех или иных грамматических средств в самостоятельной речевой деятельности. Для успешного решения всех этих задач детям предъявляются задания, которые впоследствии будут использованы в групповых формах организации образовательной деятельности, но в более простом варианте и на другом стимульном материале.

Например, при формировании навыков структурирования простых распространенных предложений в рамках реализации подгрупповой формы организованной образовательной деятельности детей предлагается выполнить задание на подбор определения к предметному изображению и составить предложение из заданного перечня слов (примеры слов: *желтое, красное, белое, большое, маленькое; дом, солнце, полотенце* и т. д.). При реализации фронтальной формы организованной образовательной деятельности детей предлагается выполнить то же задание, но с усложнением: подобрать максимальное количество признаков предмета и составить предложение (например, со словами *мишка, косолапый, большой, бурый, добрый* и т. д.).

Для детей с нарушенным речевым развитием алгоритм применения различных форм организации образовательной деятельности несколько отличается. Основные грамматические умения и навыки актуализируются в рамках проведения индивидуальных форм организации образовательной деятель-

ности, кроме того, осуществляется работа по формированию тех или иных грамматических навыков, не сформировавшихся на более ранних этапах развития ребенка.

Затем актуализированные и вновь сформированные грамматические умения и навыки уточняются и закрепляются в подгрупповых формах организации образовательной деятельности детей. В рамках реализации подгрупповых форм занятий у детей старшего дошкольного возраста формируются и закрепляются навыки использования грамматических средств в различных видах речи (диалогической, монологической), коммуникативная направленность речевой деятельности.

После того как грамматические умения и навыки «отработаны» в индивидуальных и подгрупповых формах организованной образовательной деятельности, дети начинают их «отрабатывать» на занятиях фронтальной формы. Фронтальные формы организации образовательной деятельности детей позволяют закрепить сформированные грамматические умения и навыки в самостоятельной речи (диалогической и монологической) с опорой на личный опыт участников и, как следствие, с формированием когнитивной функции речи. Уточнение уровня и качества сформированных грамматических навыков, корректировка их несовершенств при необходимости проводились в рамках индивидуальных форм организованной образовательной деятельности после фронтальных.

При применении всех трех форм организованной образовательной деятельности в группе детей с нарушенным речевым развитием используются аналогичные виды заданий и речевого материала, изменениям подвергались только уровень сложности инструкций и качество опорных материалов (картинки и речь педагога).

Для детей с «нормальным» речевым развитием предлагались более трудные задания, нежели для детей с нарушениями речи.

Например, при организации работы по развитию структурно-синтаксической стороны речи детям старшего дошкольного возраста обеих категорий предлагается игра «Машина едет по дороге», но детям с «нормальным» речевым развитием дается расширенный вариант, при котором педагог размещает грузовик в том или ином месте. Дошкольники рассказывают о пути движения грузовика, например к какому дому он подъехал, что должен сделать шофер, какие сложности его ожидают; детям с ОНР предъявляется другой вариант той же самой игры — педагог кратко характеризует ситуацию, например: «Грузовик объехал вокруг белого здания». Дошкольники предлагают дальнейший маршрут грузовика в соответствии с поставленной задачей.

Развитие навыков словообразования у разных категорий детей также имеет свою специфику.

Для детей с «нормальным» речевым развитием на фронтальных занятиях педагог предлагает про-

комментировать то или иное изображение с совершенным или незавершенным действием: мыл — вымыл, вешает — повесил, умывается — умылся, стирает — постирал, рисует — нарисовал, убирает — убрал, красит — покрасил, догоняет — догнал, строит — построил. Затем дети подбирают слова без опоры на наглядный материал.

Для детей с ОНР в рамках индивидуальных и подгрупповых форм организованной образовательной деятельности воспитанникам сначала предлагается выбрать соответствующую картинку, выполнить задания педагога; затем — прокомментировать то или иное изображение, а потом, на фронтальных занятиях, — подобрать слова без опоры на наглядный материал.

Формирование словаря, навыков словообразования и формообразования, навыков структурирования различных грамматических конструкций должно осуществляться параллельно, в рамках одних и тех же форм организации образовательной деятельности. При этом уточнение, расширение и активизация словаря, расширение синтагматических и парадигматических связей слов осуществляется в рамках одного раздела, так как разделить эти направления работы при формировании системы грамматических навыков нам не представляется возможным.

В рамках применения ФГОС нового поколения у педагогов дошкольных образовательных учреждений появилась возможность организовать содержание обучения по

формированию грамматического строя речи у детей с различными образовательными потребностями с учетом ситуативного и системно-деятельностного подходов. Их реализация позволяет демонстрировать речевые навыки в конкретных ситуациях, создаваемых педагогом или самим ребенком.

В процессе взаимодействия ребенка и педагога, ребенка с другими детьми (при условии организации этого взаимодействия педагогом) создается определенная речевая среда, в которой предполагается наличие тех или иных грамматических явлений и грамматические явления осваиваются ребенком в собственной речевой деятельности с опорой на другие виды деятельности.

Различное сочетание форм организованной образовательной деятельности при освоении грамматических явлений должно зависеть от характера речевых затруднений каждого ребенка.

#### Литература

1. Брызгалова, С. О. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями [Текст] / С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак // Специальное образование : науч.-метод. журн. — 2010. — № 3.
2. Кусова, М. Л. Динамика языковой картины мира ребенка дошкольного возраста (от года до пяти лет) [Текст] / М. Л. Кусова // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. — Екатеринбург, 2012.
3. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников [Текст] / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. — СПб. : Союз, 2001.

4. Пассов, Е. И. Функции ситуации. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст] / Е. И. Пассов. — М. : Просвещение, 1989. — 245 с.
5. Приходько, О. Г. Актуальные проблемы логопедии в российском специальном образовании [Текст] / О. Г. Приходько // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. науч. работников, преподавателей вузов, руководителей и логопедов образовательных учреждений, реабилитационных центров, молодых ученых (21 марта 2013 г.) / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2013.
6. Сизова, О. Б. Порождение именных форм в речи детей дошкольного возраста: взаимодействие синтагматического и парадигматического аспекта : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Сизова О. Б. — СПб., 2009.
7. Сорокова, М. Г. Современное дошкольное образование: США, Германия, Япония: актуальные проблемы и пути развития / М. Г. Сорокова. — М., 1998.
8. Тенкачева, Т. Р. Формирование грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Тенкачева Т. Р. — Екатеринбург, 2014.