МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
ИРКУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Никулина Татьяна Ивановна

**НЕПРОИЗВОЛЬНОЕ ЗАПОМИНАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО
ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЕТЬМИ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА НЕПРОИЗВОЛЬНОГО ЗАПОМИНАНИЯ	
ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ	8
1.1. Общая характеристика особенностей непроизвольного запоминания у детей старшего дошкольного возраста.....	8
1.2. Особенности запоминания иноязычного материала.....	19
1.3. Условия непроизвольного запоминания иноязычного лексического материала.....	26
1.4. Выводы.....	41
ГЛАВА II. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВНЕИГРОВЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	
2.1. Виды внеигровой деятельности и их дидактические возможности	
2.2. Взаимосвязь внеигровых видов деятельности с игрой.....	78
2.3. Выводы.....	89
ГЛАВА III. РАЗВИТИЕ НЕПРОИЗВОЛЬНОГО ЗАПОМИНАНИЯ В ОБУЧАЮЩЕМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ.....	
3.1. Характеристика и оценка современной практики обучения дошкольников иностранному языку.....	91
3.2. Методика и организация обучающего эксперимента.....	103
3.3. Анализ и обсуждение результатов констатирующего этапа эксперимента.....	114
3.4. Анализ и обсуждение результатов обучающего этапа эксперимента	
3.5. Выводы.....	135
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	137
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	140

ВВЕДЕНИЕ

Дошкольный возраст традиционно считается наиболее благоприятным периодом для овладения иностранным языком в силу ряда психологических особенностей ребенка (интенсивное формирование познавательных процессов, быстрое и легкое запоминание языковой информации, особая чуткость к явлениям языка).

На современном этапе намечается тенденция создания в дошкольных учреждениях комплексных занятий, включающих иностранный язык. Однако такая организация обучения детей не имеет системных методических программ, строится в рамках учебной деятельности и не предусматривает интеграции с повседневной игровой и внеигровой деятельностью. Вместе с тем, имеющийся опыт обучения детей дошкольного возраста показывает, что воспитатель, знающий иностранный язык, может ввести иноязычное общение в повседневную деятельность путем естественного познания ребенком окружающего мира, выявления игровых и внеигровых интересов ребенка, расширения и углубления сферы познавательной деятельности средствами иностранного языка. В этой связи большой интерес имеет дальнейший целенаправленный поиск и создание новых форм и методов иноязычного обучения детей дошкольного возраста в процессе повседневной внеигровой и учебно-игровой деятельности.

Многими авторами отмечены в целом благоприятные возрастные возможности дошкольников для овладения иностранным языком, подчеркнуто его влияние на общее психическое развитие и развитие речи, в частности (Выговский Л.С., Сергеева Т.В., Середа К.Г.). Дошкольный возраст является также периодом, когда складываются наиболее эффективные условия для развития запоминания иноязычного материала. Однако в связи с тем,

что обучение дошкольников иностранному языку проходит на специальных занятиях в процессе учебно-игровой деятельности у детей отсутствует естественная потребность общения на языке, что, по нашему мнению, негативно сказывается на запоминании иноязычного материала и в последующем влияет на формирование мотивации изучения детьми иностранного языка.

Как показывает анализ практики обучения дошкольников иностранному языку, используемый в настоящее время сознательно-практический метод не ставит задачи формирования системы частных навыков запоминания посредством различных форм обучения. По-прежнему в методике преподавания доминирует традиционная точка зрения, согласно которой усвоение иностранного языка ребенком происходит так же, как и овладение родным языком. Эта точка зрения неоднократно подвергалась критике отечественными и зарубежными учеными (Гальперин П.Я., Зимняя И.А., Леонтьев А.А.).

Опыт работы свидетельствует, что при организации лишь игровой формы обучения большинству детей не удастся овладеть элементарными навыками запоминания иноязычного материала. Вместе с тем известно, что чем органичнее и шире система значимых условий для непроизвольного запоминания, тем выше его уровень по всем показателям. Это говорит о необходимости специального изучения условий запоминания, складывающихся при изучении иностранного языка уже на начальном этапе обучения, в близкой для ребенка повседневной внеигровой деятельности.

Результаты наблюдений показывают также, что ребенок запоминает прежде всего то, что имеет отношение к цели его деятельности. Именно относящееся к цели или предмету деятельности возбуждает ориентировочную реакцию, становится доминантным и запоминается, в то время как побочные детали, не относящиеся к основному предмету его деятельности, не замечаются и не сохраняются в памяти. В связи с этим обеспечение повсе-

дневной внеигровой основы обучения, использование различных форм и методов позволит найти решения многих проблем эффективного усвоения иноязычного материала уже в дошкольном возрасте.

Выбор проблемы работы обусловлен поиском путей оптимизации учебно - познавательной деятельности старших дошкольников с целью облегчения процесса усвоения иноязычной лексики при наименьших затратах времени. Вопрос установления особенностей запоминания иноязычной лексики в дошкольном возрасте недостаточно разработан в психологии памяти, что побудило нас избрать его темой настоящего исследования.

Современная психология обучения располагает значительным количеством сведений о закономерностях протекания процессов памяти и усвоения иноязычной лексики. Однако существующие данные не исчерпывают этой обширной проблемы, имеющей первостепенное значение для практики обучения иноязычному говорению на начальном этапе. В частности, недостаточно изучена проблема запоминания детьми старшего дошкольного возраста иноязычной лексики во внеигровых видах деятельности. Между тем практика показывает, что различные виды внеигровой деятельности могут быть успешно использованы для развития произвольного запоминания иноязычной лексики и усвоения навыков говорения на иностранном языке. Целью данной работы является анализ и выявление возможностей различных видов внеигровой деятельности детей дошкольного возраста в организации продуктивного запоминания иноязычной лексики.

В работе сделан базовый акцент на теоретических и методологических принципах отечественной психологии, в частности, на принципе единства сознания и деятельности, разработанного в трудах С.Л.Рубинштейна, Л.С.Выготского, А.А.Леонтьева и других психологов. Кроме того, на некоторые теоретические положения, сформулированные в исследованиях И.А.Зимней, И.Л.Бим, А.Р.Лурии, Е.И.Пассова об обучении языку как си-

стеме действий, направленных на формирование средств запоминания и способов выражения мысли в языке.

Значимым компонентом в работе является утверждение, что внеигровые виды деятельности при условии их правильной психолого-дидактической организации могут стать эффективным средством непроизвольного запоминания иноязычной лексики. Включение запоминаемого иноязычного материала в различные виды внеигровой деятельности позволит добиться более действенного усвоения детьми навыков иноязычного говорения и будет способствовать самостоятельному решению коммуникативных задач.

Также в работе проанализированы особенности запоминания иноязычного материала детьми дошкольного возраста, описана психолого-дидактическая характеристика внеигровых видов деятельности дошкольника и представлены их возможности в плане повышения эффективности запоминания иноязычной лексики. Представлена разработанная и апробированная система дидактических форм и методов обучения, направленных на развитие успешности непроизвольного запоминания иноязычной лексики в процессе организации внеигровых видов деятельности.

В работе впервые разработаны принципы психологической организации внеигровой деятельности в целях иноязычного обучения детей дошкольного возраста; представлены психологические схемы внеигровых ситуаций, обеспечивающих осознание и запоминание языковых единиц всех уровней на коммуникативной основе; доказано, что при целенаправленном формировании системы запоминания иноязычного материала во внеигровых ситуациях коллективного типа у детей формируется способность самостоятельного решения новых коммуникативных задач.

Установлены также психологические факторы отбора и организации языкового материала с учетом различных форм и методов внеигровой деятельности; разработана система упражнений, обеспечивающих усвоение и

эффективное запоминание иноязычного материала; выявлены психологические условия формирования мотивации запоминания в различных видах внеигровой деятельности.

Практическая значимость работы заключается в дальнейшем изучении психологических основ обучения дошкольников иностранному языку, в создании внеигровых комплексов, обеспечивающих усвоение и запоминание иноязычного лексического материала. Формы и методы внеигровых видов деятельности, предложенные в исследовании, могут быть также использованы в практике развития речи дошкольников на родном и иностранном языке.

Концептуальные положения работы:

1. Продуктивность непроизвольного запоминания иноязычного лексического материала зависит от тех видов внеигровой деятельности, в составе которых оно осуществляется. Наиболее эффективно запоминается тот материал, который непосредственно входит в содержание цели определенного действия. В этом случае ориентировка, возникающая к такому материалу, все время поддерживается, а достижение результата действия выступает как наиболее действенное его подкрепление.

2. Внеигровые виды деятельности обеспечивают большую частоту повторений языковых форм и в сочетании с игровыми создают для дошкольников благоприятные условия для непроизвольного запоминания иноязычного лексического материала через познавательную и практическую активность.

3. Непроизвольное запоминание иноязычного лексического материала во внеигровых видах деятельности, организованное как система интегрированных действий с предметным и языковым материалом способствует формированию иноязычного продукта, развитию языковых и общеобразовательных знаний и речевых умений.

ГЛАВА 1. ОСОБЕННОСТИ НЕПРОИЗВОЛЬНОГО ЗАПОМИНАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ

1.1. Общая характеристика особенностей непроизвольного запоминания у детей старшего дошкольного возраста

Психологические особенности непроизвольного запоминания иноязычной лексики старшими дошкольниками невозможно исследовать, не проанализировав общие законы развития памяти у детей данного возраста.

Дошкольный возраст является периодом, когда складываются наиболее благоприятные условия для развития памяти. Память занимает ведущее место среди познавательных процессов. Так, овладеть речью, запомнить то или иное слово ребенок может только тогда, когда соотнесет его с определенным предметом или их группой. Память делает восприятие ребенка наиболее полным, разносторонним; поставляет разнообразный материал для мышления и воображения; дает детям возможность сопоставить результаты своих действий и анализировать прошлый опыт, влияя на развитие личности, самосознание и самооценки.

Большой вклад в исследование памяти в психологии внесли работы Л.С.Выготского. Созданная им концепция памяти была разработана с позиции выдвинутой им культурно - исторической теории развития психики. Согласно этой концепции сущность развития человеческой памяти состоит в переходе от непосредственного запоминания к овладению ее опосредствованными формами. Известные эксперименты, предпринятые Л.С.Выготским и его сотрудниками, в которых прослеживалось индивидуальное развитие памяти с позиции его общей теории, позволили установить ряд закономерностей относительно перехода от примитивной памяти у ребенка к овладению ее опосредствованными, культурными формами.

Для изучения возникновения опосредствованного запоминания была использована разработанная Л.С.Выготским и его сотрудниками "функциональная методика двойной стимуляции". В итоге применения этой методики удалось установить возникновение высшей формы памяти, развивающейся в процессе активной, мыслительной деятельности ребенка, опирающейся на ряд вспомогательных средств. Этим был обеспечен подход к памяти как к сложной деятельности ребенка, формирующейся под влиянием общения со взрослыми. Это направление получило развитие в исследованиях А.Н.Леонтьева и А.Р.Лурии, Л.В.Занкова.

Книга А.Н.Леонтьева "Развитие памяти" составила важный этап в изучении проблемы памяти в психологии. В результате исследований автором изучена зависимость запоминания у испытуемых разного возраста от характера деятельности, выявлены возрастные изменения в соотношении разных видов запоминания - непосредственного и опосредствованного, произвольного и непроизвольного. А.Н.Леонтьев рассматривает произвольное запоминание как целенаправленный опосредованный процесс, включающий определенные приемы и способы запоминания. Им было, в частности, установлено, что в условиях эксперимента с запоминанием слов (с опорой на картинки) некоторые старшие дошкольники уже способны пользоваться этим приемом запоминания, о чем свидетельствует значительное повышение числа удерживаемых в памяти слов по сравнению с числом слов, запоминаемых ими без помощи картинок. Опираясь на качественный анализ полученных материалов, А.Н.Леонтьев выдвигает положение, что в этом возрасте запоминание остается еще непосредственным и непроизвольным, т. к. дети дошкольного возраста не способны использовать внешнее средство запоминания или использовать в этих целях свой внутренний опыт. Таким образом, в онтогенезе овладение натуральной, непосредственной памятью идет через внешне опосредованное запоминание к внутренне опосредованному запоминанию.

Автор специально исследует и подчеркивает, что запоминание первоначально механическое, натуральное, по мере развития превращается в сложную опосредованную деятельность, опирающуюся на инструментальное употребление известных внешних вспомогательных стимулов - средств. Эту свою принципиальную структуру запоминание сохраняет... и на наиболее высоких ступенях своего развития, когда оно превращается в чисто внутреннюю речевую деятельность и когда роль внешних вспомогательных стимулов этой операции начинает выполнять слово, приобретающее тем самым инструментальную функцию.

Дальнейший теоретический и экспериментальный анализ памяти был предпринят А.А.Смирновым. В его трудах особенно широкому исследованию была подвергнута зависимость продуктивности запоминания от характера самой деятельности, в которой оно осуществляется, а также процессы памяти как особого рода деятельность. В процессе проведенных исследований удалось дать развернутую характеристику произвольного и произвольного запоминания и установить возрастные различия в соотношении этих видов памяти, играющих столь важную роль в жизни ребенка. Разработанные положения определили направление и характер конкретных исследований по изучению развития памяти в онтогенезе. Среди них особую значимость имели две проблемы: соотношение произвольной и произвольной памяти и характеристика мыслительных операций в процессе запоминания.

В отличие от установившейся традиции трактовать произвольное запоминание как более продуктивное, было показано, что при наличии определенных условий произвольное запоминание может быть успешнее произвольного. Одним из важнейших условий, определяющих продуктивность различных видов запоминания, является характер деятельности, осуществляемой при запоминании, и место, занимаемое в данной деятельности тем материалом, который необходимо запомнить.

Первое экспериментальное исследование, в котором изучалось непроизвольное запоминание у дошкольников, было проведено П.И.Зинченко. Хотя в этом исследовании дети - дошкольники привлекались лишь с сравнительной целью, полученные данные о памяти дошкольников представляют большой интерес и сами по себе.

П.И.Зинченко полагал, что изучение непроизвольного запоминания должно привести к преодолению укоренившегося в психологии разрыва, противопоставления высших форм памяти низшим и тем самым способствовать дальнейшей разработке развития памяти и общей ее теории. Ученый также полагал, что изучение непроизвольного запоминания должно привести к выяснению некоторых основ и путей сознательного и целенаправленного руководства этим видом запоминания в учебной и других видах деятельности человека.

Основной путь исследований П.И.Зинченко заключался в анализе зависимости непроизвольного запоминания от предметного содержания и структуры деятельности, в которой оно осуществляется, от целей, мотивов и способов деятельности. Изучение непроизвольного запоминания было ограничено областью познавательной деятельности, открывающей более широкие возможности для изучения его природы, особенности и сравнения с произвольным запоминанием. В этом смысле интересным оказался тот вид непроизвольного запоминания, который является продуктом целенаправленной деятельности. Именно этот вид непроизвольного запоминания занимает в жизни человека основное место. Этим положением отечественная психология отличается от исследований в зарубежной психологии, где непроизвольное запоминание изучалось главным образом как продукт различного рода отвлечений от какой - либо целенаправленной деятельности. Это понимание в известном смысле сужает область функционирования непроизвольного запоминания, но и ведет к ограниченному пониманию его сущности, к обедненной характеристике его особенностей.

Опыты показали, что уже у детей запоминание является результатом деятельности субъекта, определяется его активностью и зависит от ее содержания и от того, на что направлена эта деятельность. Само по себе “пассивное”, то есть одностороннее, воздействие объекта на органы чувств человека не приводит к его запечатлению, к запоминанию. Эти факты устойчиво обнаруживают себя в опытах с разным материалом и разными по возрасту испытуемыми, начиная от дошкольников до взрослых включительно. В исследованиях других авторов (С.Смирнов, А.А. Леонтьев, Т.В.Розанова и др.) были получены аналогичные факты, не только полностью подтверждающие, но и обогащающие основное положение, выдвинутое в исследовании П.И.Зинченко.

Описанные факты свидетельствуют о том, что необходимым условием фиксации в мозгу каких - либо объектов является взаимодействие ребенка с ними. Это взаимодействие может осуществляться в различных формах активности: от произвольных неосознаваемых реакций до сознательно целенаправленных действий. Но одно является несомненным: какую бы форму ни принимало это взаимодействие, оно необходимо и должно включать в себя ориентировочную реакцию к раздражителю, благодаря которой происходит выделение определенных объектов как предмета активности ребенка.

Установление положения о зависимости произвольного запоминания от деятельности человека является принципиальным. Оно опровергает старое распространенное представление о том, что произвольная память является случайным результатом пассивного, непосредственного запечатления мозгом действующих на него раздражителей.

Однако это положение, взятое само по себе, еще не вскрывает конкретных и специфических особенностей произвольной памяти. В пределах этого положения можно говорить, во - первых, о том, что для запоминания объекта необходимо действие с ним и, во - вторых, что разные объекты в

зависимости от их особенностей и от разных отношений этих особенностей к потребностям субъекта будут вызывать у него разные ориентировки и тем самым создавать разные возможности для запоминания объектов.

В других экспериментах П.И.Зинченко изучалось соотношение произвольного и непроизвольного запоминания. При сравнении эффективности произвольного и непроизвольного запоминания у дошкольников было замечено, что продуктивность непроизвольного запоминания на всех ступенях развития дошкольников превышает продуктивность произвольного запоминания. Было установлено повышение эффективности непроизвольного запоминания слов. Общая продуктивность непроизвольного запоминания на протяжении дошкольного детства отмечалась во многих исследованиях психологов. В итоге было доказано, что непроизвольное запоминание, опирающееся на содержательные и активные способы работы с материалом, является более продуктивным, чем произвольное запоминание, не опирающееся на такую работу. Вместе с тем было отмечено значительное повышение продуктивности произвольного запоминания с возрастом. Это говорит о том, что именно в дошкольном возрасте у детей начинает формироваться собственная мнемическая деятельность со своими специфическими целями и способами ее выполнения.

В многочисленных исследованиях и педагогической практике установлено, что на успех учебной деятельности детей дошкольного возраста существенно влияет уровень сформированности различных видов запоминания: запоминание бессвязного и связанного по смыслу материала, непроизвольного и произвольного запоминания.

Проблемы развития памяти, определения уровней сформированности различных видов запоминания и характера их соотношения у детей дошкольного возраста изучены недостаточно, хотя они имеют исключительно важное значение, как для организации всего учебного процесса, так и для обучения иностранному языку, в частности.

Наблюдения за психическим развитием детей и специальные исследования показывают, что память ребенка с возрастом развивается, изменяясь как по объему, так и в качественном отношении. В дошкольном возрасте деятельность ребенка приобретает результативный характер. Увеличивается потребность в запоминании и припоминании. Процесс выделения и осознания ребенком мнемической цели изучался З.М.Истоминой. Было установлено, что выделение мнемической цели ребенком дошкольного возраста происходит в том случае, когда он сталкивается с условиями, которые требуют от него активного запоминания и припоминания. Выделение и осознание мнемической цели ребенком зависит еще от ее отношения к мотиву деятельности, внутри которой должно осуществляться мнемическое действие. Лишь наличие определенных мотивов делает для ребенка осмысленной постановку самой мнемической цели. В игровой деятельности мотивы способствуют выделению и осознанию мнемических целей раньше и легче, и дают больший эффект запоминания, чем мотивы в “лабораторных опытах”.

На основе анализа качественных особенностей мнемической деятельности - процессов запоминания и воспроизведения - З.М.Истомина выделила три мнемических уровня. Для первого из них характерно отсутствие вычленения цели запомнить или припомнить слова, для второго - наличие вычленения этой цели запомнить или припомнить, но без применения приемов, содействующих запоминанию, для третьего - применение этих приемов. Различные уровни вместе с тем образуют и основные генетические ступени, весьма тесно связанные с возрастом детей. Данные, характеризующие распределение уровней запоминания и воспроизведения в зависимости от разной мотивации, показали, что в игре наблюдался более высокий уровень поведения, чем в лабораторных опытах. В игровой деятельности мотивы способствуют выделению и осознанию мнемических целей раньше и легче, и дают больший эффект запоминания, чем мотивы в “лаборатор-

ных условиях. Поэтому запоминание всегда должно быть чем - нибудь мотивировано, а сама деятельность запоминания должна приводить к достижению важного для ребенка результата.

Полученные З.М.Истоминой количественные данные, характеризующие продуктивность запоминания в различных ситуациях, показывают, что наиболее благоприятными условиями для появления у ребенка намерения запомнить что - либо является выполнение практического поручения в ходе совместной с ним деятельности. Тот факт, что при выполнении практического поручения создаются наиболее благоприятные условия для запоминания, подтверждается также результатами наблюдений за особенностями действия детей.

З.М.Истоминой было подтверждено, что в дошкольном возрасте происходят заметные изменения в развитии памяти. К числу этих изменений относится, прежде всего, увеличение скорости заучивания и рост объема памяти. Наиболее существенным изменением в памяти ребенка в дошкольном возрасте является не чисто количественный рост запоминаемого, а качественное изменение мнемических процессов, отмечаемое по мере общего психического развития ребенка, а именно: постепенный переход от непроизвольной памяти, единственно функционирующей в раннем возрасте, к начальным этапам произвольного запоминания и припоминания.

Приведенные данные позволяют полагать, что наиболее благоприятные условия для осознания мнемической цели и формирования запоминания иноязычной лексики возникают в игровых, внеигровых и повседневных обстоятельствах, в которых ребенок должен выполнить какое - либо действие.

Как утверждают психологи З.М.Истомина, Г.А.Урунтаева, элементы произвольной памяти можно наблюдать уже у детей среднего дошкольного возраста. Однако преобладающей формой запоминания, по мнению А.Н.Леонтьева, П.И.Зинченко, В.Я.Ляудис, А.А.Смирнова, на протяжении

всего дошкольного возраста продолжает оставаться произвольное запоминание. Это выражается в том, что дошкольники по преимуществу запоминают ситуацию, слова, предметы и отношения между ними по ходу осуществления какой-либо деятельности и в меру той активности, которую они проявляют при ее выполнении.

Материалы многих исследований показывают, что дошкольники при запоминании прибегают к простейшим формам обобщения, относят запоминаемые ими объекты к определенной категории, группируют их по смыслу. Основой такого обобщения служит систематизация представлений, которая возникает у дошкольников в процессе их деятельности. Как указывает Л.В.Занков, объединение предметов, относящихся к той или иной категории, происходит у ребенка первоначально на основе того, как они им употребляются, а следовательно, и воспринимаются при выполнении различных видов деятельности. В дальнейшем систематизация представлений осуществляется не только в процессе непосредственных практических действий ребенка с предметами, но и на основе словесно сообщаемых ему сведений о предметах, их назначении и способах употребления. Систематизация предметов, объединение их в смысловые группы является существенной опорой для запоминания, осуществляемого ребенком дошкольного возраста.

Не менее интересны исследования Л.В.Занкова в области произвольного запоминания дошкольниками тематического материала. Им было показано, что дети от пяти до семи лет гораздо лучше запоминают предметы, когда они предъявляются им не в одиночку, а парами, при этом в таком сочетании, что между предметами каждой пары можно установить смысловую связь, отнести их к какой-либо общей категории.

В исследовании Н.А.Корниенко показано повышение в дошкольном возрасте эффективности запоминания как наглядного, так и словесного материала. Материалы, полученные в ее работах, также указывают на нали-

чие у детей дошкольного возраста обобщений запоминаемого материала на основе объединения его в смысловые тематические группы.

Случаи смысловой группировки при запоминании в дошкольном возрасте, увеличения роли анализа запоминаемого материала, обнаружены в исследовании Т.В.Ендовицкой. Ею специально изучались интеллектуальные операции, применяемые ребенком в качестве способа запоминания слов в том случае, когда ему давались внешние опоры (картинки). Исследование показало, что дошкольники при запоминании устанавливают между словами самые различные связи, но с возрастом удельный вес этих связей изменяется. При этом наиболее прогрессирующим типом связи является смысловая группировка, осуществляемая на основе обобщения, на основе отнесения слов к однородной группе предметов.

Т.И.Ендовицкой было прослежено влияние речевого опосредствования при установлении смысловых связей на эффективность запоминания у детей дошкольного возраста. Опыты показали, что предъявление ранее выбранной ребенком картинки только тогда обеспечивает воспроизведение связанного с ней слова, когда основание для выбора формулировалось словесно.

Участие речи в установлении смысловых связей внутри запоминаемого материала является одним из центральных факторов развития памяти в дошкольном возрасте. Замещение наглядно-образных связей, имеющих место на первых этапах дошкольного детства, речевыми связями знаменует собой переход к внутренне опосредованному запоминанию, что делает возможным развитие у детей словесно-логической памяти. Как показывают данные исследования, на протяжении дошкольного возраста темп развития запоминания словесного материала превышает темп развития запоминания наглядного материала.

Анализ особенностей воспроизведения детьми дошкольного возраста связного словесного материала прочитанной им сказки, произведенный

Т.А.Корман, показал, что уже четырех - пятилетние дети могут запомнить и воспроизвести с достаточной логической последовательностью относительно сложный прозаический материал.

Формирование и воспитание памяти дошкольников, так же, как и формирование других психических процессов, происходит в процессе деятельности. От особенностей ее структуры в дошкольном возрасте во многом зависит и продуктивность памяти. Деятельность дошкольников характеризуется тем, что она направлена на ближайшие цели. Поэтому содержание запоминаемого определяется тем, что ребенку непосредственно нужно и интересно.

Обобщая результаты рассмотренных исследований, можно сформулировать следующие положения.

1. Наиболее продуктивно запоминается тот материал, который непосредственно входит в содержание цели определенного действия. В этом случае ориентировка, возникающая к такому материалу, все время поддерживается, а достижение результата действия выступает как наиболее действенное его подкрепление.

2. Менее продуктивно запоминается тот материал, который связан с условиями достижения цели. Эти условия в основном относятся к способам действия, к промежуточным целям по отношению к основной, к условиям протекания действия. Общим здесь является то, что объекты, входящие в условия достижения цели, всегда по необходимости вызывают на себя ориентировку субъекта в связи или с содержанием выполняемого действия, или с характером его протекания.

3. Наконец, наименее эффективно запоминаются нейтральные, фоновые раздражители, не связанные ни с содержанием, ни с характером протекания определенного действия. Необходимым условием запоминания таких раздражителей оказывается проявление к ним ориентировочной реакции на “новизну”.

Все три положения характеризуют зависимость произвольного запоминания от того, какое место занимает определенный материал в деятельности, продуктом которой оно является.

Итак, обзор литературы показывает, что положения разработанные А.С.Выготским, А.Н.Леонтьевым, А.Р.Лурией, А.А.Смирновым, П.И.Зинченко, З.М.Истоминой в области памяти, определяют дальнейшее направление и характер исследований по изучению развития памяти в онтогенезе. Однако, несмотря на важность этих положений, они носят достаточно общий характер. Известно, что не все то, что является предметом деятельности, запоминается, что не всякая активность ребенка приводит к запоминанию. Недостаточно самой по себе и ориентировки к предмету, для того чтобы его запомнить, хотя без нее запоминание не может осуществиться. Отсюда вытекает задача раскрыть такие особенности деятельности, которые являются специфическими для запоминания и обеспечивают наибольшую его эффективность. Вместе с тем значение установленных в психологии положений заключается в том, что они составляют основу для постановки этой задачи и открывают пути для ее решения.

1.2. Особенности запоминания иноязычного материала

Успешность овладения иностранным языком во многом зависит от организации запоминаемого материала. Однако до сих пор в системе самых различных методических концепций обучения иностранному языку и в практике обучения доминирует ориентация на произвольное запоминание иноязычного материала. Вместе с тем в ряде исследований показана высокая продуктивность произвольного запоминания иноязычного материала.

В работах ряда авторов усвоение и запоминание отдельных языковых форм и структур (лексических и грамматических) иностранного языка изучалось в зависимости от одного из условий обучения: в зависимости от

способов введения лексических единиц, от понимания формальных структурно - морфологических особенностей (Петрова Э.З.), от смысловой организации языкового материала (Франк Л.Д.), запоминания на основе осознания семантических связей между словами в "лексических гнездах" (Кондратьева В.А.), от активизации мнемических процессов как способе интенсификации овладения иностранным языком (Овчаренко И.И.).

Кондратьевой В.А. изучены некоторые психологические особенности усвоения лексики и запоминания ее в процессе чтения. Она раскрыла оптимальные условия распределения новой лексики в текстах, которые наиболее адекватны закономерностям памяти человека как приемника и хранителя информации, и установила, что усвоение и запоминание новой лексики во многом зависит от порядка представления ее в текстах. Наличие семантических связей однокоренных слов в языке, положенное в основу "лексических гнезд" как учебно - методических единиц позволяет сокращать информационную нагрузку каждого нового слова. Такой подход к усвоению новых слов, по мнению В.А.Кондратьевой, дает возможность почувствовать наличие определенных закономерностей, что приводит к ускорению их запоминания и прочности сохранения.

В исследовании Л.Д.Франк решение интеллектуальных задач, в процессе которых повышалась общая мыслительная активность учащихся, явилось значительным условием произвольного запоминания иноязычного материала. При этом усвоение нового языкового материала осуществлялось на основе формирования целенаправленной познавательно-мыслительной и речевой деятельности в форме переформулировки, реорганизации материала в новых проблемных ситуациях, моделируемых в контексте решения математических задач - упражнений.

Л.Д.Франк установила, что причины эффективности такого обучения объясняются тем, что испытуемые в процессе решения задач - упражнений получают такую информацию о закономерностях функционирования от-

дельных языковых категорий и структур, какую не содержат и не передают их грамматические и синтаксические характеристики, изучаемые изолированно. Однако в этом исследовании не ставилась задача систематизировать лексический материал и сам процесс осознания лингвистических закономерностей структурирования этого материала не выступал предметом целенаправленного изучения.

Э.З.Петрова выявила зависимость запоминания иноязычной лексики от понимания ее формальных структурно - морфологических особенностей. Ею было подтверждено, что оптимальный эффект запоминания принадлежит кратчайшим по протяженности и самым простым по структурному составу словам. При этом существенное значение для запоминания имеет сходство звуковой окрашенности корреспондирующих слов иностранного и родного языков, а также нечередующиеся в парадигме слова структурные элементы, характерные для достаточно обширного в статистическом отношении лексического разряда или грамматической формы части речи. Испытуемые в экспериментальных условиях, созданных Э.З.Петровой, в некоторой степени осознали языковые закономерности и могли расчленять слова по частям, что, несомненно, оказало положительное влияние на полноту воспроизведения изучаемой таким образом лексики. Тем не менее, такое частичное осознание словообразовательных закономерностей лексики, по утверждению автора, не приводит к достаточно прочному усвоению и запоминанию новой лексики.

И.П. Антонова в своем исследовании изучала уровень сформированности запоминания материала, объективно бессвязного и связанного по смыслу, а также произвольного и произвольного запоминания у детей семи лет, получивших подготовку к школе в подготовительных классах школы.

На основе анализа результатов, полученных в исследовании, установлено, что многие семилетние дети довольно трудно запоминают и воспро-

изводят бессвязный по смыслу материал. Особенно низкие показатели запоминания испытуемых обнаружены после первого предъявления материала. Однако продуктивность запоминания материала увеличивается по мере увеличения количества предъявлений.

Как видим, в указанных исследованиях были раскрыты значимые условия запоминания иноязычного материала: активность и самостоятельность мыслительной деятельности обучаемых, организация иноязычной лексики с учетом семантических связей лексических единиц и их структурно - морфологических особенностей, способы введения языкового материала, активизация мнемических процессов, как способ интенсификации овладения иностранным языком и др.

Вместе с тем, можно утверждать, что обстоятельных исследований системы условий, обеспечивающей произвольное запоминание иноязычного материала в аспекте определенной системы обучения проведено еще недостаточно.

В экспериментальном исследовании Г.К.Середы и Т.В.Сергеевой обучение выступает, во - первых "через задачу", когда исключается сообщение "готовых знаний" и, во - вторых, создание опережающей перспективной ориентации во всем изучаемом материале, в основе которой лежит "стратегическая задача - программа", материализованное в графической модели по принципу от наиболее общего к более частному.

Другое важное условие эффективности произвольного запоминания, выделенное Г.К.Середой, состояло в том, что каждое учебное действие с материалом, подлежащим усвоению, не выступало изолированно по отношению к предыдущим и последовательным действиям, а включалось в систему других действий.

Разработка системы учебных действий по овладению иноязычным материалом, осуществленная Г.К.Середой и Е.И.Бейдером, проводилась на основе теории формирования учебной деятельности и частично теории

планомерного формирования умственных действий и понятий. Ими выделена система значимых условий, обеспечивающих произвольное запоминание учебного материала. Так, экспериментальные программы Е.И.Бейдер и Т.В.Сергеевой включают основные понятия и единицы учебного предмета, а процесс усвоения осуществляется через выполнение специфически предметных действий и использование обобщенной схемы ориентировочной основы действия. При этом овладение иноязычным материалом происходит в процессе решения учебных задач, содержание которых предназначено для испытуемых - студентов.

Способами активизации мнемических процессов занималась И.И.Овчаренко. Были прослежены влияние мнемических процессов на овладение иностранного языка и взаимосвязи речевого общения и произвольной памяти на старшем уровне обучения.

В каждой из указанных работ, хотя и обеспечивалась система значимых условий продуктивной учебной деятельности и продуктивного запоминания иноязычного материала, но все - таки эти системы условий обучения были недостаточно полно проанализированы. Разработка содержания предметных действий не всегда выдержана в соответствии с принципом формирования иноязычного сознания и лишь частично осуществлялась поэтапное формирование схемы языковых знаний, умений и речевых навыков.

В зарубежной литературе выдвигались утверждения, что запоминание у детей младшего возраста носит произвольный, "механический" характер. Современная зарубежная психология, однако, не обогатила новыми данными эту проблему. В когнитивной психологии исследуется главным образом произвольное запоминание, поскольку произвольное, или, как его еще называют "случайное" запоминание не помещается в рамки искусственных лабораторных ситуаций, в которых чаще всего изучается память. Все познавательные психические процессы - ощущение, восприятие, мышле-

ние и память рассматриваются в когнитивной психологии как стадии познания, понимаемые как стадии переработки информации.

При изучении запоминания чаще всего прослеживается влияние только отдельных условий организации материала и обучения на полноту, точность и прочность запоминания: влияние содержания, структуры и представления запоминаемого материала, характер построения образа, роль схемы в построении образа и его сохранении. Несомненно, эти условия повышают продуктивность как произвольного, так и непроизвольного запоминания.

Определенный интерес в контексте данного исследования представляют работы, в которых изучалось влияние характера смысловой организации, структурирования вербального материала (слова, предложения, тексты). Было доказано, что структурирование материала и его повторение с переработкой приводят к тому, что информация занимает в кратковременной памяти минимум места, что, в свою очередь, приводит к повышению прочности следов в долговременной памяти.

Значимы и совпадают с результатами некоторых современных исследований памяти такие факты, как зависимость продуктивности запоминания от места слова в ряду слов (Л.Постман, Р.Стагнер, М.Келлерман), похожести слов (М.Коре, С.Д.Лапп), их частотности, наличия ассоциативных связей между парой слов, отнесенность слов к той или иной части. Было установлено, что слова запоминаются хуже чем мысли, но лучше, чем слоги: объем запоминания слов в целом подчиняется закону Дж.Миллера.

Содержание предложения или рассказа в целом сохраняется в памяти значительно дольше, чем конкретные слова, входящие в их состав. Так, Закс показала, что испытуемые почти сразу забывают детали отдельных предложений, сохраняя в памяти их семантическое значение. Брэнсфорт и его сотрудники установили, что индивид скорее узнает "сценарий" образованный последовательностью предложений, чем сами эти предложения.

Оценивая работы зарубежных исследователей по проблемам продуктивности памяти, следует подчеркнуть оторванность объяснительных причин запоминания от реальной деятельности человека, отсутствие представлений о целенаправленной деятельности, игнорирование использования средств и зависимости запоминаемого материала от места в структуре деятельности.

Таким образом, анализ работ по выявлению возможностей и условий непроизвольного запоминания иноязычного материала показал, что при определенной организации материала и сознательном его овладении в условиях целенаправленной мыслительной деятельности реально достижение высокого уровня запоминания. Чем органичнее и шире система значимых условий для непроизвольного запоминания, тем выше его уровень по всем показателям продуктивности. Это вызывает необходимость специального анализа условий запоминания, складывающихся при изучении иностранного языка уже на начальном этапе обучения, в близкой для ребенка повседневной внеигровой и игровой деятельности. В психолого-педагогическом плане встает в связи с этим важная задача - создать такие условия для иноязычного обучения, чтобы нужный иноязычный материал непроизвольно запоминался ребенком тогда, когда он занят по существу им, а не его запоминанием.

1.3. Условия непроизвольного запоминания иноязычного материала

Изучая проблему развития непроизвольного запоминания иноязычного материала в повседневной внеигровой деятельности, мы столкнулись с вопросом: какие из условий наиболее эффективно влияют на данный процесс?

Анализ научной литературы и практики обучения показывает, что это, прежде всего, планомерное формирование умственных действий и поня-

тий, организация системы предметно - содержательных действий, создание опережающей перспективной ориентации во всем изучаемом материале, создание ассоциативных связей, включение каждого учебного действия в систему других действий. Кроме того, эффективность непроизвольного запоминания зависит от таких наиболее значимых условий, как организация учебно-игровой деятельности, интерес, мотивация, активность, организация наглядного материала. Эти общие условия переносимы на развитие непроизвольного запоминания иноязычного материала детьми дошкольного возраста в различных повседневных внеигровых видах деятельности. Однако есть и своя специфика в организации таких условий развития непроизвольного запоминания, как зависимость от структуры деятельности, от коммуникативной мотивации запоминания и от уровня сформированности речевых навыков и умений.

Факты наблюдений показывают, что ребенок запоминает прежде всего то, что имеет отношение к цели его деятельности, что содействует достижению цели или препятствует ему. Именно относящееся к цели или предмету деятельности возбуждает ориентировочную реакцию, становится доминантным и запоминается, в то время как побочные детали, не относящиеся к основному предмету его деятельности, не замечаются и не сохраняются в памяти. Анализу законов, которые определяют непроизвольное запоминание в структуре деятельности, был посвящен ряд исследований психологов, из которых особенно большое значение имели исследования П.И.Зинченко и А.А.Смирнова.

П.И.Зинченко провел серию специальных опытов, в которых показал зависимость непроизвольного запоминания от задачи, на которую была направлена деятельность. Его данные показывают, что успешность удержания в памяти материала в высокой степени зависит от характера деятельности и от поставленной перед субъектом задачи. Его успешность зависит также от сложности интеллектуальной деятельности - чем сложнее

интеллектуальная деятельность, тем больше запоминается тот материал, работе над которым она была посвящена. Интеллектуальная работа над материалом приводит к тому, что материал удерживается значительно более прочно и полно, чем он удерживается при механическом заучивании.

Известно, что какое-либо намерение прочно удерживается в памяти, пока задача не выполнена, и исчезает из памяти как только задача выполняется. Именно в силу этого правила всякая задача, а вместе с ней и нужная информация, сохраняется в памяти пока соответствующая деятельность не выполнена, и именно в связи с этим следы незаконченной и невыполненной деятельности сохраняются в памяти лучше, чем следы законченной деятельности. Лучшее запоминание незаконченных действий или продолжительных действий объясняет, почему это запоминание прочно держится долгое время.

Эффект непреднамеренного удержания в памяти соответствующего материала в значительной степени зависит и от эмоциональной окрашенности деятельности. Эмоционально окрашенные переживания удерживаются в памяти значительно лучше, чем безразличные впечатления. Этот факт, по-видимому, объясняется тем, что эмоционально окрашенные впечатления вызывают повышенный ориентировочный рефлекс и протекают при более высоком тоне коры, и тем, что ребенок склонен гораздо чаще возвращаться к ним. В этом отношении эмоционально окрашенные переживания вызывают такое же повышенное напряжение, как и любые незаконченные действия.

Важно подчеркнуть, что то, как закрепится в памяти ребенка необходимый материал, зависит не только от выполняемого действия, но и от последующих. Иными словами конечная цель определяет формирование средств ее достижения, она является конституирующим началом и при формировании необходимых для этого образов запоминания, ориентиру-

ющих ребенка в деятельности. Память закрепляет те результаты деятельности, которые необходимы для ее продолжения.

Известно, что в системе взаимосвязанных действий последующее действие обязывает ребенка удерживать в памяти результат предыдущего как средство осуществления последующего. Это средство в той или иной мере закрепляется и, включаясь в очередное действие в качестве способа, превращается в знание, в навык. Такое объяснение самого процесса запоминания согласуется с известным положением, выдвинутым А.Н.Леонтьевым: “Сознательные операции запоминания формируются сначала как целенаправленные процессы, которые лишь затем могут в некоторых случаях приобретать форму автоматизированного навыка”.

В этом переходе целенаправленного действия в навык важное значение приобретает спонтанно формирующаяся установка на удерживание результата, особенно если содержание выполняемого целенаправленного действия необходимо для последующего. Мы считаем, что таким образом можно будет проверить и подтвердить важность принципа системности действий в организации деятельности как одного из основных условий высокой продуктивности запоминания иноязычного материала.

В связи с тем, что на начальном этапе обучения иностранному языку отсутствуют естественные психологические условия для запоминания новых слов, нам представляется, что необходим поиск специальных приемов, создающих для детей в конкретной ситуации смысл изучаемого иноязычного слова, искусственно созданное “напряжение речевой потребности”. По существу, речь идет о целенаправленном обеспечении мотивации действий, в которых происходит восприятие и использование иноязычных слов, поскольку “вопрос о смысле есть всегда вопрос о мотиве”.

Структура любой деятельности характеризуется прежде всего своим мотивационным аспектом. Применительно к произвольному запоминанию иноязычного материала, мотивация выступает в роли коммуникативно

- познавательной потребности и признается одной из ключевых. Одни мотивы, побуждая деятельность, вместе с тем придают ей личностный смысл и называются смыслообразующими, другие, существующие и выполняющие роль побудительных факторов (положительных или отрицательных), порой остро эмоциональных, лишены смыслообразующей функции и называются мотивами - стимулами.

Фридман Л.М. и Кулагина И.Ю рассматривают мотив как предмет деятельности [108]. Предмет деятельности, по их пониманию, есть действенный мотив. Он может быть как вещественным, так и идеальным, как данным в восприятии, так и существующем только в воображении, мысли. Главное, что за ним всегда стоит та или иная потребность.

А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман считают, что правильный путь управления мотивацией учащихся лежит через психологически обоснованную и соответствующую современным психологическим представлениям организацию учебной деятельности самих детей, через построение различных взаимодействий учащихся со сверстниками и взрослыми. Формирование учебной деятельности, хотя и является первым условием становления мотивации, само по себе не приводит к разворачиванию мотивации учения во всей ее сложности. Следует отойти от упрощенного житейского представления о мотивации как общем положительном отношении к учению, как некотором абстрактном качестве ребенка, которое возникает само по себе.

Мотивационная сфера учения представляет собой у каждого ребенка постоянно изменяющуюся, а иногда и противоречивую структуру, состоящую из разных побуждений, где место ведущего доминирующего мотива занимают то одно, то другое побуждение в зависимости от условий обучения, обстоятельств общения с окружающим. Для успеха всего учебно-воспитательно процесса необходимо учитывать сложное строение мотивационной сферы, уметь воздействовать на каждую из ее сторон.

В.С. Мухина выделяет несколько видов мотивов, типичных для дошкольного возраста.

1. Мотивы, связанные с интересом детей к миру взрослых, с их стремлением действовать, как взрослые. Ребенок переносит социальные взаимоотношения, различные роли в свою детскую жизнь. Желание быть похожим на взрослого руководит ребенком, например, в сюжетно-ролевой игре. Нередко подобные желания детей могут быть использованы и как средство, позволяющее добиться от ребенка выполнения того или иного требования в повседневной деятельности.

2. Мотивы, проявляющиеся в деятельности и поведении детей. Это, прежде всего, мотивы игровые, связанные с интересом к самому процессу игры. Они появляются в ходе овладения игровой деятельностью и переплетаются в ней со стремлением действовать, как взрослые.

3. Мотивы, связанные с усложнением деятельности детей. К ним относятся познавательные и соревновательные мотивы. Дети выслушивают объяснения взрослых часто только в том случае, если полученные сведения нужны им для использования в сюжетно - ролевой игре, в художественно - продуктивной деятельности или другой повседневной внеигровой деятельности.

А.А. Леонтьев подчеркивает, что мотивация при иноязычном обучении детей может и должна быть разносторонней. Она связана с личностью и деятельностью учителя, с опорой на психологическую, в частности, возрастную, специфику деятельности ребенка, с использованием принципиально новых типов учебных материалов и с правильной организацией самого учебного процесса.

Как и учебная, игровая и внеигровая деятельность, свойственная детям дошкольного возраста, имеет свои цели, объекты и формы. Непроизвольное запоминание является необходимым условием функционирования любой деятельности, а изначальным его компонентом является мотив. Моти-

вы запоминания тесно связаны с мотивами деятельности и с мотивами общения. Потребность в общении и запоминании развивается, прежде всего, на основе совместной игровой и внеигровой деятельности. В самом общении детей друг с другом непрерывно возникают ситуации, требующие выделения цели запоминания тех или иных коммуникативных структур для согласования действий и взаимоотношений.

Ребенок осознает и выделяет мнемические цели лишь тогда, когда он сталкивается с такими условиями, которые требуют от него активного припоминания и запоминания. Однако само по себе наличие такого требования еще не способно привести к осознанию соответствующей цели. Выделение и осознание данной цели ребенком зависит не только от объективных условий, но и от мотива, побуждающего ребенка к деятельности. Мотив сообщает смысл цели и тем действиям, которые затем последуют. В связи с этим формирование мнемических действий (запоминания и припоминания) в условиях различно мотивированной деятельности представляет особый интерес. У дошкольников требование взрослого запомнить, а затем припомнить ряд слов, еще не приводит к выделению ими соответствующих целей.

Ребенок дошкольного возраста уже знает, что значит запомнить. Но этого мало: необходимо, чтобы он не только знал данное явление само по себе, но и осознавал его как результат, на который должна быть направлена его активность, т. е. осознавал его как цель. Для этого необходим мотив, побуждающий ребенка к деятельности. Однако в условиях учебно - игровой деятельности у ребенка - дошкольника отсутствует мотив запоминания иноязычного материала, т. к. отсутствует осознаваемая цель запоминания.

У ребенка пяти - шести лет еще не существует отвлеченного познавательного отношения к действительности. Он учится, познает действительность, вступая в конкретные отношения с ней. Но круг этих отношений еще весьма узок.

В связи с этим для целостно-динамичного понимания процесса учения весьма существенно определение его мотивационной основы. Значение мотивационной основы равносильно знанию движущей силы этого процесса. Нельзя достичь желаемого результата обучения, если не учитывать мотивационную основу конкретного процесса учения. Наиболее благоприятной для развития учения является такая ситуация, которая совпадает с интеллектуальной потребностью ребенка, вызывая тем самым интерес к запоминаемому материалу.

Для детей дошкольного возраста не свойственна такая форма поведения, как учение. Поэтому было бы естественно предположить, что наибольшего эффекта при запоминании иноязычного материала можно достичь, если опираться на произвольное учение в процессе повседневной игровой и внеигровой деятельности, чтобы мотивом актов запоминания явился интерес. Такая постановка вопроса ставит выбор приемов запоминания в конкретной ситуации обучения на рациональную основу. В близкой для ребенка повседневной игровой и внеигровой деятельности такой выбор может быть расширен весьма значительно.

Недостаточно сформированная мотивационная основа запоминания сказывается на том, что дети допускают ошибки при воспроизведении фраз и предложений, искажающие смысл текста и свидетельствующие о непонимании. Главным в организации условий эффективного развития запоминания является то, что дети оказываются неспособными общаться на иностранном языке в ситуациях, лишь незначительно отличающихся от тех, которые создавались на занятиях и выносить запомнившуюся им иноязычную лексику на игровую и внеигровую повседневную деятельность.

Следует учитывать тот факт, что процесс овладения иностранным языком зависит от интенсивного формирования психических процессов дошкольника, развития его речевой и познавательной активности.

Дети должны не только научиться запоминать иноязычные выражения, но также, должны научиться использовать их в различных видах игровых и внеигровых ситуаций, переносить из одной темы в другую, с одного вида деятельности на другой. Непроизвольное запоминание будет результативным только в том случае, если оно будет направлено на объект актуального поведения ребенка.

Известный психолог Д. Лапп утверждает, что ребенок познает мир через органы чувств и медленно интегрирует такие познавательные функции, как речь и воображение, которые развиваются параллельно. Для лучшего запоминания ребенку необходимо структурировать память и установить связи воспринимаемой информации с реальной жизнью. В связи с этим дети в дошкольном возрасте испытывают достаточно много трудностей в восприятии и запоминании необходимого материала. Ученые считают, что часть из них способна решить развитая для этого возраста память. Однако в большинстве случаев педагогами не учитываются причины недостаточно эффективной деятельности памяти: более короткий период концентрации внимания, неспособность к анализу информации, неспособность к спонтанной организации мыслительного процесса, пассивность, неспособность помогать памяти мнемическими приемами, затруднения при формировании мыслительных образов.

Мотивационная основа запоминания исходит из потребностей и интереса детей к той или иной игровой и внеигровой деятельности. Интерес создает мотивацию, необходимую для привлечения внимания и концентрации его на конкретном предмете, в результате чего достигается организация мыслительных процессов. Интерес играет существенную роль в создании мотивации, необходимой для продолжительной концентрации внимания и перехода его в запоминание.

З.М.Истомина первоначально предполагала, что в дошкольном детстве процесс запоминания является несамостоятельным и лишь входит в состав

той или иной деятельности, т.е. является произвольным. В дальнейшем же этот процесс становится специальным внутренним действием, т.е. становится сознательно целенаправленным.

Первоначальное сознание запомнить или припомнить наступает тогда, когда смысл этой цели для ребенка прямо вытекает из внутреннего мотива, побуждающего его деятельность. Запоминание, первоначально произвольное, по мере выделения в сознании ребенка специальной цели запомнить и развития особых приемов и средств, превращается в особое внутреннее действие, занимая новое место в структуре деятельности ребенка. Более высокий этап формирования мотивации запоминания связан с дальнейшим усовершенствованием методов и приемов запоминания в процессе организации игровой и внеигровой деятельности.

Немаловажным условием успешного развития произвольного запоминания иноязычного материала является процесс формирования речевых навыков и умений в дошкольном возрасте. Единицей учебной деятельности при обучении иностранному языку является учебно - речевое действие, при выполнении которого учащийся оперирует запоминаемыми средствами иностранного языка для выражения собственных мыслей или понимания мыслей другого.

Исследования онтогенеза речи, проведенные в различных странах на материале более чем 40 языков, показали, что за внешне нерасчлененным пользованием речью стоит огромная работа ребенка по неосознанному анализу и обобщению речевых фактов, формирование имплицитной системы правил, регулирующих выбор, изменение, комбинирование и другие речевые операции. Этот процесс произвольного обобщения стимулируется потребностями в общении, высказывании, понимании и запоминании замыслов, носящими жизненно важный для ребенка характер. Аналогичная потребность определяет внутренние процессы, стоящие за овладением

языком любым человеком, попавшим в иноязычную среду и испытывавшим необходимость в общении.

Владение иностранным языком, т. е. умение решать средствами этого языка постоянно меняющиеся коммуникативные задачи, предполагает оптимальный уровень выполнения всех действий, входящих в механизм как внутреннего программирования, так и внешнего оформления высказывания. Соответственно, в методике обучения иностранному языку выделяется система подлежащих формированию речевых навыков и умений. Развитие произвольного запоминания, таким образом, должно строиться в зависимости от процесса целенаправленного формирования иерархии речевых навыков и умений.

Высший уровень владения языком, позволяющий говорящему формулировать на нем мысли и адекватно понимать высказывания других, обеспечивается творческими речевыми умениями (Артемов В.А., Беляев В.Б., Пассов Е.И.). Степень совершенства отдельных речевых действий, результатом которых является высказывание, определяется совершенством речевых навыков. Совершенство, сформированность навыка зависит от степени автоматизма операций выбора, изменения, комбинирования и т.п. Совершенное владение языком делает возможным почти мгновенное течение этих операций, в то время как известной трудностью при запоминании иноязычного материала является как раз несформированность таких операций: не подбирается вообще или подбирается с трудом нужное слово, осознание и сличение для выбора нужной формы слов, отсутствует “чувство языка”, позволяющее отличить ошибку от нормы.

При развитии произвольного запоминания иноязычного материала в зависимости от условий формирования навыков и умений иноязычной речи необходимо учитывать, прежде всего, общие психолого-педагогические требования к построению обучения как деятельности, не зависящей от предмета обучения или возраста детей и связанной с общими психологиче-

скими механизмами формирования навыков и умений (Доброборская С.В.). Во всех случаях формирования навыка языковая форма должна усваиваться вместе с ее функцией, более того - на основе функции. Действия по формированию навыка проектируются так, чтобы обеспечивалось оперирование достаточно большим числом однотипных речевых образцов, а также соблюдалась регулярность и системность появления этих образцов во время отработки навыка. Для обеспечения качества устойчивости навыка целесообразно предусмотреть в запоминании регулярные случаи взаимодействия навыков, выявить факторы, нарушающие устойчивость, и “провести” навык через эти условия, прежде чем включать его в состав умения.

Управляемое формирование навыков возможно только через систему специальных упражнений, к организации которых предъявляется ряд требований. Прежде всего - это речевой характер упражнений. В методической литературе в последнее время справедливо указывается, что не всякие устные упражнения, которые сопровождаются использованием средств языка, можно считать речевыми упражнениями. Такие действия чаще оказываются проговариванием, а не говорением. Для придания упражнениям речевого характера необходимо организовывать их как общение, решение коммуникативных задач, причем мотивы общения, созданные при помощи специальных приемов, должны повторять тренировочный характер выполняемых учеником речевых действий.

Формирование речевых умений предполагает постановку самостоятельной речемыслительной задачи в ходе специально организуемых ситуаций, создающих деятельностный контекст, для речевых действий, индивидуализацию ситуаций с учетом эмоциональных особенностей и интересов учащегося, высокую степень вариативности ситуаций и материала для формирования речевых умений. Выполнение же действий без вербальных опор типа “Составьте предложения с данными словами”, как пишет

Е.И.Пассов, не развивает, а парализует механизм целенаправленного выбора языковых единиц в зависимости от коммуникативных целей. Формирование речевых умений во многом зависит от системы иноязычного обучения.

И.Л.Бим выделяет следующие компоненты системы обучения языку, непосредственно связанные с психолого - педагогической организацией.

1. Учебный план (объем иноязычной речевой деятельности).
2. Программа (формулировка целей обучения, отбор и организация языкового материала, преемственность и взаимосвязь различных аспектов обучения).
3. Содержание (языковой и неязыковой материал).
4. Действия по усвоению содержания.
5. Действия контроля и самоконтроля на всех этапах обучения.

К каждому из этих компонентов с позиций теории речевой деятельности и современной методики предъявляются ряд требований, которые мы кратко перечислим.

1. Требования к языковому материалу: расчлененность на единицы усвоения (звук, слово, словоформа, словосочетание, типовая модель и т. д.).

2. Требования к действиям учащихся по усвоению содержания:

- а) иерархическое строение действий с языковыми единицами каждого уровня; определение оптимальной последовательности действий с каждым классом единиц, обеспечивающих их усвоение;

- б) системная организация действий учащихся: наличие на каждом этапе обучения основного конечного объекта деятельности, в качестве которого выступает слово, словосочетание, звук и. п. , и соответствующих им действий реализации; обязательным условием является взаимопроникновение и взаимодействие этих действий;

в) функциональная направленность, коммуникативная обусловленность отбора языковых единиц всех уровней; соблюдение принципа ситуативности.

Формой единения языкового материала и действий его реализации является упражнение, а система упражнений есть способ организации и управления познавательной и речевой активностью детей. Соответственно, на каждом уровне предполагаются контрольные действия, фиксирующие достижение промежуточных целей усвоения иноязычного материала.

При построении деятельности по развитию непроизвольного запоминания должна быть предусмотрена возможность управления процессом сопоставления родного и иностранного языка. Психолого педагогические функции родного языка при развитии запоминания иноязычного материала можно условно разделить на два типа:

- использование родного языка для организации учебно - игровой деятельности, создания мотивации, формулировки задания, сообщения информации воспитательного и общеобразовательного характера, связанной с овладением иностранным языком, обеспечение заинтересованности детей в предстоящем задании;

- использование родного языка как ориентировочной основы при овладении элементами иноязычной языковой системы.

В процессе формирования лексических навыков Е.И.Пассов выделяет шесть стадий:

1. Восприятие слова в процессе его функционирования в речи. На этой стадии на основе ощущений создается слуховой образ слова, происходят аналитические операции по вычленению слова из потока речи, начинается запоминание означаемого.

2. Осознание значения слов посредством аналитико - мыслительных операций. Усваивается соотнесенность слухового образа слова с денотатом (либо непосредственно через зрительный образ, либо опосредованно через

воображение). Начинает осознаваться ассоциативная связь слова с другими словами, выявляется связь слова с ситуацией, не только значение слова, но и назначение слова.

3. Имитативное использование слова в речи. На этой стадии формируются связи слухового образа с речедвигательным. Усиливается осознание связи слова с ситуацией. Усиливаются ассоциативные связи с другими словами.

4. Обозначение - направляемое на самостоятельное название объектов. Укрепляются ассоциативные связи с объектом. Начинает формироваться поднавык вызова слова.

5. Комбинирование. На этой стадии слово вступает в новые синтагматические связи, формируется поднавык сочетания.

6. Употребление. Все сформированные на стадиях 1 - 5 процессы совершенствуются за счет дальнейшей дифференцировки связей, их концентрации и произвольного, самостоятельного использования слова в речи.

Как видно из схемы, разработанной Е.И.Пассовым, начальные стадии усвоения и запоминания лексических единиц предполагают оперирование изолированными словами. Возникает вопрос: каким образом могут быть эти действия сделаны осмысленными, коммуникативными и мотивированными при обучении второму языку дошкольников? Запоминание и оперирование в повседневной игровой деятельности изолированными словами часто считается свидетельством некоммуникативного подхода к обучению второму языку, в противоположность запоминанию и оперированию высказыванием, текстом как естественной единицей общения. Однако противоречие здесь кажущееся, так как с позиций психолингвистики было бы неверным противопоставлять текст и слово. Об этом писал, в частности, Е.Д.Поливанов: "Слово есть потенциальный минимум фразы, т.е. тот комплекс, который может быть употреблен - при тех или иных условиях коммуникации - в качестве целой фразы".

В заключение необходимо отметить, что условия эффективности развития произвольного запоминания зависят и от уровня сформированности речевых навыков и умений. Они включают в себя:

- систему речевых навыков (произносительных, лексических, грамматических), обладающих такими качествами, как автоматизированность, устойчивость, возможность быть перенесенными на новый языковой материал;

- систему речевых умений, обладающих такими качествами, как целенаправленность, динамичность, неподготовленность, продуктивность при решении новых для ребенка коммуникативных задач.

Успешное развитие системы речевых навыков и умений зависит от создания благоприятной коммуникативной мотивации и от структуры деятельности. Таким образом, можно предположить, что взаимосвязь и взаимозависимость рассмотренных выше условий будет способствовать развитию эффективности произвольного запоминания иноязычного материала в процессе организации повседневной внеигровой деятельности.

Выводы

1. В дошкольном возрасте на основе овладения ребенком практически-ми действиями развивается собственно мнемическая деятельность и создаются благоприятные условия для появления намерения что-либо запомнить.

2. Чем органичнее и шире система значимых условий для произвольного запоминания, тем выше его уровень по всем показателям продуктивности. Дошкольники произвольно запоминают ситуацию, слова, предметы и отношения между ними по ходу осуществления какой-либо деятельности и в меру той активности, которую они проявляют при ее выполнении.

3. Основными условиями произвольного запоминания иноязычного материала детьми дошкольного возраста являются активность и самостоятельность мыслительной деятельности обучаемых; организация запоминания иноязычной лексики с учетом семантических связей лексических единиц и их структурно- морфологических особенностей; способы введения языкового материала; активизация мнемических процессов. Эти условия, обеспечивающие произвольное запоминание иноязычного материала, применительно к дошкольной системе обучения, изучены еще недостаточно.

4. Анализ научной литературы и практики обучения дошкольников иностранному языку показал, что в целях развития произвольного запоминания иноязычной лексики фактически еще не используются возможности различных внеигровых видов деятельности.

ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВНЕИГРОВЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1. 2. Виды внеигровой деятельности и их дидактические возможности

Известно, что на каждой качественно своеобразной ступени развития доминирующее значение приобретает какой-либо один вид деятельности, который определяет форму, содержание, характер и объем усваиваемого материала. Дошкольному возрасту наиболее свойственна и характерна игровая деятельность. Однако в современной концепции дошкольного образования рассматриваются и такие виды детской деятельности как познавательная, трудовая, музыкально-ритмическая и художественно-продуктивная. В данной работе их условно называют как внеигровые виды деятельности.

Внеигровые виды деятельности во взаимосвязи с игрой позволяют амплифицировать процесс развития произвольного запоминания иноязычного материала. Психические новообразования в познавательной и мотивационно-эмоциональной сферах, возникающие в процессе различной деятельности, имеют непреходящее значение для всестороннего развития ребенка, вносят особый вклад в формирование личности. Именно поэтому так важно максимально использовать возможности каждого вида деятельности, с учетом его сензитивности к определенной форме и содержанию иноязычного обучения.

Как правило, психологи подвергают изучению условия развития и воспитания, анализируя те или иные виды деятельности, которые играют, по их мнению, наиболее существенную роль в развитии ребенка. В нашем исследовании нельзя говорить о развитии запоминания иноязычного материала в процессе одного вида деятельности, так как в отсутствии повседневной соответствующей языковой среды, иностранный язык не может обеспечить процесс удовлетворения жизненно-важных потребностей ребенка, успешно реализуемых с помощью родного языка.

Внеигровые виды деятельности раскрывают перед воспитателем благоприятные условия для развития у дошкольников произвольного запоми-

нения иноязычного материала через формирование познавательной активности и интереса. Тематика указанных внеигровых видов деятельности является повседневным окружением дошкольников и может быть предметом обсуждения в реальных ситуациях.

В этой связи представляется важным рассмотреть психологическую характеристику, задачи и содержание каждого вида деятельности и выявить их дидактические возможности в процессе развития произвольного запоминания иноязычного материала.

Современный процесс иноязычного обучения характеризуется отходом от аудио-лингвального метода, который означает смещение акцента от концепций, придававших основное значение формальному обучению - тренировке, имитации, механическому повторению, предотвращению ошибок, - к концепции овладения иноязычным кодом, ориентированным на творческий характер процесса овладения языком, на ситуативно-тематическую организацию материала, на реализацию принципа активной коммуникации, на познавательную деятельность детей как субъектов овладения иностранным языком. Основу психолого-педагогического аспекта данного комплексного подхода составляет понятие личности и деятельности. При этом личность рассматривается как субъект деятельности, развитие которого осуществляется в деятельности и общении в условиях социализации и целенаправленного воспитания (Рубинштейн С.Л.).

Деятельность определяется как “динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которого происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности” (Леонтьев А.Н.).

Значение внеигровой деятельности для развития ребенка состоит в том, что в ней и через нее он усваивает общественный опыт, фиксируемый в достижениях человеческой культуры. При этом такое усвоение включает в себя как приобретение знаний, умений и навыков, так и формирование

психических свойств и способностей. В психологии прочно утвердилось положение о том, что развитие психики человека и формирование его личности осуществляется через активную деятельность. В известном смысле слова можно даже сказать, что деятельность (а точнее - система сменяющих друг друга видов деятельности) - есть основная форма проявления сущности человека и основной способ его существования. Указанное положение в полной степени относится и к развитию детской психики. Ребенок, как и взрослый, - активное существо и его собственная деятельность по овладению миром реальных вещей и предметов, а также возникающие при этом внутренние противоречия, являются подлинными движущими силами психического развития (Асеев В.Г.).

Опираясь на данную постановку вопроса, можно предположить, что систему условий эффективного запоминания детьми иноязычного материала необходимо строить с учетом особенностей психического развития ребенка. Через управление психическим развитием ребенка с помощью системы разработанных форм и методов во внеигровой деятельности воспитатель может целенаправленно организовать процесс непроизвольного запоминания иноязычного материала.

Л.С.Выготский выдвинул принципиально важное для детской психологии положение о том, что обучение и воспитание не должны “плестись” в хвосте развития, а опережать и подтягивать развитие за собой. Он предложил различать в развитии ребенка два уровня: уровень “актуального развития”, который характеризует состояние психических функций ребенка на сегодняшний день, и “зону ближайшего развития”, которая определяет реализацию возможностей развития завтрашнего дня. Воспитание и обучение должны ориентироваться на зону ближайшего развития. По такому же принципу можно организовать и систему эффективного развития непроизвольного запоминания дошкольниками иноязычного материала. Ориентация на зону ближайшего развития позволяет педагогу целенаправленно

и опережающим образом не только управлять психическим развитием ребенка, но и в соответствии с ним эффективно обучать.

Внеигровые виды деятельности создают благоприятные психолого-дидактические условия для развития произвольного запоминания иноязычного материала в процессе ознакомления с природой, окружающим миром в повседневной жизни, на занятиях, в процессе проведения экскурсий и прогулок.

Несмотря на всю логичность решения проблем иноязычного обучения в дошкольном возрасте путем организации повседневных внеигровых видов деятельности, лишь некоторыми воспитателями делаются единичные попытки создания интегрированных учебных занятий, включающих обучение и иностранному языку. Многими воспитателями недооценивается тот факт, что планирование воспитательно-образовательного процесса, систематическая организация различных внеигровых видов деятельности позволяет эффективно воздействовать на развитие интереса и формирование мотивации запоминания иноязычного материала.

Организация условий для развития произвольного запоминания иноязычного материала в процессе внеигровых видов деятельности предполагает создание естественной языковой среды. Под естественной средой подразумевается такая языковая среда, в которой ребенок изучает родной язык (Алхазидзе А.А.). Процесс обучения родному языку в этих условиях становится естественным состоянием развивающегося индивида. Изучение языка в естественной среде нужно отнести к типу латентного учения. Ребенок, изучающий язык в естественной среде, даже не подозревает того, что в результате данного действия он совершил акт учения, который в сумме с другими актами приведет его к овладению языком. В этом случае возникает вопрос: каким образом ребенку удастся овладеть столь сложной структурой иностранного языка? Ответ на этот вопрос найти нетрудно, ес-

ли вспомнить, что функцией языка является обслуживание поведения индивида, направленное на удовлетворение его потребностей.

Ребенок успешно овладевает языком потому, что развитие его протекает относительно медленно, что обеспечивает большую частоту повторений одних и тех же ситуаций, и соответственно, одних и тех же языковых форм. Ребенок запоминает из окружающей среды только тот языковой материал, который способен непосредственно обслужить удовлетворение его собственных потребностей, т.е. материал той деятельности, которой занимается ребенок в течение дня. Организация запоминаемого материала в процессе познания и ознакомления с окружающим миром, с природой, в процессе прогулок, экскурсий, учебных занятий, занятий художественно-продуктивной и музыкально-ритмической деятельности обеспечивает большую частоту повторений одних и тех языковых форм и обеспечивает отбор языкового материала, подлежащего запоминанию.

Использование указанных видов внеигровой деятельности в целях обучения иностранному языку позволяет решать следующие задачи: 1) значительно усилить мотивацию произвольного запоминания иноязычного материала за счет насыщения обучения интересной для детей 5 - 7 лет информацией и включения дошкольников в практические дела с использованием иностранного языка; 2) сделать запоминаемые детьми иноязычные знания, навыки и умения практически более прицельными, ориентированными на конкретные области применения;

3) обеспечить прочность этих знаний, умений и навыков на основе увеличения объема речевой практики, как в плане рецепции (аудирование), так и продукции (говорение);

4) усилить гибкость знаний, навыков и умений за счет совершенствования механизмов комбинирования (в том числе лексической и грамматической сочетаемости языкового материала, его семантического варьирования и т. д.);

5) расширить объем запоминаемого рецептивного и потенциального словаря, а также грамматических явлений, которые дошкольники могли бы самостоятельно понять при аудировании;

6) обогатить активный словарь - минимум повседневной игровой и внеигровой лексики;

7) научить дошкольников целенаправленно использовать запоминаемый материал в повседневной игровой и внеигровой деятельности для решения коммуникативных задач, а именно: сообщать и запрашивать информацию, выражать просьбу, совет, мнение, оценку и т. п. в ситуациях общения, наиболее типичных для обсуждения повседневных проблем, для осуществления конкретных дел в этой сфере знания и практической деятельности.

Остановимся более подробно на характеристике и дидактических возможностях каждого из внеигровых видов деятельности.

Познавательная. Значительная часть программы развития произвольного запоминания дошкольников иноязычного лексического материала может реализоваться в процессе познавательной деятельности, так как она позволяет воспитателю планомерно и в комплексе решать развивающие и коммуникативные задачи.

Возможности познавательной деятельности изучались нами на примере ознакомления дошкольников с окружающим миром и природой. В целях эффективности развития произвольного запоминания познавательную деятельность детей мы осуществляли двумя путями: в системе организованного обучения на занятиях, экскурсиях, целевых прогулках и в системе повседневной жизни. Систематически проводя интегрированные с иностранным языком занятия (на экскурсиях, прогулках, в процессе проведения бесед, показе диафильмов, дидактических игр), нами организовано, планомерно и последовательно обогащались знания и представления дошкольников об окружающих предметах, явлениях общественной жизни. В

целях правильного определения содержания запоминания были изучены раздел программы воспитания и обучения детей в дошкольных учреждениях и конкретный уровень имеющихся у детей знаний, их фактический кругозор и запас представлений. Соотнеся общие требования воспитательно-образовательной программы с опытом, знаниями, мы определили конкретные задачи иноязычного обучения, установили объем содержания запоминаемого материала. Для этого нами был создан интегрированный курс обучения, в котором были зафиксированы цели, содержание познавательного обучения, последовательность овладения этим содержанием, намечены требования к уровню запоминания иноязычного лексического материала. Были намечены: тематический план запоминания лексического материала в течении всего обучения, коммуникативные задачи, формирование речевого продукта, планируемый результат усвоения языковых и познавательных знаний и речевых умений.

Необходимо подчеркнуть, что через формирование у детей системы элементарных знаний, осуществление развития основных познавательных процессов и способностей, познавательная деятельность в форме занятий, экскурсий, повседневных и целевых прогулок позволила уточнить и систематизировать запоминаемый материал. Процесс формирования знаний, умений и навыков включал ряд этапов. На одних занятиях детьми усваивались первичные знания, умения и навыки. Другие занятия организовывались с целью углубления, расширения и конкретизации запомнившегося иноязычного материала. На заключительных занятиях полученные знания обобщались и систематизировались. В своей работе мы организовали запоминание иноязычной лексики таким образом, чтобы она была для ребенка интересна и нова по содержанию. Для этого использовалась иноязычная лексика, которая имела познавательный характер и затрагивала интересы детей. Отбор лексического материала предназначенного для запоминания соотносился с содержанием занятий по познавательному развитию воспи-

тательно-образовательного процесса дошкольного учреждения и затрагивал такие темы, как “Месяца годы”, “Формы и размеры”, “Предметы и их качества” и др. Так, на занятии по теме: “Пространственные отношения”, дети не только учились анализировать предметы сложной формы и воссоздавать их из частей, но и непроизвольно запоминали названия фигур на английском языке, например: a circle, a shapes, a square, a triangle. Совершенствуя навыки прямого и обратного счета, дети запоминали английские цифры, например: I see two beautiful flowers. Продолжая закреплять умения детей определять, что количество предметов во множестве не зависит от того, на каком расстоянии друг от друга находятся предметы, мы непроизвольно способствовали запоминанию нового лексического материала, например: How many ice-creams and sweets are there in the picture?

От чувственного созерцания и манипулирования с предметами т.е. от непосредственного познания, ребенок переходил к опосредованному запоминанию, к созданию представлений о предмете по описанию: This apple is red. That lemon is yellow. В процессе занятий по познавательному развитию дети научались выслушивать наши указания и выполнять их, действовать первыми, несложными орудиями и предметами не только на основе показа, но и слушая объяснения способа действия, например: This is a car. Show me the ball, please. Give me a doll. Thank you. Нельзя упускать из внимания тот факт, что в различных видах непосредственного познания у детей возникала и ежедневно возрастала новая потребность, новое стремление к интересному и новому лексическому материалу, который касался их потребностей и проблем.

Рассматривая содержание познавательной деятельности, необходимо остановиться на ряде характерных для нее сторон. Познавательной деятельности в форме занятий, экскурсий, прогулок свойственна последовательность приобретаемых детьми иноязычных знаний и навыков. Так, в практике нашего обучения дети постепенно переходили от единичных,

конкретных представлений к обобщенным образам, а затем к понятиям. Получаемые на занятиях представления, опирались на имеющиеся уже знания, а в комплексе с повседневной внеигровой и игровой деятельностью на экскурсиях, прогулках, последовательно углублялись, закреплялись, благодаря чему создавались наилучшие условия для запоминания системных иноязычных знаний. Один и тот же материал предлагался детям неоднократно и вариативно в зависимости от интереса детей и условий организации деятельности. Разнообразие материала и повышение требований вело к упражнению и к развитию у детей основных форм познавательной деятельности, способствующих непроизвольному запоминанию иноязычной лексики. Упражняя детей сначала в восприятии различного материала, нами широко использовалась сначала чувственная, действенная и только потом речевая форма запоминания детьми окружающего. Поскольку зрительные, двигательные, осязательные и слуховые впечатления, получаемые детьми на различных занятиях, обозначались различными словами, то это обеспечивало конкретность и обобщенность знаний. В связи с тем, что дети в течении дня могли по-разному себя чувствовать, мы имели возможность называть эти чувства по-английски. Так, лексический материал по теме: “The way we feel”, употреблялся в речевых конструкциях: I am well, we are hungry, he is sad, she is sorry, как на занятиях, так и на экскурсиях, прогулках и в повседневной жизни. Такая практическая осмысленная деятельность ребенка способствовала запоминанию наиболее понятных и интересных лексических единиц. Вместе с тем ребенок осваивал целую систему практических иноязычных навыков и умений запоминания иноязычного материала, связанных с их использованием в каждом отдельном случае. В процессе познавательной деятельности в форме занятий мы работали над словарем детей, способствовали развитию правильного, связного и выразительного говорения, организовывали высказывания детей так, чтобы они употребляли слова, входящие в их активный словарь, вызывали на

точное оформление в речи своих наблюдений, мыслей, желаний, которые становились все более дифференцированными.

Рассмотрим возможности познавательной деятельности на лексическом материале ознакомления с природой и окружающим миром.

В задачи познавательной деятельности по ознакомлению с окружающим входит обогащение представлений дошкольников и получение подлинно научных, точных сведений об окружающем (Усова А.П.). Познавательная деятельность по ознакомлению дошкольников с окружающим, осуществляемая в соответствии с требованиями “Программы воспитания и обучения в дошкольном учреждении”, включает формирование у них многих знаний и представлений о действительности (Запорожец А.В., Маркова Т.А.). Содержание деятельности, включающее формирование у детей знаний и представлений о предметном мире, о труде взрослых, о явлениях окружающей жизни и родной стране, позволило нам способствовать развитию произвольного запоминания этого иноязычного лексического материала. Познавательная деятельность по ознакомлению с окружающим наилучшим образом обеспечила организацию произвольного запоминания, поскольку она обогащала представления дошкольников и по своему значению для развития ребенка стояла на одном из первых мест.

Поскольку развитие произвольного запоминания иноязычного материала затрагивало решение задач, которые стояли перед организацией познавательной деятельности по ознакомлению с окружающим, то в данном случае запоминание мы рассматривали в двух аспектах:

- 1) формирование у детей знаний и представлений об окружающем их предметном мире;
- 2) формирование знаний и представлений о явлениях общественной жизни.

Организуя непроизвольное запоминание иноязычного материала, мы учитывали ряд компонентов, свойственных организации ознакомления с окружающим миром.

1. Прежде всего, мы обращали внимание детей на рассматриваемое явление в целом, создавали условия для лучшего его восприятия, давали возможность наблюдать то, что больше всего заинтересовало детей, поощряли их попытки выразить свои впечатления на иностранном языке, что - то вспомнить из своего опыта.

2. Развивали внимание детей на те стороны предметов и явлений, которые в данном случае были определены для изучения и запоминания как основные, ставили конкретные задачи, например: посмотреть, с помощью чего, каких орудий трудятся люди, какой транспорт и как движется по улице, куда идут школьники с портфелями, кто работает в магазине и что он делает. Добивались от детей большей активности, уточняли и углубляли непосредственное познание, помогали осознать воспринятое, назвать его и запомнить.

3. На основе впечатлений и знаний, полученных детьми при рассмотрении объекта, и своих пояснений, указаний мы по возможности включали действия детей в процесс ознакомления с объектом. Например, при проведении экскурсии на почту, мы поручали кому - нибудь из детей купить конверт, при посещении детской библиотеки - выбрать книгу. Как показывают проведенные исследования, все это способствовало не только уточнению и закреплению, но и непроизвольному запоминанию представлений, полученных на экскурсии, на занятии, в процессе повседневной прогулки.

4. В заключении мы привлекали внимание детей к наблюдаемому явлению и обобщали полученные знания и представления.

Определив задачи и содержание познавательной деятельности по ознакомлению с окружающим, необходимо более подробно рассмотреть

дидактические возможности этого вида деятельности для развития произвольного запоминания иноязычного материала.

Ознакомление детей с иноязычным лексическим материалом проводилось по определенной системе в форме организованных занятий, экскурсий, повседневных прогулок и охватывало такие темы: “Почта”, “Профессия”, “Транспорт”, “Праздник”, “Моя семья и я”, “Моя родина” и др. В представленной тематике доминировала такая иноязычная лексика, которая затрагивала интересы и потребности детей, была для них близкой по содержанию и имела познавательный аспект. Например, *My father is mailman. He sorts of letters, postcards and package.*

Важным критерием проявления интереса к иноязычной информации явилась организация условий для разнообразной, содержательной жизни каждого ребенка. Также использование жизненных ситуаций для практического ознакомления с миром предметов, с общественными явлениями, воспитание у детей живого интереса к событиям жизни, воздействие на запоминание иноязычного материала через чувства, вызываемые впечатлениями об окружающей действительности, обеспечение условий для моделирования, экспериментирования и других познавательно-практических действий. Так, например, в процессе ознакомления с темой “Профессия” дети произвольно запоминали, как называется по-английски та или иная профессия, средствами иностранного языка подходили к пониманию роли труда в жизни человека, формированию представлений о труде как о важной, необходимой и сложной деятельности. Дети узнавали, как называется профессия (*doktor, teacher, fireman* и др.), где работает человек (*at the school, at the market, at the post office* и др.), что необходимо для данного труда: необходимый материал, орудия труда (*mailbox, send, customer, grocer, scale, teacher, pupil* и др.), в процессе труда человек осуществляет трудовые действия (*cook is cooking, doktor is listening, house painter is making*), получает конкретный результат (готовую еду: *cake, soup, salad*). В

процессе работы над темой “Одежда”, дети запоминали названия одежды, узнавали о том, что можно сшить из ткани, какая она бывает, кто шьет одежду и как называется эта специальность, (например, *buying clothes, dress, trousers, boots, shoes* и др.). Переносили полученные знания на общение о самих детях. Например, в обсуждении одежды девочек и мальчиков нами использовалась такая лексика: *Lena's furcoat is warm and beautiful. Olja's skirt is dark blue. What colour is Lena's skirt? Или: Misha's shirt is made of cotton. Dima's sweater is made of wool. It isn't made of nylon.*

Знакомя детей с темой “Транспорт”, мы непроизвольно способствовали запоминанию иноязычной лексики в процессе обучения детей правилам дорожного движения. Для лучшего усвоения детьми этих правил и запоминания необходимого лексического материала нами проводились целенаправленные прогулки и наблюдения за улицей города, за поведением пешеходов, за движением различного транспорта и работой водителей. Дети с интересом переносили запомнившуюся лексику в сюжетно-ролевую игру (*tow truck, pedal car, train, bus driver* и др.). Организация познавательной деятельности по ознакомлению дошкольников с окружающим раскрыла перед нами большие возможности в непроизвольной подаче нужного запоминаемого материала. Результаты продуктивности запоминания показали, что познавательная деятельность на примере ознакомления с окружающим позволяет подойти к процессу иноязычного обучения нестандартно, расширить имеющиеся способы усвоения необходимого материала.

Наибольший интерес в организации запоминаемой иноязычной лексики в процессе познавательной деятельности имело ознакомление дошкольников с природой. Выбор данного аспекта познавательной деятельности обусловлен его актуальностью и общечеловеческой значимостью, ростом экологического движения в мире, возрастанием непосредственного участия в нем детей дошкольного возраста.

Большая часть знаний, которыми дети овладевают в дошкольном возрасте - это конкретные факты и сведения из области живой и неживой природы. Однако решающими для развития произвольного запоминания являются обобщенные знания, усваиваемые детьми на основе выделения существенных признаков явлений природы. Эти знания дают ребенку возможность самостоятельно ориентироваться в широком круге аналогичных фактов окружающей действительности. А непосредственное восприятие природы и активная деятельность в ней способствовали развитию произвольного запоминания привлеченной нами лексики.

Ознакомление с природой имеет существенное значение для гармоничного, полноценного развития личности дошкольника. Формирование у детей средствами иностранного языка правильных представлений о явлениях природы, чувства любви и бережного отношения к ней, привитие элементарных навыков ухода за растениями и животными - все это составляло суть воспитательных и образовательных задач, решаемых нами в процессе использования природы как одного из средств развития произвольного запоминания иноязычного материала.

В решение коммуникативных задач мы включили формирование начальных умений:

- слушать и понимать иноязычную лексику;
- сообщать и запрашивать необходимую информацию;
- описывать живую и неживую природу;
- выражать свое отношение к состояниям и изменениям в природе;
- описывать наблюдаемую картину, пейзаж;
- называть поделки из природного материала;
- выражать совет, просьбу, предложение принять участие в уборке территории;
- обсуждать технику и результат рисования.

Для решения поставленных задач мы оперались на традиционную программу воспитания и обучения в дошкольных учреждениях и использовали определенную тематику: “Природа вокруг нас”, “Погода и сезонные изменения в природе”, “Растительный мир”, “Животный мир”. Для этого нами отбирался необходимый лексический материал, например *blooming flowers, sunny days, walk in the park, watch the birds, nest on the tree* и др.

Организуя иноязычный лексический материал данной тематики, мы включали определенные познавательно-практические действия:

1. Наблюдение за природой и ее явлениями. Фиксирование наблюдений в дневнике природы;
 2. Ознакомление и уход за растениями;
 3. Ознакомление и уход за животными;
 4. Уборка территории группового участка для прогулок;
 5. Организация деловых и подвижных игр, конкурсов, праздников.
- Наглядно-образный характер таких познавательно-практических действий позволил нам расширить возможности развития непроизвольного запоминания нового лексического материала.

Рассмотрим основные компоненты познавательно-практических действий, которые учитывались нами в организации непроизвольного запоминания иноязычного лексического материала.

1. При ознакомлении детей с живыми и неживыми объектами природы главное значение имели повседневные наблюдения, в процессе которых мы задавали вопросы, обращали внимание на те, или иные особенности, описывали с детьми свойства и качества, указывали на отличительные признаки: *The weather in winter is cold and cloudy. It often snows in winter.*

2. Наряду с закреплением уже известных детям сведений, мы сообщали новые знания, развивали новые умения и навыки.

3. Организуя наблюдения за живой и неживой природой, дети привлекались нами к активности, например, *Petja, give me this stick.*

4. Средствами иноязычного лексического материала мы формировали у детей ряд конкретных и обобщенных знаний и представлений о неживой природе, растительном и животном мире, например, *garden flowers are tulip, lily, rose*.

Систематически организуя таким образом познавательно-практические действия на основе интегрированного обучения дети могли видеть, понимать, запоминать и называть простейшие зависимости, существующие в области ознакомления с природой.

Основными формами развития непроизвольного запоминания иноязычного материала в процессе ознакомления с природой явились экскурсии и повседневные прогулки.

Экскурсия - одна из форм познавательной деятельности по ознакомлению детей с природой, оказалась интересной формой развития непроизвольного запоминания иноязычного материала. Экскурсии проводились нами вне дошкольного учреждения и являлись занятиями под “открытым небом”. Преимущество организации условий запоминания иноязычного материала в процессе экскурсий состояло в том, что они позволили в естественной обстановке познакомить детей с иноязычной лексикой объектов и явлений природы. Детями непроизвольно запоминались знания, умения и навыки, которые формировались, уточнялись или конкретизировались в процессе экскурсии. Факты наблюдений показали, что экскурсия является оптимальной формой развития различных познавательных процессов (восприятия, памяти, воображения), отдельных мыслительных операций (умения сравнивать, анализировать, обобщать), наблюдательности, развития речи (обогащение словаря, формирование связной речи). Кроме того, экскурсия позволила включить в процесс формирования учебных умений по ознакомлению с природой навыки иноязычных речевых умений.

В решении поставленной цели развития непроизвольного запоминания лексического материала большое значение имела повседневная прогулка.

В задачи повседневной прогулки входило закрепление знаний, умений и навыков, полученных детьми на занятиях и экскурсиях. Ценность повседневной прогулки состояла в том, что она давала возможность детям увидеть и применить полученные знания на практике в повседневной жизни, запомнить необходимые для них средства общения в непринужденной форме. Повседневная прогулка позволила расширить запоминаемый лексический материал:

а) в общении с детьми о повседневных изменениях природы по сезонам (продолжительность дня, погода, изменения в жизни растений и животных, труд людей на природе);

б) в организации и назывании разнообразных действий с природным материалом (песок, глина, вода, лед, листья и т. д.).

Целью наблюдения было усвоение различных знаний - установление свойств и качеств, структуры и внешнего строения предметов, причин изменения и развития объектов (растений, животных), сезонных явлений. Включение разнообразных органов чувств в процесс наблюдения обеспечивало полноту и конкретность формируемых знаний. Необходимость использования метода наблюдения в развитии произвольного запоминания зависело от характера и доступности знаний. Известно, что основной запас накопленных ребенком в дошкольном возрасте знаний - это представления, т. е. образы воспринятых им ранее объектов, явлений. В нашей работе оказалось, что чем конкретнее, ярче представление, тем легче ребенку запомнить нужное слово и использовать его в практической и познавательной деятельности.

В связи с тем, что наблюдение явилось основным методом организации повседневной прогулки, рассмотрим его дидактические особенности, на которые мы опирались в своей работе.

1. Цель и задача наблюдения имели познавательный характер, заставляли ребенка думать, вспоминать, искать ответ на поставленный вопрос.

2. Для каждого наблюдения мы отбирали небольшой объем лексического материала. Запоминание представлений об объектах природы формировалось у детей постепенно, в результате многократных встреч с ними. В процессе каждого наблюдения дети запоминали новые знания, постепенно расширяли и углубляли первоначальные представления.

3. В организации наблюдений предусматривалась системность, что обеспечивало их взаимосвязь и способствовало непроизвольному запоминанию.

4. Организация запоминаемого материала в процессе повседневной прогулки способствовала развитию речевой активности детей. Активизация речевой деятельности достигалась разнообразными приемами: постановка конкретной и доступной задачи наблюдения, использование обследовательских действий как способа запоминания, привлечение детского опыта и его проговаривание, сравнение одного объекта с другим, предъявление вопросов разной степени сложности.

5. Интерес детей к наблюдаемым явлениям способствовал непроизвольному запоминанию необходимого материала.

6. Запоминаемый материал в процессе наблюдений закреплялся, уточнялся, обобщался и систематизировался с помощью других методов и видов деятельности.

7. В результате каждого наблюдения дети непроизвольно запоминали на иностранном языке необходимое представление или элементарное понятие о том или ином объекте природы и закрепляли определенные коммуникативные навыки.

Организуя запоминание иноязычного материала в процессе наблюдения, мы строили свою деятельность, учитывая три основных этапа. На первом этапе дети слышали, как называется объект, и получали о нем общее представление. На втором этапе использовали разнообразные приемы для выявления и запоминания свойств, качеств, признаков объекта, осо-

бенностей поведения и образа жизни или состояния, устанавливали необходимые связи. На третьем этапе подводили итог наблюдению, обобщали полученные знания. Каждое последующее наблюдение было связано с предыдущим. Таким образом, формировалась система развития произвольного запоминания иноязычных знаний, умений и навыков. Наблюдение позволило специально организовать и целенаправить запоминание через активное восприятие детьми объектов и явлений природы.

В содержание наблюдения первой части прогулки входило: наблюдение за растительным и животным миром, наблюдение за неживой природой, наблюдение за погодой и явлениями природы (см. рис. 1)

1. Наблюдение за растительным миром (a tree, a bush, a flower, a grass).
2. Наблюдение за животным миром (domestik animals, wild animals, poultry, birds).
3. Наблюдение за неживой природой (water, stone, ice, steam, sand и др.)
4. Наблюдение за погодой (sky, sun, cloud, snow, wind и др.).
5. Наблюдение за явлениями природы (появление на деревьях a lot of leaves, на лужайке flowers, замерзание of puddle, появление после дождя of rainbow и др.).

Рис. 1. Содержание наблюдения на прогулке

В процессе наблюдения нами применялись ряд методических приемов: описание, обсуждение, сравнение, решение проблемных ситуаций, загадывание, рассказывание стихотворений, дидактическая игра, подвижная игра, эксперимент. Рассмотрим более подробно каждый из приемов (см. рис. 2)

Описание. Используя этот прием мы давали названия и разъяснения наблюдаемым фактам и явлениям “sun”, “rain”, “wind”, “grass”, “tree”, “bird”, “work”, “help”, “draw”, “nest”, обеспечивая, тем самым, детям возможность успешно приобретать новые лексические знания, накапливать представления и переходить к понятиям; обозначали иноязычным словом не только сам предмет, но и его различные признаки “crow”, “black”, “nest”, “tree”, “big”; называли и делали видимыми существующие между явлениями связи “grass”, “red”, “yellow”, “autumn”. Например: There are 4 seasons in the year. They are: winter, spring, summer and autumn. What season is it now?

РАССКАЗЫВАНИЕ СТИХОВ

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА

ПОДВИЖНАЯ ИГРА

ЭКСПЕРИМЕНТ

Рис. 2. Методические приемы

Следующим приемом было обсуждение. Мы отмечали в процессе наблюдения состояние погоды: Today is sunny day. The sun shines brightly. In hot summer I like to swim; обсуждали с детьми, как греет солнышко, подставляли лицо, руки к солнцу и делали вывод: The sun is shining, but not so warm; предлагали детям потрогать предметы участка и описать их: The train is cold or not so cold; спрашивали у детей: What kind of weather do you like? What is the weather like in winter? (spring, summer, autumn). It's cold and cloudy. It often snows in winter; рассматривали с детьми листья: A tree has got a lot of leaves. The leaves are green in spring and in summer. They are red and yellow in autumn; осматривали клумбы и говорили о цветах: There are so many beautiful flowers. What flowers do you know? They are roses, tulips, carnations and daffodils.

Применяя прием сравнения, мы наблюдали домашних животных: The cat lives in the house. The dog lives in the kennel. The cat is white and the dog is black. The cat is small and the dog is big; сравнивали птиц: There are many pigeons, sparrows and crows in the park. The crow is big. The pigeon is smaller than the crow. The sparrow is the smallest of all; предлагали детям потрогать землю руками и спрашивали, какая она сегодня и, какая была вчера: It is warm now. Или сравнить: Yesterday it was warm, but now it is cold.

Методом решения проблемных ситуаций (What is good and what is bad?) мы обсуждали и сравнивали погоду, время года, живую и неживую природу, определяли, что является положительным и, что отрицательным в том или ином явлении. Например, тема “Seasons”.

Winter brings us snow - flakes, but it is cold.

Spring - green buds and shook, but the weather is windy. Summer brings us berries, but it is hot. Autumn - golden fruits, but the weather is rainy and cloudy; наблюдали за следами: Who has left these tracks; давали неправильную характеристику предмету, игрушке, животному, птице (This crow crys so: “cuckoo”) и просили детей найти ошибку: “Find the mistake” и сказать кто так говорит.

Эффективным приемом запоминания лексического материала оказалось загадывание. What does it mean? (см. табл. 1) Мы предлагали детям нарисовать на песке или снегу часть какого - либо предмета и угадать, что бы это могло быть; предлагали детям отгадать предмет по его признакам: What does it look like? “Round, but not the orange, jump, but not the hare” .

Учили детей создавать образы на основе схематического изображения и уметь называть их. What it may be?

- sweet, round, aromatic;
- fresh, rot, fragrant;
- pickled, green, long.

Таблица 1

**Возможности использования методического
приема “загадывание”**

WHAT DOES IT LOOK LIKE?	WHAT IS THE DIFFERENCE
-------------------------	------------------------

	BETWEEN THEM?
orange	not eatable
ballone	does not blust
snowball	not cold

“Once upon a time...” Once upon a time there lived three little pigs.

“How many?”- I see two black cats. We see four beautiful flowers.

How many birds are in a tree?

Прием рассказывание стихотворений также способствовал эффективности непроизвольного запоминания иноязычного лексического материала. Так, на примере стихотворения “Seasons” дети легко запомнили лексику, связанную с описанием времен года. Spring is green, Summer is bright, Autumn is yellow, Winter is white. Отвечая на вопрос: What kind of weather do you like?, дети не только учились высказывать свое личное мнение, но и непроизвольно запоминали необходимые для высказывания слова: I like a sunny day; I like a rainy day; I like a cloudy day. Интерес у детей вызывали дидактические разминки. Например, детям предлагалось послушать лес, узнать по звуку птицу, собаку, другое животное: What do you hear?. (Is it a bird? Is it a dog?); изобразить беззвучно какого-либо животного и назвать его: It is a parrot, It is a monkey.

Неординарным приемом запоминания иноязычной лексики являлся эксперимент. Например, проведение на прогулке эксперимента “Variegated water” вызывало у детей большой интерес. Детям предлагалось покрасить воду в прозрачном стаканчике для получения оттенков одного и того же цвета. В нашу задачу входило: помочь понять закономерность смешивания цветов (red + yellow = orange, yellow + blue = green ...); заморозить покра-

шенную воду и рассмотреть разноцветные льдинки; помочь детям выложить узор, рисунок из льдинок и спросить: What it may be?

Практика организации указанных выше приемов непроизвольного запоминания иноязычного лексического материала показала, что многое зависит как от создания условий, так и от индивидуально-психологических особенностей ребенка, от особенностей его психической активности. Индивидуальный опыт ребенка является одним из условий правильного понимания и успешности запоминания иноязычной лексики. Ежедневная организация иноязычной лексики на экскурсии, прогулке позволила избежать ряд трудностей, возникающих на начальном этапе обучения и развить у детей интерес к изучению иностранного языка.

В результате нашей работы по развитию непроизвольного запоминания, мы способствовали решению общих задач иноязычного обучения в плане развития языковых и образовательных знаний и речевых и учебных умений. Дети успешно овладевали лексическими единицами и могли самостоятельно использовать их в элементарной устной речи, расширили знания о природе и окружающем их мире, расширили экологические знания за счет наблюдений за живой и неживой природой. Нами были сформированы начальные умения детей: сделать краткое речевое сообщение, задать вопрос и ответить на него, последовательно и связно построить описание, выразить личное мнение о наблюдаемых явлениях, описать увиденное с элементами образности и эмоциональности. Дети приобрели умения отбирать нужную информацию, фиксировать свои наблюдения и вести дневник. Важным моментом в организации познавательной деятельности на основе ознакомления с природой и окружающим миром явилось развитие начального умения формировать речевой продукт, а именно: сообщение, диалог - обмен информацией, диалог-распрос, описание, краткий рассказ. Вместе с развитием непроизвольного запоминания, языковых знаний и речевых умений, данная организация иноязычного обучения способствовала фор-

мированию качеств личности дошкольников и реализации их в познавательно-практической деятельности. Так, у детей проявлялись интерес к природоохранительной деятельности, наблюдательность к окружающему миру, эстетическое восприятие мира, умение видеть красоту природы и использовать природный материал в творчестве, потребность общения с природой путем организации коллективных прогулок, индивидуальных поручений, связанных с наблюдениями за природой, способность формировать свое собственное мнение и умение находить убедительный аргумент, фантазия, воображение, изобразительные способности.

Следовательно, познавательная деятельность детей в процессе ознакомления с окружающим миром и природой является регламентированной формой практики ребенка и может способствовать эффективности развития непроизвольного запоминания иноязычного материала. Это позволяет рассматривать познавательную деятельность как сложный комплексный феномен, который включает в себя развитие познавательных процессов, представляющих собой различные формы ориентировки ребенка в окружающем мире.

Однако только в комплексе с другими видами внеигровой деятельности, развитие непроизвольного запоминания иноязычного материала протекало наиболее эффективно. По аналогии с познавательной деятельностью мы строили и другие рассматриваемые нами внеигровые виды деятельности. Это трудовая деятельность, музыкально-ритмическая и художественно-продуктивная. На характеристике данных внеигровых видов деятельности мы остановимся кратко, поскольку наше интегрированное обучение было построено на основе программы обучения и воспитания в дошкольной учреждении, ее требований и содержания.

Трудовая. Большую значимость в организации воспитательно-образовательного процесса в дошкольном учреждении имеет трудовая деятельность. Задачи трудового воспитания условно можно разделить на две груп-

пы. Решение задач первой группы связано с познавательной деятельностью и касаются вопросов иноязычного обучения. Это ознакомление с доступными детям видами труда взрослых и воспитание положительного отношения к их труду, познание явлений и свойств, связанных с преобразованием материалов и природной среды, которое является следствием трудовой деятельности взрослых и труда самих детей. Эти задачи направлены на развитие любознательности, умения делать выводы. В процессе наблюдения за трудом взрослых и за собственной деятельностью у детей формируется интерес к труду, желание участвовать в нем, дети приучаются ставить цели и достигать результатов. Вторая группа задач связана с воспитанием, определяющим отношение детей к труду. В нашем исследовании мы объединили решение двух групп задач и построили иноязычное обучение на основе интереса и потребностей детей. В решении задач трудовой деятельности мы планировали добиться положительных результатов в плане: развития произвольного запоминания иноязычного лексического материала, связанного с трудовой деятельностью, решения коммуникативных задач, развития языковых и общеобразовательных знаний и речевых умений.

Вместе с тем, в процессе организации иноязычного обучения нами учитывалась структура организации трудовой деятельности: постановка цели, планирование труда и результат труда. Поскольку, эти три компонента влияют и на формирование мотивации иноязычной деятельности детей в процессе труда. Например, в процессе трудовых действий ребенок показывает свое отношение: I don't know, I don't want, I like to make, I like to help и др.

Основными формами трудовой деятельности, которые мы использовали в организации запоминания иноязычного лексического материала явились труд в природе (по уходу за растениями и животными) и ручной труд. В содержание трудовой деятельности мы включили следующие практические действия детей: озеленение и уборка участка дошкольного учрежде-

ния, сбор природных материалов и изготовление поделок, уход за растительным и животным миром групповой комнаты. В содержание лексического материала вошли названия предметов, действий, связанных с ними, выражения личного мнения относительно действий детей, просьбы. Например, для трудовых действий на природе понадобилась такая лексика: flower pot, watering can, rake, bucket, scissors, to carry, to tidy up, to clean; для сбора природных материалов для поделок cattails, moss, acorn, leaves, flower garden; для называния действий и предметов в ручном труде paint a picture, brushes, paintbox, needle, thread, button; для просьбы и оказания помощи друг другу help me, show me, take it и др. Кроме того в задачи трудовой деятельности входило воспитание положительного отношения к труду, выполнение детьми несложных практических действий, формирование способности и готовности ухаживать за зелеными насаждениями детской площадки.

Организуя запоминание лексического материала в ходе трудовой деятельности нами учитывались ее образовательный и развивающий характер. Образовательный аспект, включал овладение иностранным языком, как средством общения в таких функциях:

1) удовлетворение взаимного и одностороннего интереса детей друг к другу в процессе трудовых действий, установление трудовых отношений: what do you do? what do you want to do?;

2) необходимость или возможность совместных действий, обсуждение и планирование трудовых действий, обсуждение результатов деятельности: it's so well, it's nice, it's big, it's little;

3) удовлетворение познавательных интересов в любой из сфер этой деятельности: do you know this? Do you want to make it? .

Компонентами развивающего аспекта явилось развитие:

1) речевых способностей;

2) психических функций (память во всех ее видах, внимание, воображение, восприятие и др.);

3) определенного уровня мотивации к деятельности в целом и к отдельным действиям.

Что касается форм, методов и приемов обучения, то мы применяли такие же, как и в процессе организации познавательной деятельности. Это такие формы, как: занятия, экскурсии, прогулки; методы: наглядные, словесные, практические; приемы: описание, сравнение, показ. Наличие выше упомянутых форм, методов и приемов организации трудовой деятельности способствовало эффективности развития непроизвольного запоминания иноязычного материала. Так, например, в процессе организации нами занятий в групповой комнате, экскурсии на природе, повседневной прогулки на участке дети постоянно сталкивались с новым, непонятным, удивительным. Разнообразие предметов, различных объектов, находящихся в постоянном движении и изменении, позволило нам использовать их в обучении: to pick the flowers, to open the window, to clean the room, to make the bed. Применяя приемы сравнения в процессе трудовых действий, мы обогащали знания детей представлениями окружающего мира, знакомили с новой лексикой: I can wash up, and you may sweep the floor. Привлекая детей к наблюдению в труде знакомых предметов, мы выделяли незамеченные ранее детьми стороны, признаки, качества предметов, побуждали детей искать объяснения непонятным явлениям, мобилизовали внимание, формировали интерес и то “вопросительное” отношение к действительности, которое лежит в основе любой детской деятельности: where is my brush? Can you water the flowers? Can you help your friend? Наблюдение и работа в природе позволила раскрыть различные связи, существующие между предметами и явлениями действительности. Эти связи, так же как признаки и предметы, обозначались нами специальными словами, которые обогащают родную и иноязычную речь и непроизвольно влияют на ее запоминание.

Например, слова вежливости, просьбы: *may I help you? Let me help you, I'm sorry, excuse me* и др. Особое значение для развития непроизвольного запоминания имеет раскрытие причинно-следственных связей, которые обнаруживаются в результате повседневной трудовой деятельности. Продуктивность обучения заключалась в том, что мы в процессе практической деятельности раскрывали ее сущность. В ходе действий знакомили с названиями предметов и обозначениями действий, обеспечивали возможность успешного приобретения новых лексических знаний и накопления представлений: *The children are washing clothes of dolls*; называли иноязычным словом сам предмет и его отличительные признаки: *drawing nice paper chain*; *making paper airplane*; делали видимыми существующие между явлениями связи: *making colour embroidery*; показывали и называли определенные действия: *sweep a room, tidy up, work, help*.

Использование повседневной трудовой деятельности в иноязычном обучении отвечает возможностям и потребностям, которые существуют у детей дошкольного возраста. Так, в ходе повседневных трудовых отношений детьми была усвоена такая лексика, как: *to help, to get up, to wash up, to clean* и др. Разнообразие форм и методов обучения в трудовой деятельности способствовало формированию системы навыков и умений непроизвольного запоминания иноязычного материала, развитию познавательных способностей и воспитанию в целом интереса к изучению иностранного языка. Таким образом, обеспечивая познание и называние вещей, действий в процессе трудовой деятельности, мы способствовали их непроизвольному запоминанию. Данное утверждение доказывает тот факт, что дети использовали названия орудий труда, способы действий, признаки, свойства предметов в других ситуациях. Кроме того, дети эффективно запоминали новые слова, имеющие оценочное отношение к действию, помогающие выражению чувств. Например, слова, описывающие физическое

самочувствие, вызванное трудовой деятельностью: I'm tired, I'm well, it is heavily for me.

В процессе организации трудовой деятельности мы заметили, что разнообразная практика детей, их наблюдения, действия и иноязычное говорение, организованное нами в комплексе, перестраивает всю систему отношений ребенка к окружающему миру, вызывает интерес к взаимодействию с ним и способствует непроизвольному запоминанию. Трудовые действия способствуют запоминанию, как в процессе организованных занятий, так и в процессе самостоятельной повседневной деятельности детей, т.к. дети переносят полученные знания на речевые взаимоотношения. Например, в разговоре о том, кто кем хочет стать: What do you want to be? - I want to be a teacher. I like to teach little kids. And I want to be a pilot. I like to fly by plane. Интеграция иноязычного материала и различных форм трудовой деятельности вносит в процесс обучения элементы занимательности и неординарности. Отличительной особенностью данной интеграции является то, что в ее системе показана последовательность усвоения речевых иноязычных действий, позволяющих выходить за пределы непосредственного опыта ребенка, и тем самым подготавливать его к усвоению и запоминанию собственно логических действий. Так, после наших обучающих занятий дети переносили приобретенные речевые умения на взаимоотношения с родителями: I want to help you. I can wash up the floor.

Хотя система трудовой деятельности развивает наглядно-образное восприятия иноязычного материала, решение коммуникативных задач и задач непроизвольного запоминания, в конечном итоге она нацелена и на формирование практических навыков. Так, на первом этапе организации ручного труда мы учили детей различать предметы и классифицировать их по разным основаниям. Например, оба сравниваемых предмета были большие, но один толстый, а другой тонкий. Интеграция с трудовой деятельностью позволила не только научить ребенка выделять разные осно-

вания для определения сходства и различия предметов на иностранном языке и переходить от одного основания различения или классификации к другому, но и за счет формирования обобщенного и гибкого характера ориентировки в окружающем мире способствовать развитию непроизвольного запоминания необходимого иноязычного материала: *it's slender and it's thick*. Из приведенного анализа возможной интеграции трудовой деятельности и иноязычного материала видно, что трудовая деятельность связана с формированием структуры мыслительных операций, позволяющих ребенку устанавливать взаимосвязи между различными свойствами и признаками предметов, выносить о них правильные суждения, что и является решающим фактором в развитии непроизвольного запоминания иноязычного лексического материала, в частности, в овладении речевыми умениями в целом. Кроме того, необходимо подчеркнуть, что организация непроизвольного запоминания лексики в процессе различных форм и методов трудовой деятельности протекала наиболее эффективно, когда она взаимодействовала с другими внеигровыми видами деятельности, такими как: художественно-продуктивная и музыкально-двигательная.

Художественно-продуктивная и музыкально-ритмическая деятельность. Поскольку эти два вида деятельности решают задачи эстетического воспитания, мы рассматриваем их в комплексе. Художественно-продуктивная и музыкально-ритмическая виды деятельности открывают большие возможности, как для решения комплекса воспитательно-образовательных задач, так и для организации развития непроизвольного запоминания иноязычного материала. Невозможно строить иноязычное обучение в дошкольном возрасте без: формирования навыков видения богатства цветов и форм предметов окружающего мира; примечания характерных признаков предметов и явлений, определения их сходств и различий; формирования художественных умений и желания рисовать, лепить, вырезать; развития творческих способностей, развития навыков восприни-

мать произведения искусства, слушать музыку, петь и правильно, красиво двигаться. Вместе с тем, необходимо подчеркнуть, что организация запоминаемого материала в процессе данных видов деятельности тесно связана с компонентами познавательной и трудовой деятельности, со всеми аспектами воспитательной и образовательной работы в дошкольном учреждении (знакомство с окружающим, ручной труд, экскурсии на природу, музыкальные занятия, подвижные и спортивные игры, разминки), в ходе которой дети получают разнообразные впечатления и знания. Так, в наши задачи развития непроизвольного запоминания иноязычного лексического материала входили вопросы художественно-продуктивного и музыкально-ритмического воспитания. Организация этих видов деятельности предполагала обеспечение ряда специальных условий:

- 1) наличие действий ребенка по отношению к запоминаемому иноязычному материалу. Наиболее продуктивно запоминался тот иноязычный материал, который входил в содержание основной цели действия;
- 2) содержание деятельности не преподносилось в готовом виде, оно раскрывалось в процессе и в результате собственных действий ребенка по отношению к запоминаемому материалу;
- 3) система действий организовывалась по отношению к запоминаемому материалу взаимосвязано;
- 4) в ряде взаимосвязанных действий присутствовал мотив.

Рассмотрим вначале дидактические возможности художественно-продуктивной деятельности в организации непроизвольного запоминания лексического материала. Чтобы педагогически правильно организовать ту или иную деятельность, руководить всеми процессами, связанными с созданием художественного образа, мы средствами иностранного языка развивали эстетическое восприятие предмета, обогащали представления об общем облике и свойствах предмета, формировали способность воплощения замысла в рисунке, лепке, аппликации путем использования и называ-

ния выразительных свойств красок, линий, форм, ритма. Например, на занятии по теме: “Цветные страницы” способствовали продуктивному запоминанию слов (rainbow, rain, dew, grass, sun, red, orange, yellow, green и др.) в процессе обучения задумывать содержание своего рисунка в определенной цветовой гамме. Этому занятию предшествовала утренняя прогулка, когда дети воочию наблюдали радугу после дождя, видели росу на траве. В основе дидактического руководства художественно-продуктивной деятельности лежало наблюдение за предметами, явлениями окружающей действительности. При этом наблюдение носило активный, действенный характер, что, несомненно, было важным в непроизвольном запоминании. Факты показали, что непроизвольное запоминание иноязычного материала, организованное в процессе художественно-продуктивной деятельности, имеющей ассоциативный характер, оказывается более эффективным. Чем ярче переживался образ, тем лучше он сохранялся в памяти. На занятии по теме: “Овощи” мы организовали запоминание в процессе закрепления умения передавать форму знакомых предметов, их пропорции в создании выразительной композиции. Кроме того, используя прием соощущения, мы предлагали детям представить, какой вкус, запах, аромат могут иметь созданные ими овощи. Тем самым мы закрепили такую иноязычную лексику: sweet, aromatic, fresh, pickled, plums, grapes, apricots и др. В образе, созданном дошкольниками в процессе художественно-продуктивной деятельности, действительность предстала во всей конкретной многогранности и богатстве, она способствовала появлению детского творчества. Этим художественно-продуктивная деятельность отличается от других видов внеигровой деятельности и является своего рода одним из источников развития интереса к иноязычному материалу. Дети дошкольного возраста проявляли спонтанный интерес к названию цвета, формы и другим признакам предметов окружающего мира, которые помогали им лучше ориентироваться в вещах и ситуациях, упорядочивать и связывать их друг с другом:

crayons, coloring book, oval, cone, curved, crooked, straight и др. Использование художественно-продуктивной деятельности в иноязычном обучении показало, что дети не просто легко запоминают необходимый лексический материал, но и перерабатывают и обобщают полученные иноязычные знания. Это означает, что при восприятии, к примеру, нескольких цветных предметов ребенок, запомнивший начальные понятия, может различать их по признаку цвета, может сгруппировать по определенным основаниям и подобрать наименования для полученных группировок, как-то: red balls, big dogs. Именно в этой деятельности ребенок непроизвольно усваивает иноязычные навыки сравнения и различения предметов. Ценность художественно-продуктивной деятельности в развитии непроизвольного запоминания состоит в том, что осуществляя целенаправленное различение, называние, упорядочивание и сравнение свойств предметов, ребенок учится устанавливать взаимосвязи между знаниями о признаках цвета, формы и количества, координировать и выражать с помощью языковых средств. В процессе художественно-продуктивной деятельности дети приобретали иноязычный опыт на различных уровнях: на уровне действий, на уровне представлений и на языковом уровне. Эти три уровня играют важную роль в развитии наглядно-образного восприятия и непроизвольного запоминания.

Как было указано выше, в рассматриваемые нами внеигровые виды деятельности входила и музыкально-ритмическая деятельность. Именно эти два компонента деятельности являлись источником физического и психического здоровья детей, средством развития интереса к иноязычной речевой деятельности. Поэтому мы условно объединили эти два вида деятельности в один. Данная деятельность играет в процессе иноязычного обучения дошкольников большую роль, поскольку позволяет внести элементы движений, песен и музыки. Ориентировочная сенсомоторная основа его действий неразрывно связана с овладением речью. Выявленный механизм

позволяет рассматривать двигательную активность ребенка как важный компонент иноязычного обучения дошкольников в целом и как развития непроизвольного запоминания, в частности. Вместе с тем практика показала, что запоминание лексики проходит эффективнее, если двигательная деятельность используется с музыкальной в комплексе. Например, дети легко запомнили слова, которые пели и показывали: Hands up, hands down, hands on hips, sit down. Значимость музыкально-ритмической деятельности в развитии непроизвольного запоминания иноязычного материала чрезвычайно велика, так как позволяет подойти к процессу обучения нестандартно и вариативно. Так, для эффективного запоминания слов butterfly, fly, sky, мы организовали музыкальную мини-инсценировку, в которой дети исполняли роль бабочки и мальчика. Мальчик говорил такие слова: Butterfly, butterfly, where do you fly, so quick and so high in the blue, blue sky? Посредством музыки и движений мы изменяли и импровизировали процесс иноязычного взаимодействия. Музыкально-ритмическая деятельность рассматривалась нами не изолированно, а в контексте общего гармоничного развития в форме занятий, инсценировок, развлечений, соревнований и позволила сформировать положительное отношение детей к организации иноязычного обучения. Повышение творческого участия в процессе обучения, рост интереса, эмоционально-положительных переживаний, радость и самостоятельность дошкольников способствовала развитию непроизвольного запоминания иноязычного материала.

В содержании музыкально-двигательной деятельности доминировала в основном иноязычная лексика, охватывающая определенные разделы.

1. Музыкально-речевая гимнастика: Hickory, dickory, dock! The mouse ran up the clock, the clock struck one, the mouse ran down, hickory, dickory, dock!

2. Спортивные упражнения: to go on one foot, to hop, to stop, to jump, to run.
3. Танцевальные движения: step-step, clap-clap, turn yourself around, and then you clap, clap, clap.
4. Общеразвивающие упражнения: my head, my shoulders, my knees, my toes. And we'll all clap hands together.
5. Музыкально-подвижные игры: Are you sleeping, are you sleeping, Brother James, moning bells are ringing, ding, ding, dong.
6. Пение: my dear, dear mummy, let me kiss your face, I want you to be happy today and always.

На всех этапах дошкольного детства ребенок совершает огромное количество разнообразных спортивных, танцевальных, развивающих движений. Они способствуют более содержательной и интенсивной организации процесса непроизвольного запоминания. Данная характеристика позволяет рассматривать музыкально-двигательную активность ребенка как важный компонент любой деятельности, как средство развития познавательных процессов, а в нашем случае развития непроизвольного запоминания иноязычного материала.

Таким образом, рассмотренные дидактические возможности внеигровых видов деятельности позволяют утверждать, что организация непроизвольного запоминания иноязычного материала в процессе этих видов деятельности будет более эффективной. Необходимо отметить, что только при соблюдении основных дидактических принципов - систематичности, постепенности и последовательности, можно гарантировать продуктивность непроизвольного запоминания. Вместе с тем, анализируя психолого-дидактические возможности внеигровых видов деятельности нельзя ни отметить их тесную взаимосвязь с игровой деятельностью.

2. Взаимосвязь внеигровых видов деятельности с игрой

Известно, что на каждой качественно своеобразной ступени развития, доминирующее значение приобретает какой - либо один вид деятельности, который и определяет формы усвоения, а также, в известном смысле, характер и объем усваиваемого содержания.

Вместе с тем, в вопросах иноязычного обучения не решен вопрос о сходстве и различии игровых и внеигровых действий, критериях отнесения действий к тому или другому классу. Этот вопрос имеет принципиальное значение в организации условий запоминания иноязычного материала, так как к игровым приемам можно иногда отнести действия неигрового характера, а к внеигровым действия игрового характера, что заставляет нас подробнее рассмотреть вопрос о различии игровых и внеигровых действий и показать, как на основе взаимодополнения этих видов деятельности можно организовать запоминание иноязычной лексики.

Основным отличием внеигровых действий от игры является то, что при выполнении учебного задания все дети, как правило, производят однотипные действия (повторяют слова, отвечают на вопросы, слушают воспитателя и т. д.). В данном случае мы относим к внеигровым познавательные действия в процессе ознакомления с окружающим, природой, трудовые действия, музыкально-двигательные, художественно-продуктивные. Следует учитывать тот факт, что игровые и внеигровые действия обеспечивают коллективную по форме и индивидуальную по внутреннему содержанию активность детей. Игра и особенно ее развернутая форма - сюжетно-ролевая игра, являясь ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, отвечает особенностям психики ребенка, свойственна и характерна для него. Поэтому, все приобретенные знания в процессе внеигровых видов деятельности дети переносят на совместную и самостоятельную игровую деятельность.

В.Г.Асеев подчеркивает, что значение игры для психического развития детей состоит в том, что благодаря использованию особых игровых приемов (принятию ребенком на себя роли взрослого человека и его общественно-трудовых функций, символическому характеру воспроизводимых предметных действий, переносу значений с одного предмета на другой и т.д.), ребенок моделирует в игре действия и отношения взрослых. На этой основе у ребенка формируется стремление к общественно значимой деятельности, готовность к школьному обучению. Однако, на современном этапе важным моментом в понимании специфики обучения дошкольников являются занятия разными видами деятельности. Нахождение психологических и дидактических основ интеграции различных видов деятельности, обогащающих познавательное развитие ребенка во взаимосвязи с эмоционально-потребностным, - ключевая проблема современной дошкольной дидактики, реализующей принцип от общего к частному. Действие в повседневной воображаемой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов способствует изменению потребностей и сознания ребенка, создавая, таким образом, зону его ближайшего развития. Именно в этом смысле игра может быть названа ведущей деятельностью и интересна для нашего исследования во взаимосвязи с внеигровыми видами деятельности.

При отборе и конструировании новых дидактических игр ученые считают принципиально важным полное выражение в проектируемой игре всех необходимых структурных компонентов этого вида деятельности, отличающих, с одной стороны, игру от внеигровых действий, и с другой стороны, игру без дидактической задачи от дидактической игры. К таким структурным компонентам относятся: мнимая или воображаемая, ситуация, роль, игровая задача, учебное действие. Считается, что компоненты естественной детской игры, и прежде всего воображаемая ситуация, долж-

ны сохраняться в различных формах как дидактической игры, так и в других видах деятельности - игровых приемах, игровых задачах и т. д.

Компонент роли применительно к играм, формирующим навыки иноязычной деятельности, представляется нам не постоянным. Мы основываемся при этом на собственных наблюдениях вербальных эпизодов детских игр, а также на анализе произведений фольклора и детской литературы, в которых персонажи часто, не принимая выраженной роли, оказываются в воображаемых, иногда сказочных обстоятельствах (потеряли или нашли волшебную палочку, встретили сказочного героя, получили письмо от известного персонажа и т. п.). Иногда детям легче играть “самих себя” в необычных обстоятельствах, чем перевоплотиться в роль, требующую одновременно нового речевого поведения и решения задач запоминания нужного иноязычного материала. В этом случае нам было легче объединить задачи иноязычного обучения и внеигровые и игровые виды деятельности.

Проблема организации произвольного запоминания иноязычной лексики во взаимосвязи внеигровых видов деятельности с игрой состояла в том, чтобы создать условия и найти пути и способы руководства данным процессом. Разнообразие игровых и внеигровых действий, произведенных с предметами, установление устойчивых связей с окружающим, воспоминание о том, что видел и узнал раньше, умение связать воспринимаемое с прошлым опытом помогали ребенку сначала получить отчетливое, яркое и многогранное представление о предмете, а затем как можно точнее воспроизвести его. Одной из главных особенностей запоминания у старших дошкольников являлось то, что она подчинялась в основном близким целям. Поэтому запоминание и воспроизведение были разделены небольшим временным промежутком. Этому способствовала организация запоминания иноязычного материала в повседневной игровой и внеигровой деятельности. Преимущество такого обучения состояло в том, что иноязычное общение становилось естественным, так как основывалось на стремлении ре-

бенка входить в воображаемую ситуацию и действовать по мотивам, определяемым ею. Взаимосвязь внеигровых видов деятельности с игрой просматривается в том, что одной из главных особенностей игровой деятельности являлось отражение в ней детьми окружающей жизни. Это отражение обнаруживалось в содержании самой игры, во взятой на себя детьми ролях, в их обращении с вещами, во взаимоотношении детей друг с другом, в характеристике персонажей и их действий, в репликах и разговорах. Способу активного усвоения знаний предшествовало предварительное, в первую очередь чувственное, непосредственное знакомство детей с определенными явлениями жизни взрослых людей. Оно обеспечивалось наблюдением реальной жизни людей и теми знаниями, которые ребенок получал во внеигровых видах деятельности.

Постоянная организация условий иноязычного запоминания на основе повседневной внеигровой деятельности во взаимосвязи с игрой помогала обогащать жизненный опыт ребенка и включать иноязычное запоминание в отражение и обобщение действительности. Ребенку все более доступным становилось запоминание нового содержания через иноязычную речь: слушание, рассуждение, наблюдение, вопросы и ответы. Например, закрепляя тему “The clothes” во время прогулки, мы использовали игру “Краски”, в которой закрепили лексику: I have a brown coat. But Ann has white. Ann has red hat and Dima has green и т. д.

В нашем исследовании развития произвольного запоминания важным является тот факт, что действие и речь - основные способы решения задачи в игре. Игра немыслима без речевого общения детей друг с другом. Даже играя в одиночку, многие дети сопровождают свои действия словами, рассуждениями, вопросами, характерными для действия отображаемых персонажей: it's a car, and it's a driver. Рассмотрение игры как деятельности, протекающей в системе всей жизнедеятельности ребенка, включенной как звено во всю систему обстоятельств и условий его реальной жизни,

повышает продуктивность произвольного запоминания лексического материала. Мы изучали влияние игры на запоминание во взаимосвязи с рассматриваемыми нами внеигровыми видами деятельности: познавательной, трудовой, художественно-продуктивной и музыкально-ритмической. В каждом виде деятельности мы использовали четыре вида игровой деятельности: сюжетно-ролевые, дидактические игры, подвижные и речевые игры.

С целью успешного руководства игрой, решения с ее помощью задач произвольного запоминания иноязычного материала, нами был учтен тот факт, что в игре имеют место два типа взаимоотношений: взаимоотношения детей по сюжету, по ролям, которые они выполняют и их реальные взаимоотношения. В связи с этим, мы строили запоминание в воображаемой ситуации таким образом, чтобы она затрагивала мысли и чувства ребенка. Играя, дети передавали свое отношение изображаемым событиям, искренно и непосредственно входили в роль. С одной стороны, у детей возникало внутренне побуждение вести себя соответственно образу, с другой, они эффективнее запоминали лексику и увереннее использовали ее в игровых действиях. Так, на занятии по познавательному развитию, посвященному дню 8-е Марта, дети выучили стихотворение "My dear Mummy". В ходе повседневной сюжетно-ролевой игры "Дом" девочки, играя с куклой использовали в своей речи такую иноязычную лексику: my dear Mummy, let me kiss your face, my pretty doll. В игровой ситуации, связанной с "выпечкой блинов", дети также применили ранее выученную лексику: I like a pancake with honey and you? Если дети не знали или забывали необходимое по ситуации слово, они спрашивали его и сразу же применяли в речи. Организуя процесс иноязычного запоминания на основе данной характеристики игры, мы связывали обучение с интересами, потребностями и проблемами самих детей. В своих действиях, разговорах, репликах дети воспроизводили в сюжетно-ролевой игре то, с чем они знакомились на занятиях, экскурсиях, прогулках, что они постоянно наблюдали, т.е. дей-

ствия, слова, рассуждения, оценки окружающих их людей. В целом в игровой деятельности многое было обусловлено активностью самих детей, их интересом. Занимаясь игровой деятельностью, дети переносили из внеигровых видов деятельности различные понятия, анализировали предметы, их свойства и качества, более ярче, более дифференцированно отражали различные явления. Так, организовав сюжетно-ролевую игру “Магазин” на прогулке после проведенного нами занятия по познавательному развитию “At the market”, дети использовали предметы - заместители и называли их по-английски: bread, tea, cheese, green beans, candy, решали в процессе игры проблемные ситуации в практических действиях, использовали предметные и ролевые замещения. У детей складывалась символическая функция сознания, состоящая в использовании вместо реальных предметов их заместителей, причем важную роль дети отводили иностранному языку, считая, что он подчеркивает их мысли и выражения: I want to be a customer. I go to buy watermelon. Этот процесс взаимосвязи помогал внести новизну, определенный интерес в произвольное запоминание лексического материала, поскольку затрагивал познавательную деятельность в анализе отражаемых явлений действительности, установлении новых связей, создании новых комбинаций игрового и внеигрового действия. Принцип взаимозависимости, например, с трудовой деятельностью наблюдался в создании материальных условий для сюжетно-ролевой игры: подобрать и назвать строительные материалы (paper, cardboard, plasticine, cloth), иметь различный бросовый материал (wire, threads, veneer), который дети любили использовать в игре. Кроме того, действия, совершаемые детьми в процессе игры, были направлены на изображение того или иного трудового процесса, который дети наблюдали у взрослых: sweep the floor, clean the room, go shopping. Они свидетельствовали о желании ребенка подражать взрослым, о достижении этого желания средствами языка в игровой ситуации. Благоприятные условия для запоминания складывались в ходе игры тогда, когда

перед детьми возникал ряд вопросов, которые нужно было решать и, которые требовали размышления, обсуждения, общения. Таким образом, организация сюжетно-ролевой игры в процессе иноязычного обучения создавала естественные условия для произвольного запоминания лексики.

Следующим видом игровой деятельности была дидактическая игра. Как всякая деятельность она являлась способом, средством познания окружающего. Дидактическая игра есть форма действенной проверки, закрепления и уточнения полученных знаний. Однако в отличие от сюжетно-ролевой, дидактическая игра имеет развивающее значение лишь при условии систематического руководства ею со стороны воспитателя. В нашей работе взаимосвязь внеигровых видов деятельности с дидактической игрой наблюдалась в решении задач произвольного запоминания в процессе игр - занятий. Своеобразие их заключалось в том, что обучающее начало, программное содержание давались детям в виде ряда последовательных игровых действий, связанных между собой одной ситуацией. Каждая игра включала небольшое по объему новое содержание обучения или повторение в целях закрепления запоминаемого. Например, на прогулке в процессе наблюдения за природой мы проводили игру: "When it may be?" Цель игры заключалась в уточнении и углублении знаний детей о временах года на основе иноязычного лексического материала. В ходе игры нами читались короткие тексты в стихах или прозе о временах года, а дети отгадывали. Например, *The summer is over, the trees are all bare, there is mist in the garden and frost in the air.* Или дидактическая игра, основанная на художественно-продуктивной деятельности. Детям предложили схемы рисунков, которые они должны были сами дорисовать и затем описать на английском языке. Например, *it's winter. It's cold and cloudy. It often snows in winter.* Необходимость использования игрового и внеигрового обучения очевидна в том, что дидактические игры позволили решить задачи произвольного запоминания иноязычной лексики путем конкретных ситуаций.

В играх активные действия с предметами, предметами - заменителями, игрушками, картинками закрепили их названия, понимание их назначения, направили сенсорную, познавательную и речевую активность. Многие дидактические игры способствовали повторению, закреплению и активизации запоминаемого лексического материала. Это игры с прятанием и поиском, основанные на внезапном исчезновении и появлении предметов (“Что в мешочке?”, “Спрячь шар в ладошках”, “Фонарик”), а также некоторые игры с загадыванием и отгадыванием (“Узнай, что в мешочке?”, “Что изменилось?”). Поскольку дидактические игры - эффективное средство активизации познавательной деятельности детей, мы стремились к тому, чтобы в процессе обучения в каждой игре могли активно действовать и говорить все играющие. Именно в игре речь ребенка начинала освобождаться от ситуативной связанности, характерной для ранних этапов онтогенеза речи. В связи с этим, развивались навыки произвольного запоминания, помогающие ребенку оперировать в игре значением, оторванным от вещи, но неотрывным от реального действия с той вещью (“парадокс” игры по Л.С.Выготскому). Игра разворачивалась не столько в логическом, сколько в аффективном плане, движение в смысловом поле воображения происходило для ребенка так же, как в реальном.

Запоминание лексического материала в процессе подвижных игр вызывало у детей особый интерес. Они привлекали их своей эмоциональностью, разнообразием сюжетов и двигательных заданий, в которых имелась возможность удовлетворить свойственное детям стремление к движениям. В подвижных играх не только выполнялись различные движения, но и назывались на английском языке: jump, run, kick, swing, hop. Увлеченные игрой, дети повторяли и называли одни и те же движения много раз, не теряя к ним интереса. Это являлось важным условием продуктивности запоминания.

В программе воспитания и обучения в дошкольных учреждениях подвижные игры различаются по содержанию, по характеру двигательных заданий, по способам организации детей, по сложности правил. Организуя запоминание лексического материала в процессе подвижных игр, мы также придерживались этой классификации:

1. Сюжетные игры “Ten Little Indian Boys”, “Where is Thumpkin”, в которых слова запоминались в процессе сюжетных действий.

2. Бессюжетные игры “Nick and Andy”, “Catching”, “Catch me” - основаны на беге и ловле.

3. Игровые упражнения “See them run”, “Step-step, clap-clap” способствовали запоминанию названий определенных двигательных заданий.

4. Игры с элементами соревнования, несложные игры-эстафеты “Quick and fast”.

Ценность использования подвижных игр во внеигровых видах деятельности состояла в том, что наряду с совершенствованием движений и двигательных качеств, дети приобретали и запоминали иноязычные знания и представления о предметах и явлениях окружающего мира. Например, они узнали повадки различных животных, птиц, особенности их движений, уточнили и закрепили знания о транспорте, о правилах уличного движения. Однако мы заметили, что обязательным условием успешного проведения и произвольного запоминания являлось знание лексики, умение правильно объяснять правила игры, ее ход, активно участвовать в играх и учитывать индивидуальные особенности детей.

Качества речевой игры, способствующие произвольному запоминанию иноязычного материала, можно отнести к любому из перечисленных нами выше видов игровой деятельности. Поэтому в своей работе мы остановимся лишь на ее характеристике, приводимой рядом авторов. Простые речевые взаимодействия игрового типа, построенные по четким правилам,

являются, по мнению исследователей, необходимым этапом в овладении родным и иностранным языком.

П.Левенстон, анализируя запоминание вербальных игр, возникающих между матерью и ребенком (часто неосознанно со стороны матери), выделяет типичные черты этого игрового общения: использование наглядных стимулов, показ игрушек, предметов, особенно с яркими цветовыми контрастами, показ результативных действий с одним и тем же предметом (например, положить, подать, уронить и т. п.). В подобных играх ребенком запоминаются высказывания 8 коммуникативных типов, в том числе описание состава действия по схеме “ребенок - действие - объект”, высказывания - номинации, описания (с характеристикой размера, цвета, местоположения объектов).

Исследователи подчеркивают высокое запоминание комбинаторной речевой активности, которая наблюдается в играх ребенка с самим собой, происходящих в чисто вербальном плане. Как считает В.Р.Ли, игровые приемы в различных видах деятельности создают уникальные условия для овладения символической формой общения, а значит, теми условными, конвенциональными формами запоминания, которые возникают в каждом языковом обществе. Овладение языком как средством общения предполагает наличие навыков распознавания, быстрого запоминания и гибкого использования этой системы конвенциональных форм (как надлежит поступать в речевом плане в том, или ином случае, например, при выражении вопроса, несогласия и т. п.).

Исследования Г.Бэйтсона показывают, что продуктивность запоминания формируется в таких формах общения, где говорящий не может реагировать автоматически, но вынужден распознавать сигнал и самостоятельно выбирать реакцию. Игра с элементами фантазии создает для запоминания иноязычного материала особые, своего рода скомпрессированные условия, которые не всегда возникают в обычном учебном общении.

Игровая деятельность представлена в современной дошкольной дидактике в разнообразных формах: в формулировку учебных заданий вносятся элементы игрового сюжета; учебным действиям придается форма игровых действий; предусматривается возможность выигрыша как специфической формы оценки правильности выполнения действий, широко применяются специальные дидактические игры, разработанные специалистами для формирования различных навыков и получения детьми новых знаний.

При этом отмечается, что дидактические возможности сюжетно - ролевой игры (своего рода вершины развития этого типа ведущей деятельности) весьма ограничены. Так, Д.Б.Эльконин приводит пример игры “в магазин”, в ходе которой можно научить ребенка взвешивать, считать, измерять и т. п., но при этом психологическим центром игрового действия становится операция, а не социальные отношения, которые моделируются в естественной сюжетно-ролевой игре. Ролевая игра не есть упражнение какой-либо частной функции, тем более частного навыка, хотя элементы ролевой игры могут использоваться в дидактических целях, как например, запоминание отдельного лексического материала.

Усвоение новых знаний и новых способов запоминания, как подчеркивает В.Н.Аванесова, происходит не во всех играх, используемых на практике в дидактических целях, а лишь в тех играх, где найдено верное сочетание дидактических и игровых задач, а также характер игровых взаимоотношений между педагогом и детьми и детьми между собой.

Таким образом, организуя произвольное запоминание иноязычного лексического материала во взаимосвязи внеигровых видов деятельности с игрой, мы создаем предметный мир детства - специфическую среду всех детских видов деятельности, благоприятные условия для познавательного, физического и психического становления детей, соответствующие объекты и средства, необходимые способы действия. Процесс построения предложенной нами система развития произвольного запоминания иноязычного

лексического материала предусматривает осуществление процесса обучения и воспитания дошкольника в русле его реальной многообразной и постоянно развивающейся деятельности.

3.3. Выводы

1. В содержание внеигровой деятельности входят такие виды детской деятельности, как: познавательная, трудовая, художественно-продуктивная и музыкально-ритмическая. Основным отличием внеигровых действий от игровых является соответственно их целенаправленный познавательный, трудовой, художественно-продуктивный и музыкально-ритмический характер.

2. Собственная деятельность ребенка по овладению миром реальных вещей и предметов является основным условием психического развития. Через управление психическим развитием ребенка, с помощью системы разработанных форм и методов обучения во внеигровой деятельности, возможно целенаправленно организовать развитие непроизвольного запоминания иноязычного лексического материала.

3. Организация иноязычного материала в процессе таких внеигровых видов деятельности, как познавательная, трудовая, художественно-продуктивная, музыкально-ритмическая обеспечивает в системе обучения большую частоту повторений языковых форм и создает благоприятные условия для развития непроизвольного запоминания.

4. Сочетание внеигровых и игровых видов деятельности позволяет создать естественную иноязычную среду и способствует в целом формированию иноязычного речевого продукта, развитию языковых и общеобразовательных знаний и речевых умений.

ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ НЕПРОИЗВОЛЬНОГО ЗАПОМИНАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ

3.1. Характеристика и оценка современной практики обучения дошкольников иностранному языку

Проблема создания эффективного обучения дошкольников иностранному языку начала интенсивно разрабатываться в последнее время в связи с поиском путей оптимизации учебно-познавательной деятельности с целью облегчения процесса усвоения иноязычных знаний, умений и навыков при наименьших затратах времени.

Мы проанализировали около 100 работ, выполненных в разных странах по проблеме обучения иностранному языку в дошкольном возрасте (мето-

дические пособия, статьи в научных и популярных журналах, книги для детей). Большинство рассмотренных пособий по обучению дошкольников иностранным языкам представляют собой сборники рассказов, стихотворений и песен на языке, а также наборы картинок, организованных по тематическому принципу, которыми может пользоваться преподаватель при обучении детей.

В научных статьях затрагиваются вопросы истории преподавания иностранных языков в детстве, рассматривается психологическая и педагогическая специфика обучения детей (Т. Андерсон, Г.Шмидт-Шейнбайн, Л.Постман) иностранному языку, описываются отдельные методические приемы обучения различным аспектам (Г.Дори, Е.Кортес, Краус-Сребрик). Однако, учеными, как правило, не затрагивается проблема создания условий эффективного запоминания иноязычного материала в дошкольном возрасте.

Активно развивается обучение иностранному языку (английскому или французскому) в начальной школе многих стран Азии и Африки, где необходимо владение этими языками как языками образования и социальной жизни. В начальной школе в этих странах начинается обучение языку с момента поступления ребенка в школу (5 - 6 лет). Следует отметить, что в этих условиях формируемые на занятиях иноязычные навыки находят постоянное подкрепление во внеучебных ситуациях (иностраннй язык используется как посредник в общении с людьми, используется при слушании радио, просмотре телепередач и кинофильмов), поэтому методика обучения не нуждается в разработке специальных приемов запоминания иноязычного материала.

В странах Европы и США предпринимаются попытки обучения дошкольников иностранному языку. Однако эти попытки носят эпизодический характер и не являются системой, используемой в начальном звене

образования и, тем более, не рассматриваются в ряде проблем изучения условий эффективности запоминания иноязычного материала.

Современное состояние теории и практики обучения иностранному языку дошкольников в нашей стране позволяет выделить узловые психолого-педагогические проблемы создания условий эффективного запоминания, решение которых лишь упоминается в методике обучения. Так, авторы экспериментальных исследований уровня языковых способностей указывают на то, что после 6 - 7 лет у ребенка в известной мере утрачивается гибкость речевого механизма. Массовое обучение детей иностранным языкам в школах начиная с 10 - 11 лет, по мнению ряда авторов, не приводит к желаемому конечному результату (Л.Якобовиц).

Цели и задачи в различных программах формулируются по - разному, однако, в конечном итоге сводятся к одним типичным формулировкам: обучение детей пониманию иноязычной речи на слух и ведению несложной беседы на пройденные темы; обучение детей пониманию и воспроизведению элементарной иноязычной речи; овладение детьми определенным запасом слов и речевых образцов, позволяющих вести несложную беседу на изучаемом языке; подготовка детей к слушанию, пониманию, а также воспроизведению элементарной речи на втором языке; обучение детей иностранному языку как средству общения в пределах усвоенного учебного материала.

Как видно из приведенных формулировок, цели и задачи решаются в области лексики и усвоения готовых фраз, а не в категориях выявления условий развития навыков и умений запоминания иноязычного материала.

Что касается организации условий обучения, то большинство программ в дошкольных учреждениях рекомендуют двухлетний курс обучения (старшая и подготовительная к школе группа). Продолжительность занятий от 20 до 30 мин. в старшей группе, от 30 до 40 в подготовительной группе. Занятия проводятся два раза в неделю, в некоторых программах рекомен-

дуются более частые занятия, однако не указывается, какое место они занимают в режиме детского сада, а также как они дифференцируются и интегрируются в зависимости от воспитательно-образовательного процесса.

Как и при “взрослом” обучении, специалисты высказывают по этому поводу различные взгляды. Крайними мнениями являются: полное беспреводное погружение в иноязычную среду - с одной стороны и заучивание готовых речевых образцов наизусть - с другой. В первом случае запоминание становится неконтролируемым процессом, а во втором вообще нет результатов. Нет места осознанию языковых явлений, нет возможностей для запоминания и переноса приобретенных навыков на новые ситуации, нет естественного общения. Следует заметить, что данные подходы редко применяются в организации условий обучения. Часто педагоги прибегают к традиционным испытанным приемам перевода, наглядной семантизации, показа, жестового толкования, расчленения целого на части, объяснения.

Другая форма обучения - игровое общение на иностранном языке при организации утренников и праздников является формой закрепления и в какой-то степени итогового контроля языкового материала, пройденного за определенный период на занятиях, демонстрацией успехов детей перед родителями и детьми из других групп детского сада. В этом основа и преимуществ и недостатков раннего изучения иностранных языков. Существует устойчивое представление, что дети лишь на занятиях могут запомнить большое количество фраз, а также достичь идеального произношения. Элементарные рассуждения, однако, могут доказать, что это не так. Во-первых, сколько бы предложений, текстов, стихотворений и песенок ребенок ни разучил, он не сможет вычленивать из них необходимые для выражения собственных мыслей конституирующие элементы речи, без специального объяснения он не сможет даже разделить поток речи на слова. Во-вторых, даже при усвоении родного языка ребенок - творец, перерабатывающий речевую информацию, поступающую из окружающей среды, в со-

ответствии с уровнем развития своей предметно практической деятельности, опыта, интеллекта. В-третьих, комбинирование даже небольшого числа языковых элементов дает в плане запоминания говорения гораздо больше, чем знание одной очень длинной фразы. Если же мы обратимся к результатам социальных исследований, то увидим, что именно допускаемые как на родном, так и на иностранном языке ошибки свидетельствуют часто о становлении языковой компетенции ребенка (Клементенко А.Д., Гинсберг Е.С.).

Несмотря на восприимчивость слухового и артикуляционного аппарата маленьких детей к новому, лишь часть их способна без специального обучения запомнить необходимый материал в отсутствии полноценной языковой среды носителей другого языка. Недостаток данной формы обучения на наш взгляд состоит в том, что дети редко погружаются в языковую атмосферу или вообще не погружаются в течение дня. Повседневная внеигровая и игровая деятельность детей практически не интегрируется с иностранным языком.

В настоящее время наблюдается общая заинтересованность в интеграции иностранного языка и обучающих занятий. Однако недостаточная изученность форм и методов работы в данном направлении затрудняет такую интеграцию.

Современная система обучения дала педагогу возможность прибегнуть к образцам психолого - педагогической оптимизации учебного процесса, что способствует повышению профессионального мастерства специалистов со знанием иностранного языка в дошкольных учреждениях. Воспитатели - экспериментаторы освоили разнообразные формы занятий, сюжетно-композиционное построение, использование игровых и сказочных ситуаций, сюжетно-ролевых игр, дидактических материалов.

Однако организации специальных форм и методов эффективного запоминания иноязычного материала в повседневной игровой и внеигровой

деятельности по-прежнему не наблюдается. Между тем, как показывают наши наблюдения, педагог детского сада находится в наиболее выгодных условиях с психолого-дидактической точки зрения для интеграции иноязычного обучения и повседневной игровой и внеигровой деятельности путем естественного познания ребенком окружающего мира.

Рассматривая языковое содержание обучения, можно сказать, что подлежащий усвоению языковой материал определяется формально словарным минимумом, представленном в программах. Объем словарного минимума колеблется от 80 до 500 слов, предназначенных для активного усвоения за два года обучения. О том, как языковое содержание воспринимается и запоминается детьми в зависимости от повседневной деятельности не говорится.

Запоминание лексического материала организуется в процессе обучения по тематическому принципу, оправдавшему себя на практике. Число тем колеблется от 14 до 28, но практически в каждом из проанализированных пособий представлены следующие темы: “Знакомство”, “Игрушки”, “Семья”, “Животные”, “Времена года”, “Дом”. Ни в одной программе не указывается принцип последовательности изучения тем и организация условий запоминания тематической лексики.

Кроме лексического материала, распределенного по темам, в содержание обучения входят также типовые предложения. В ряде программ типовые предложения заданы списком наряду со словарным минимумом. Как показывает анализ языкового материала программ, эти предложения (как предназначенные для запоминания и активного усвоения, так и для понимания и пассивного усвоения) по своему лексическому составу иногда значительно превышают указанный в той же программе словарный минимум.

К языковому материалу авторы программ относят также тексты в стихах и прозе, предлагаемые для запоминания и воспроизведения. Данные тексты по лексическому составу и фразовым моделям, как правило, на 90

процентов и более превышают предусмотренный программой языковой материал. Однако, в программах никак не рассматриваются формы и методы, раскрывающие эффективность развития произвольного запоминания иноязычного материала.

Относительно запоминания иноязычного произношения, подходы применяемые в программах, также различны. Ряд авторов вообще не считает нужным целенаправленно работать над запоминанием произношения изолированных звуков (Клементенко А.Д., Гинсберг Е.С.). Наиболее удачным эти авторы считают имитативный путь запоминания произношения, в ходе которого дети на занятиях повторяют за преподавателем отдельные слова, предложения, стихи, песни. При этом созданию условий запоминания произношения не уделяется особого места в системе целей обучения, и указывается, что возрастная “чуткость” дошкольников к звуковой стороне языка при названных действиях является достаточным условием для запоминания произношения на иностранном языке (Ханова О.С., Футерман З.Я.).

Другие авторы, напротив, считают, что обучение запоминанию произношения - одна из основных задач дошкольной подготовки по иностранному языку, что этому аспекту должно быть уделено максимум времени и внимания. При этом в некоторых пособиях предлагается пользоваться для решения этой задачи методом показа артикуляции и пояснения, а затем уже имитативными действиями (Цесарский Л.Д.). Однако данные авторы не выходят за рамки занятий и не рассматривают другие условия эффективного запоминания иноязычного произношения.

Важной задачей усвоения произношения ряд авторов называет формирование у детей навыков фонематического слуха. Вместе с тем, никаких иных действий, кроме имитации слов и текстов, произнесения рифмовок и т. п., не предполагается. Таким образом, расхождения в различных методиках по вопросам организации условий обучения строятся на различных способах имитации речевых блоков, содержащих трудные звуки.

Группировка лексики в большинстве пособий осуществлена по тематическому принципу. Анализ предлагаемого в каждой теме языкового материала показывает, что только существительные не могут обеспечить даже самого элементарного общения в рамках данной темы, в частности, овладения предлагаемыми в теме фразами. Поэтому, кроме собственно тематической лексики, во многих методических разработках указаны другие слова, при помощи которых строятся типовые фразы при обучении данной теме.

Авторы методик по обучению дошкольников иностранному языку единодушны в том, что запоминание лексики происходит эффективнее на основе наглядности; иноязычные слова семантизируются и запоминаются при помощи картинок, игрушек, реальных предметов, показа действий. В случае невозможности наглядной семантизации допускается обращение к переводу на родной язык. Однако условия организации приемов семантизации с целью запоминания существительных, принадлежащих к различным семантическим группам, а тем более глаголов, прилагательных и служебных слов, кроме как на занятиях, не раскрываются. Лишь в работе А.В.Никольской рекомендуется целиком переводить на русский язык все встречающиеся в обучении фразы. Таким образом, значительная часть лексики (прежде всего “строевой” лексики, играющей решающую роль в речевой деятельности), не подвергается методической проработке как в плане семантизации, так и в плане запоминания лексического материала путем выбора, подставки, замены и т. д.

В проанализированной литературе ни в теоретическом, ни в методическом плане специально не рассматривался вопрос о том, как создаются условия формирования навыков произвольного запоминания лексики в рамках каждой темы, по какому принципу она отбирается с целью наиболее эффективного ее запоминания, какова психологическая взаимосвязь

непроизвольного запоминания между тематической и нетематической лексикой.

Большинство методик не предусматривает работы по непроизвольному запоминанию с изолированными словами, или предполагает эпизодические упражнения типа: “Назови, что на картинке” или “Запомним слова”, а также традиционные для дошкольной педагогики словесные игры типа “Чудесный мешочек” или “Что пропало?”.

Что касается количества слов, которые могут быть введены для запоминания на одном занятии, то число их колеблется от 1 - 2 до 6 - 7.

Такие слова, как союзы, предлоги, местоимения, как правило, не представлены как подлежащие целенаправленному запоминанию единицы. Кроме того предполагается, что дошкольники “овладевают лексикой практически, на основе имитации и автоматизации определенных речевых образцов, в определенных игровых ситуациях”, а процесс усвоения лексики заключается в последовательных актах произвольного запоминания.

Открытым остается вопрос и о том, при каких психолого - педагогических условиях у детей формируются представления о функциях грамматических элементов, в результате каких действий формируются навыки непроизвольного запоминания и употребления элементов грамматики.

Так, в пособии Е.М.Чернушенко по обучению английскому языку в детском саду на первых занятиях используются различные временные формы глагола. Однако неясно, каким образом и в каких видах деятельности ребенок может их запомнить, различить и почувствовать, когда какое время употребляется, научиться правильно образовывать эти формы.

Большинство авторов при построении методики обучения дошкольников иностранному языку не считает необходимым вычленять и систематизировать грамматические элементы иностранного языка, подлежащие запоминанию, и строить специальную систему действий по их усвоению. Эта же проблема касается и навыков запоминания отдельных высказываний.

Как уже отмечалось, принципы произвольного запоминания типовых высказываний в целом и в рамках отдельных тем не формулируются ни в явном виде, ни в одном из рассмотренных пособий. В ряде случаев выбор части типовых фраз определяется перечислением конечных речевых умений, которые должны быть сформированы в результате обучения.

Современные подходы к обучению дошкольников иностранному языку требуют организации условий для эффективного запоминания. Дети должны не только научиться запоминать иноязычные выражения, но также должны научиться использовать их в различных видах игровых и внеигровых ситуаций, переносить из одной темы в другую, с одного вида деятельности в другой. Важно отметить, что в программах для дошкольников термин “типовая фраза” часто понимается как фраза, типичная для ситуации общения на данную тему и подлежащая заучиванию, а не как обобщенная конструкция для произвольного запоминания и умения выражать ее в различных семантических отношениях. Так, в диалоге многократно отрабатывается вопросно - ответное единство “У тебя есть сестра? - Да у меня есть сестра”, однако отсутствуют действия по заполнению этой типовой модели лексическими единицами других тем, например, “У тебя есть конфета? У тебя есть кукла?” и т.п. Именно данные выражения используются детьми в повседневной деятельности. Иными словами, не предполагается создание условий для формирования обобщенных умений произвольного запоминания и передачи средствами изучаемого языка отношения принадлежности.

Запоминание детьми высказываний на иностранном языке осуществляется в следующих действиях: повторение предложений за педагогом; разучивание песен и стихотворений; заучивание и воспроизведение диалогов. При этом большинство диалогов воспроизводится в неизменном виде, например “Как тебя зовут? - Меня зовут . .”.

Как показывает практика, дети не выносят запоминание данного материала за рамки учебной деятельности, предложенной им педагогом. Кроме того, нами было замечено, что дети не могут самостоятельно применять иноязычный материал в близкой и интересной им игровой и внеигровой деятельности.

В ряде работ предлагаются отдельные игровые приемы, стимулирующие самостоятельное построение детьми высказывания по типовой модели и отмечается эффективное непроизвольное запоминание лексического материала. Так, чтобы избежать употребления детьми заученных наизусть фраз, в пособии Т.А.Чистяковой рекомендуется игра “Переводчик”, в которой детям разрешается придумывать смешные предложения типа “Морковка бежит по улице”. Эта игра, как отмечает автор, вызывает высокую речевую и эмоциональную активность всей группы детей, правильный перевод свидетельствует о прочности запоминания материала, умении детей самостоятельно строить предложения по типовым моделям и понимать непонятную речь других на иностранном языке. Такие игровые приемы являются скорее исключением, чем методическим правилом при обучении детей запоминанию высказываний на иностранном языке, и не встречались нам в работах других авторов.

Анализ показывает, что действия детей в процессе обучения иностранному языку по существующим методикам носят в основном имитативный или репродуктивный характер, причем после запоминания готовое речевое целое воспроизводится в одних и тех же ситуациях. Мотивация запоминания носит в большинстве случаев учебный характер: задания типа “Расскажем по картинке. Запомним слова. Скажем предложения”, или определяется методическими указаниями типа: “Педагог предлагает детям послушать, как звучит по-английски “катаюсь на коньках”.

Вводные беседы перед изучением новой лексической темы имеют своей целью скорее введение новой лексики, но не ставят перед детьми ком-

муникативных задач, мотивирующих первоначальное восприятие новых слов, а затем произвольное запоминание, переходящее в переживание их коммуникативной значимости.

Практически во всех работах по проблемам обучения дошкольников иностранному языку отмечается необходимость широкого применения внеигрового и игрового повседневного действия. Анализ поурочных разработок показывает, что игры пока используются только на занятиях и служат скорее развлекательным добавлением к учебному процессу, нежели основным контекстом различных видов, как игровой, так и внеигровой деятельности, в которой формируются необходимые умения и навыки.

Кроме игровых ситуаций, в обучении используются игровые приемы, создающие заинтересованность детей в произвольном запоминании необходимой лексики для выполнения действий (беседа с игрушками, обучение Незнайки, перевоспитание ленивой куклы). Следует отметить, что многочисленные действия, включаемые в процесс обучения и называемые авторами игрой, при несложном анализе оказываются лишенными игрового характера. По своему психологическому строению (отсутствие воображаемой ситуации, игровой задачи, правил игры) предлагаемые действия являются не игрой, а учебным упражнением непродуктивного типа.

Опора на родной язык учащихся как средство организации запоминания иноязычного материала предусматривается не всегда. В ряде пособий указано, что вся организация занятий осуществляется средствами родного языка. В других пособиях рекомендуется общаться с детьми для наилучшего произвольного запоминания только на изучаемом языке, либо вообще не дается никаких указаний по этому поводу.

Завершая анализ работ, относящихся к традиционным условиям обучения дошкольников иностранному языку, можно сделать следующие выводы:

а) доказана сама возможность систематического обучения детей иностранному языку на специальных занятиях в дошкольных учреждениях, вне естественной языковой среды. Определены организационные формы обучения.

б) показано, что у дошкольников может быть развит интерес к иностранному языку и положительное отношение к его изучению;

в) выявлена роль и функция средств наглядности, показана эффективность применения игровых приемов на занятиях.

Вместе с тем наши наблюдения и анализ программ обучения дошкольников иностранному языку, беседы с воспитателями детских садов, в группах которых проводилось обучение, показали, что дети испытывают значительные трудности в произвольном запоминании иноязычной лексики и использовании ее в повседневной речи, связанной с решением повседневных проблем. Плохое запоминание сказывается на том, что дети допускают ошибки при воспроизведении фраз и предложений, искажающие смысл текста и свидетельствующие о непонимании. Но самый главный недостаток такого обучения - это то, что дети оказываются неспособными общаться на иностранном языке в ситуациях, лишь незначительно отличающихся от тех, которые создавались на занятиях, и выносить запомнившуюся им иноязычную лексику на игровую и внеигровую повседневную деятельность.

3.2. Методика и организация обучающего эксперимента

Цель экспериментального обучения заключалась в проверке выдвинутой нами гипотезы о возможности развития произвольного запоминания иноязычного материала во внеигровых видах деятельности. При этом ставились следующие задачи:

а) разработать и практически реализовать систему дидактических методов и приемов обучения, направленных на развитие успешности запоминания иноязычной лексики в условиях внеигровых видов деятельности;

б) дать анализ эффективности развития непроизвольного запоминания в условиях внеигровых видов деятельности;

На начальном этапе обучающего эксперимента нами были изучены возможности рационального использования непроизвольного запоминания иноязычного материала и управления его процессами в условиях организации внеигровых видов деятельности. В условиях эксперимента появилась необходимость в перестройке содержания, форм и методов обучения. Объем языкового материала был определен в 580 лексических единиц.

Эксперимент проводился на основе организации внеигровой деятельности детей дошкольного возраста в форме обучающих занятий, прогулок, экскурсий и повседневно-бытовой деятельности. В состав 580 использованных лексических единиц входили существительные (животный мир, растительный мир, неживая природа, погода и явления природы, названия предметов обихода, названия орудий труда); глаголы, обозначающие движения и действия с предметами; прилагательные, необходимые для описания формы, цвета, величины и качества предметов. Средняя норма лексической “дозировки” по сравнению с программами других авторов была увеличена до 5 - 7 лексических единиц на одном занятии.

Для проведения экспериментального обучения нами были подобраны и специально изготовлены средства наглядности и выносной дидактический материал (картинки, картинки-монтажи, муляжи, игрушки, природный материал и др.). Для создания условий эффективного развития непроизвольного запоминания иноязычного материала были составлены разработки занятий, отражающие познавательные задачи и внеигровые ситуации, предназначенные для их решения. В процессе организации условий непроизвольного запоминания планировалось решение нескольких учебных за-

дач (формирование произносительных навыков, введение и активизация лексического материала, формирование грамматических навыков и речевых умений). Каждое внеигровое занятие, прогулка, экскурсия включали 2-3 музыкально-ритмических движения по теме.

Экспериментальное обучение, включающее курс из 210 занятий, экскурсий, прогулок, проводилось в детских садах N8, N34 и N113 г. Иркутска. Обучением было охвачено 127 детей, из них 64 мальчика и 83 девочки. Средний возраст детей - 6 лет.

В ходе экспериментального обучения создавались условия для развития произвольного запоминания иноязычного материала в процессе внеигровой (познавательной, трудовой, музыкально-ритмической, художественно-продуктивной) деятельности. Обучение было организовано с учетом того, чтобы формировать коммуникативную мотивацию запоминания, способствовать в целом развитию общеобразовательных знаний и речевых навыков и умений.

Лексическая сторона внеигровой деятельности была ориентирована на интересы, склонности, имеющийся опыт и мироощущение детей. При этом дети получали возможность обсуждать свои дела и поступки, текущие события из жизни группы, дошкольного учреждения, города, учились высказывать свое отношение к происходящему, обосновывать и отстаивать собственное мнение. Развитие произвольного запоминания предполагало организацию процесса обучения как модели процесса общения. В процессе обучения дети запоминали технику общения, его операциональную сторону, овладевали речевым этикетом, стратегией и тактикой диалогического и группового общения, учились решать различные коммуникативные задачи, быть речевыми партнерами.

Отбор лексического материала, предназначенного для запоминания, соотносился с тематикой предлагаемых нами внеигровых видов деятельности и опирался на концепцию П.Б.Гурвича о ситуативной расчлененности

предмета общения на схемы потенциальных актов коммуникации. Опираясь на предлагаемый П.Б.Гурвичем подход, придающий идее тематической организации лексики деятельностное содержание, мы отобрали для запоминания не только слова-названия, отражающие основные понятия, предметы сферы действительности, но и то, что происходит с этими словами в реальном общении при выполнении внеигровых видов деятельности.

Кроме того, отбор иноязычной лексики определялся возможностями включения ее в занятия по познавательному развитию, в повседневное бытовое общение, в организацию прогулок, экскурсий, различных игровых ситуаций.

Для отбора ситуативного минимума мы анализировали и сравнивали между собой различные программы, пособия для обучения дошкольников иностранному языку, результаты исследований речевого поведения детей в игре и др., а также разработанные нами речевые ситуации и наблюдения за речью детей в повседневной деятельности.

Практический опыт и наблюдения показывают, что наиболее типичными для повседневной деятельности являются высказывания, побуждающие ребенка к действиям и манипуляциям с игровыми предметами и предметами обихода или описывающие подобные действия самого говорящего (“пойдем со мной”, “возьми куклу, машину”, “давай играть”, “я буду “мамой”, а ты моей “дочкой”, “подай карандаш”, “возьми листочек” и др.); высказывания, отражающие отношения бытийности и принадлежности (“моя лопатка”, “твой руль”, “наше ведерко”, “моя ручка”); высказывания, содержащие описание природы, погоды, признаков предметов (цвет, форма, величина, температура и др.).

Исходя из этого, мы отобрали 17 лексических тем для организации условий эффективного запоминания иноязычного материала. Часть из этих тем традиционна и используется в методике обучения дошкольников иностранному языку (например, “Давайте познакомимся”, “Игрушки”, “Овощи

и фрукты”, “Семья”, “Счет” и др.). Вместе с тем, учитывая необходимость создания эффективных условий запоминания иноязычной лексики, а также необходимость целенаправленного формирования семантических полей, разнообразных ассоциативных связей и управления усвоением глагольной и строевой лексикой, мы включили в программу экспериментального обучения ряд новых тем: “Что делать в солнечный день” (глаголы движения), “Давайте поиграем” (глаголы, обозначающие действия с предметами), “Как мы себя чувствуем” (качественные прилагательные), “Времена года” (существительные).

Для обеспечения эффективности запоминания в элементарной иноязычной речи были отобраны слова разных классов - существительные, глаголы, прилагательные, предлоги, союзы. Некоторые строевые элементы, необходимые для запоминания в речи (выражения просьбы, принадлежности, слова типа “give me”, “I like”) включались в те лексические темы, которые не были перегружены обязательной глагольной лексикой. При включении в лексический материал темы элементов строевой лексики мы руководствовались принципом проектирования потенциальных речевых действий, исходя из наблюдений за речью детей в естественной, повседневной деятельности.

В программу экспериментального обучения были включены следующие темы:

1. Генеалогическое древо	10. Наш дом
2. Давайте поиграем	11. Строение человека
3. Погода	12. На кухне
4. Формы и размеры	13. На рынке
5. Месяцы года	14. Времена года
6. Что делать в дождливый день	15. Дикие, домашние животные и
7. Как мы себя чувствуем	птицы
8. За городом	16. В магазине

Для создания условий эффективного запоминания в структуре взятых нами внеигровых видов деятельности использовались три формы (см. рис. 3): 1) занятие (по познавательному развитию, по ознакомлению с окружающим и природой); 2) экскурсия (природоведческая и по ознакомлению с трудом взрослых); 3) прогулка (повседневная и целевая).

При организации различных форм внеигровых видов деятельности нами применялись следующие методы: наглядные (наблюдение, демонстрация фильмов); практические (игра, эксперимент, моделирование); словесные (рассказ, беседа). Выбор того или иного метода определялся характером задач, поставленных перед обучением, уровнем подготовки детей, а также выработанными навыками и умениями запоминания иноязычного материала (см. рис. 4).

Рис. 3. Формы организации внеигровых видов деятельности

При проведении экспериментального обучения нами использовались такие психолого-методические приемы, как рассматривание; описание; обсуждение; сравнение; загадывание; решение проблемных ситуаций; рассказывание стихотворений, поговорок, пословиц; сочинение сказок и небывальщин; вопросы-задания; обследовательские и трудовые действия.

Успешность запоминания иноязычной лексики определялась нами с помощью методик, разработанных в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР З.М.Истоминой.

Рис. 4. Методы организации внеигровых видов деятельности

Взятые за основу, эти методики использовались в различных вариантах в зависимости от условий проведения экспериментального исследования и с учетом иноязычного лексического материала. До экспериментального обучения (в начале учебного года) с помощью четырех разработанных нами заданий у всех детей определялась продуктивность произвольного запоминания иноязычной лексики. На этом “констатирующем” этапе мы получили определенные “фоновые” показатели, с которыми затем сравнивались показатели после завершения экспериментального обучения в конце учебного года. Таким образом, контрольные срезы делались нами дважды в год - в начале и в конце. Иноязычная лексика, используемая в заданиях в начале года, усваивалась детьми в процессе учебных занятий, а в конце года, усваивалась в различных формах (занятиях, экскурсиях, прогулках) внеигровых видов деятельности, а также в повседневной бытовой и игровой деятельности.

Для характеристики эффективности запоминания в первых трех заданиях использовались следующие показатели: а) количество единиц, правильно воспроизведенных после первого предъявления материала; б) количество единиц, правильно воспроизведенных после третьего (последнего) предъявления материала; в) среднее количество единиц за три воспроизведения. Общая продуктивность запоминания у каждого испытуемого и группы в целом определялась по количеству воспроизведенных единиц в среднем за три предъявления. Затем вычислялся коэффициент эффективности запоминания каждого испытуемого и группы в целом. Он рассчитывался по следующей формуле: $K = n/m$, где m - количество воспроизведенных слов, а n - общее количество предъявленных картинок. Использовались и качественные показатели. К их числу мы относили поиск и применение способов и приемов, облегчающих и улучшающих запоминание иноязычного материала, отношение ребенка к заданию и результатам его

выполнения, особенности самоорганизации и активности испытуемых, проявление интереса к выполняемому заданию.

Материалом для первого задания служили 15 английских слов.

Начало года:

1. sun	5. shin	9. dog	13. cat
2. rain	6. white	10. sky	14. crow
3. tree	7. grass	11. bird	15. blue
4. like	8. green	12. big	

Конец года:

1. well	5. happy	9. sad	13. sleepy
2. cold	6. hot	10. sorry	14. dress
3. hat	7. shoes	11. skirt	15. shirt
4. ran	8. jump	12. swim	

Экспериментатор давал детям следующую инструкцию: “ Я сейчас буду называть слова по-английски. Ты внимательно их прослушай и постарайся как можно больше слов запомнить.” Затем ребенку предъявлялась серия картинок из числа тех, которые предстояло запомнить и стояла задача назвать тот предмет, который был изображен на картинке. Длительность предъявления каждой единицы материала ограничивалась временем, необходимым испытуемому для ее прослушивания и показа (материал назывался с интервалом в 3 секунды). Каждый опыт проводился с детьми 3 раза. Слова в каждом повторном опыте предъявлялись в одной и той же последовательности.

Во втором задании испытуемые прослушивали 15 знакомых им пар слов, связанных между собой по смыслу.

Начало года:

1. snow - winter	6. sun - hot	11. tree - leaves
2. bird - crow	7. autumn - yellow	12. grass - green

3. rain - cloudy	8. roses - flowers	13. kennel - dog
4. months - december	9. day - week	14. neck - head
5. blue - sky	10. dead - leaves	15. bake - cake

Конец года:

1. sit- down	6. stand - up	11. play - ball
2. park - walk	7. fly - bird	12. ice - cream
3. pie - apple	8. orange - drink	13. read - book
4. time - clock	9. ill - thermometer	14. baby - carriage
5. bus - driver	10. orange - juice	15. flower - pot

Давалась следующая инструкция: “ Я буду называть пары слов, а ты внимательно слушай и старайся запомнить, какое слово с каким находится в паре. Затем я буду называть только первое слово, а ты будешь называть второе слово, которое находилось с ним в паре”. Между предъявлениями пар слов и первых слов каждой пары делалась 5 - секундная пауза. Задание выполнялось детьми три раза.

Третье задание требовало от детей воспроизведения 15 слов. Однако предъявление иноязычной лексики отличалось от предъявления в первом задании большей сложностью.

Начало года:

1. give	5. mother	9. thank	13. excuse
2. doll	6. father	10. please	14. take
3. car	7. butterfly	11. good - bye	15. you
4. ball	8. clouds		

Конец года:

1. cook	5. doctor	9. hairdresser	13. driver
2. brush	6. plate	10. cup	12. cake
3. soup	7. spaghetti	11. water	13. spoon
4. knife	8. fork	12. bread	

Это задание включало две серии. В первой серии ребенку показывали картинку и называли ее по - английски, но не ставили задачи, чтобы ребенок запомнил и повторил. Время экспозиции каждой картинке было строго ограничено (3 сек). После демонстрации всех картинок испытуемым неожиданно предлагалось воспроизвести по памяти названия всех изображенных предметов (“назови по-английски картинки, которые ты запомнил”).

Во второй серии детям, напротив, предлагалось запомнить как можно больше картинок для того, чтобы затем их правильно назвать. Каждая картинка экспонировалась 3 сек. После показа всех картинок дети должны были произвести по памяти названия изображенных на них предметов.

В четвертое задание вошла повседневно-бытовая ситуация “А, где у нас предмет?”. В качестве экспериментального материала использовались 15 предметов игровой комнаты (игрушки, мебель, цветы).

Начало года:

1. round	5. lamp	9. table	13. window
2. flower	6. small	10. chair	14. pencil
3. door	7. cry	11. find	15. pen
4. fox	8. horse	12. left	

Конец года:

1. clock	5. mirror	9. bell	13. radio
2. vase	6. telephone	10. lamp	14. bucket
3. dool house	7. piano	11. calendar	15. wheel
4. box	8. carriage	12. hairbrush	

Для проведения данного задания нами была создана повседневная ситуация в групповой комнате. Экспериментатор просила каждого ребенка найти и показать названные предметы, задавая знакомые детям вопросы типа: Is it a table? Или: Where is a picture? От детей требовался ответ: Yes, it is. Или: The picture is here. Критериями оценки служили показатели владе-

ния необходимыми лексическими единицами и речевыми ответными структурами. В протоколе отмечалось содержание каждого правильного ответа, ответа с ошибкой или жест. Задание проводилось три раза с различными ситуациями. По окончании проводился опрос испытуемого о том, какие слова он запомнил, трудно ли было ему отвечать, заинтересовало ли его такое задание. В протокол вносились показатели: 1) количество единиц и речевых структур воспроизведенных в первой ситуации; 2) количество единиц и речевых структур воспроизведенных после второй ситуации; 3) количество единиц и речевых структур воспроизведенных после третьей ситуации; 4) среднее количество единиц и речевых структур воспроизведенных в течении трех ситуаций. Коэффициент продуктивности запоминания вычислялся так же, как в первых трех заданиях.

3. 3. Анализ и обсуждение результатов констатирующего этапа эксперимента

Переходим к анализу данных, полученных в обучающем эксперименте. В таблицах 2 и 3 представлены данные четырех срезов в начале обучения.

Результаты выполнения первого задания. С целью выявления продуктивности произвольного запоминания иноязычной лексики в процессе обучающих занятий нами заранее были приготовлены картинки с изображением того лексического материала, который, как предполагалось, дети запомнили на предварительном обучении. В него входили существительные, прилагательные и глаголы.

Таблица 2

Продуктивность произвольного запоминания в начале года

	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание
Предъявление				

	кол - во единиц	кол - во единиц	кол - во единиц	кол - во единиц	кол - во речевых струк-р
Первое	6,8	7,5	7,9	9,2	9,5
Последнее	8	8,2	8,8	11,6	11,9
В среднем	8	8	8,3	10,6	10,7

Проведение первого задания было организовано во время самостоятельной деятельности во второй половине дня. Продуктивность запоминания и прочность сохранения в памяти иноязычной лексики определялась по непосредственному воспроизведению.

Из данных таблицы 2 видно, что дети после первого предъявления первого задания из 15 предложенных картинок в целом запомнили только 6,8 единиц всего лексического материала, после третьего предъявления запомнили 8 единиц, в среднем за три предъявления дети воспроизвели 8 лексических единиц.

Коэффициент продуктивности запоминания существительных составил 55,5%, прилагательных - 49,6%, глаголов - 41% (см. таблицу 3). Анализ запоминания лексики показывает, что наименее успешно запоминались глаголы *to shin* и *to like*.

Эти глаголы реже других использовались в речи и были представлены не так наглядно, как существительные. Низкий коэффициент запоминания ряда существительных и прилагательных (*crow, green, bird*) связан, по нашему мнению, со сложным произношением, т.к. навыки слухового восприятия иноязычной речи были развиты еще недостаточно хорошо. Вместе с тем слова, необходимые для элементарного повседневного общения, например, *dog, cat, sun*, запомнились почти всеми детьми (97%).

Однако слова, которые вызывали наибольшие затруднения, остались те же, лишь увеличилось число детей, которые запомнили то или иное слово.

В третьем предъявлении коэффициент продуктивности запоминания составил: существительных - 61,5%, прилагательных - 55,7%, глаголов - 42,1%. В среднем коэффициент продуктивности запоминания лексического материала за три предъявления первого задания составил: существительных - 57,9 %, прилагательных - 51,9%, глаголов - 41,5%.

Таблица 3

**Коэффициент продуктивности произвольного запоминания
существительных, прилагательных, глаголов в начале обучения, %**

Предъявление	1 задание			2 задание			3 задание		
	существительное	прилагательное	глагол	существительное	прилагательное	глагол	существительное	прилагательное	глагол
Первое	55,5	49,6	41,0	57,6	55,3	42,5	58,3	56,2	43,0
Последнее	61,5	55,7	42,1	62,6	55,7	44,9	63,6	60,1	53,0
В среднем	57,9	51,9	41,5	59,3	55,4	43,3	60,3	57,7	46,6

Результаты выполнения второго задания. Целью второго задания было также выявление эффективности запоминания лексических единиц. Мы изменили лишь прием предъявления лексики. Суть этого задания состояла в том, чтобы ребенок смог воспроизвести известные ему иноязычные слова, опираясь на их смысловую зависимость. Сначала испытуемый прослушивал пары слов с интервалом в пять секунд, а затем мы читали по очереди только первое слово пары, а испытуемый должен был назвать каждое последующее слово. Лексический материал был знаком детям, т.к. изучался в процессе организации познавательной деятельности в форме

обучающих занятий. Второе задание проводилось нами также, как и первое, во второй половине дня. Коэффициент продуктивности запоминания во втором задании определялась по количеству единиц в каждой серии предъявления и в среднем за три предъявления. Из приведенных таблиц видно, что в первом предъявлении дети экспериментальной группы воспроизвели в среднем 7,5 лексических единиц лексического материала. Коэффициент продуктивности запоминания существительных - 57,6%, прилагательных - 55,3, глаголов - 42,5%. В третьем предъявлении коэффициент продуктивности составил в среднем 55% лексических единиц, существительных - 62,6%, прилагательных - 55,7%, глаголов - 44,9%. Данные показывают, что дети легко воспроизводили слова, которыми они пользовались на прогулке и в которых видели прямую взаимозависимость (rain - cloudy, blue - sky, sun - hot и др.). Когда для создания пары требовалась логическая догадка, дети не всегда правильно справлялись с данной парой, например, december - months и вместо months ставили слово из другой пары - winter. Или путали такие пары слов, как day - week и snow - winter.

Результаты выполнения третьего задания. Целью третьего задания являлось выявление эффективности запоминания в двух сериях задания. Задание было организовано так же, как и в двух предыдущих в процессе повседневной свободной деятельности детей. В данном случае нами выявлялась эффективность запоминания лексики по теме: “Какие мы вежливые”. В первой серии детям не давалась установка на запоминание. Экспериментатор показывал детям картинку и называл знакомую конструкцию “It is a doll”. После демонстрации всех картинок каждому ребенку в отдельности неожиданно предлагалось воспроизвести по памяти названия изображенных на картинке предметов. Картинки показывались в одной и той же последовательности. Результаты выполнения первой серии задания свидетельствуют, что коэффициент продуктивности запоминания составил: существительных - 58,3%, прилагательных - 56,2%, глаголов - 43%. В сред-

нем коэффициент продуктивности выявился в 52,5%. Во второй серии детям, напротив, предлагалось запомнить как можно больше картинок, чтобы потом их правильно воспроизвести. Данные выполнения второй серии задания показали повышение эффективности запоминания. Так, коэффициент продуктивности составил: существительных - 63,6%, прилагательных - 60,1%, глаголов - 53%. Средняя коэффициент продуктивности запоминания во второй серии задания составил 58,9%.

Результаты выполнения четвертого задания. Целью данного задания явилось выявление эффективности запоминания в повседневно-игровой форме. Для этого нами использовалась игровая ситуация “А где у нас предмет?”. В данном задании нами выявлялось запоминание только существительных и речевых ответных структур.

Как видно из таблиц, в среднем в первой игровой ситуации дети воспроизвели 9,2 лексических единицы. Анализ допущенных детьми ошибок показал, что дети в основном путали похожие по звучанию слова, например, pen и pencil, floor и door, bed и bear. Количество речевых структур правильно воспроизведенных в первой игровой ситуации составило 9,5. Дети не всегда правильно строили ответное высказывание, путали порядок слов в предложении, не всегда употребляли артикль, например, mouse here, the fox here, book is here. Некоторыми детьми грамматический элемент в речевой структуре заменялся жестом или родным словом: 23,2 %. По результатам последней повседневно-игровой ситуации дети показали большую эффективность запоминания лексики - 11,6 единиц, речевых структур - 11,9. Детей, которые использовали жест или родное слово при ответе выявлено не было. В среднем в четвертом задании коэффициент продуктивности запоминания составил 69,7% и речевых структур 71,5%.

Низкие показатели произвольного запоминания испытуемых обнаружены после первого предъявления материала. Так, из данных таблицы 2 видно, что коэффициент продуктивности запоминания после первого

предъявления в первом задании показал 48,7% . Во втором задании 51,8%, в третьем задании 52,5%, в четвертом задании 61,6% . Вместе с тем, следует заметить, что по мере увеличения количества предъявлений показатели непроизвольного запоминания лексического материала становились более высокими. Если в первом задании разница в запоминании между первым и последним предъявлением составляла всего 4,4%, то в четвертом задании разница увеличилась до 16,2%.

В ходе анализа результатов исследования были обнаружены большие индивидуальные различия в продуктивности непроизвольного запоминания иноязычного лексического материала. У одних испытуемых показатели данного вида запоминания в среднем по четырем заданиям в начале обучения оказались относительно высокими. Коэффициент продуктивности их запоминания колебался в пределах от 60% до 86,6%. Другие испытуемые обнаружили относительно низкие показатели запоминания. Средняя продуктивность непроизвольного запоминания во всех заданиях находилась у них в пределах от 26,6% до 40%. Для остальных испытуемых были характерны средние показатели запоминания, колебавшиеся в пределах от 46,6% до 60%. Результаты экспериментов позволили выделить три уровня продуктивности непроизвольного запоминания лексического материала, на основе, которых все испытуемые были распределены на три подгруппы. Данные запоминания каждой подгруппы мы условно назвали низким уровнем запоминания, средним и высоким. К низкому уровню мы отнесли данные выразившиеся в среднем в пределах от 20 % до 40%, к среднему уровню от 46,6% до 66,6%, к высокому уровню от 73,3% до 93,3%. Высокий уровень характеризовался относительно быстрым, полным и целенаправленным запоминанием и воспроизведением, основанном на разностороннем анализе и устойчивой группировке иноязычного материала. Для среднего уровня непроизвольного запоминания иноязычного лексического материала в конце обучения характерно то, что запоминание и воспроизведе-

ние материала недостаточно осознанно, быстро, полно и точно основывается на частичном анализе и простых способах заучивания. При запоминании не всегда устанавливаются логические связи между элементами запоминаемого материала и используется группировка как мнемический прием, а случайно найденный прием не всегда удерживается и теряется. У детей с низким уровнем запоминания в первых трех заданиях отсутствовало целенаправленное запоминание и воспроизведение, их запоминание основывалось на частичном, элементном анализе иноязычного материала. Они редко использовали группировку как мнемический прием, не стремились к поиску даже простых способов запоминания. Воспроизведение осуществляли хаотично. На этом уровне испытуемые запоминали материал пассивно, не обнаруживали способности к самоконтролю.

По первому заданию высокий уровень произвольного запоминания лексического материала обнаружили 3,1% детей, по второму заданию - 10%, по третьему заданию - 11%, по четвертому заданию - 37% детей (см. таблицу 4).

Таблица 4

**Уровни продуктивности произвольного запоминания
лексического материала в начале года**

Уровни	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание
Высокий	3,1	7,9	11	37
Средний	46,5	47,2	51,2	55,9
Низкий	50,4	44,9	37,8	7,1

В среднем в начале обучения по всем четырем заданиям высокий уровень произвольного запоминания показали 14,7% дошкольников.

Средний уровень непроизвольного запоминания иноязычного лексического материала проявился после первого задания у 46,5% детей, после второго у 47,2%, после третьего у 51,2%, после четвертого у 55,9%. В среднем по всем четырем заданиям в начале обучения средний уровень непроизвольного запоминания показали 52% детей.

Низкий уровень непроизвольного запоминания иноязычного лексического материала выявлен после первого задания у 50,4% детей, после второго - у 44,9%, после третьего - у 37,8%, после четвертого - у 7,1% детей. В среднем по всем четырем заданиям в начале обучения низкий уровень непроизвольного запоминания обнаружен у 37% детей. Самые высокие показатели непроизвольного запоминания иноязычного лексического материала в среднем по четырем заданиям в начале обучения у детей старшего дошкольного возраста выразились в 66,6 %, а самые низкие показатели - в 33,3% (см. рисунок 5).

Таким образом, анализ результатов, полученных на “констатирующем” этапе исследования, показал, что дети старшего дошкольного возраста довольно трудно запоминали иноязычный лексический материал на начальном периоде обучения. Дошкольники недостаточно быстро и целенаправленно запоминали и воспроизводили иноязычный лексический материал, были не всегда готовы к самостоятельному нахождению и применению простых способов запоминания, использованию классификации. Многие дети воспроизводили иноязычный материал недостаточно осознанно, не стремились к поиску различных приемов запоминания.

3.4. Анализ и обсуждение результатов обучающего этапа эксперимента

На основании результатов “констатирующего” этапа обследования детей мы пришли к выводу, что для повышения эффективности запоминания

лексического материала необходимо организовать значительно большее число наглядных ситуаций и действий с предметами, “провоцирующих” детей на восприятие и проговаривание высказываний в процессе внеигровых видов деятельности. Приемы и методы обучения в различных формах и видах внеигровой деятельности необходимо применять таким образом, чтобы обеспечить употребление слов в разнообразных лексических и грамматических контекстах. Мы утвердились в мысли, что различные действия, направленные на усвоение той или иной лексической единицы и сопровождающиеся зрительными опорами в ходе эксперимента и повседневной прогулки, способствуют большей продуктивности запоминания, чем речевые упражнения с опорой на уровень представлений в процессе собственно обучающих занятий. Интеграция внеигровых видов деятельности и иностранного языка предполагала разработку специальной программы, поскольку программа является направляющим, организующим и нормализующим документом. Поэтому дальнейшее иноязычное обучение мы построили на основе созданной нами программы обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста. В процессе создания программы мы учитывали дидактические требования обучения и воспитания, предъявляемые в общеобразовательных дошкольных учреждениях. В разработанной программе нами зафиксированы задачи, содержание обучения, последовательность овладения этим содержанием, намечены требования к уровню овладения речевыми умениями. Программа выполняет следующие функции: целеполагающую, информационную, конструктивно-планирующую, контролирующую, организационную¹. В соответствии с целеполагающей функцией программа раскрывает задачи, которые определяются современным социальным заказом общества: 1) содействовать

¹ Т.В. Маркова, И.Л. Бим. Некоторые научные предпосылки совершенствования программы по иностранным языкам // Иностр. языки в школе. - 1988. - № 5. - С. 29.

средствами иностранного языка совершенствованию (расширению и углублению) общего и языкового образования дошкольников, их гуманистическому и разностороннему развитию; 2) совершенствовать их общие и специальные учебные умения.

В плане развития непроизвольного запоминания программа предполагает: 1) усиление мотивации к изучению иностранного языка за счет насыщения интересной для детей 5-7 лет информацией и включения дошкольников в практические дела с использованием иностранного языка; 2) организацию приобретения знаний, умений и навыков в близкой для детей внеигровой и игровой деятельности; 3) усиление прочности этих знаний, навыков и умений на основе увеличения объема речевой практики в различных видах деятельности; 4) расширение активного словаря-минимума, в частности, в русле близкой для детей детской деятельности; 5) обучение дошкольников целенаправленному использованию этого словаря для решения коммуникативных задач. В содержание предлагаемой нами программы входит содержательный план речи и предметно-практические действия, которые обуславливают то, какую речевую и неречевую (внеигровую и игровую) деятельность осуществлять. Содержание программы представлено в таблице (см. приложение), что делает ее легко обозримой и более наглядной. В целях эффективного управления воспитательно-образовательным процессом указанный выше содержательный план речи соотнесен в программе с подлежащими решению коммуникативными задачами, новым языковым материалом, необходимым для их решения, ожидаемыми речевыми продуктами, тематическим планом речи и организацией деятельности, конечным планируемым результатом. Программа включает список лексических единиц и наиболее употребительных речевых образцов по темам, примерное планирование учебного материала и рассматривает возможные действия по усвоению содержания иноязычного материала. Организация основных видов детской деятельности (познаватель-

ная, трудовая, художественно-продуктивная, музыкально-ритмическая), именуемые нами как внеигровые были интегрированы в различных формах с иностранным языком.

На обучающем этапе эксперимента мы попытались установить, в какой степени влияние интеграции внеигровых видов деятельности (познавательной, трудовой, художественно-продуктивной и музыкально-ритмической) и иноязычного обучения оказывает эффективное воздействие на дальнейшее формирование способности к непроизвольному запоминанию иноязычной лексики. На данном этапе использовались те же задания, изменился лишь лексический материал. Организация контрольных заданий в конце года была идентичной организации заданий в начале года. Однако иноязычный лексический материал был изменен в соответствии с программой обучения.

Результаты выполнения заданий по окончании эксперимента. Как видно из таблицы 5 продуктивность запоминания первого предъявления в первом задании составила 8,5 лексических единиц, продуктивность запоминания после третьего предъявления составила 11,4 лексических единиц. В среднем продуктивность запоминания в первом задании по трем предъявлениям составила 10,1 лексических единиц.

Во втором задании после первого предъявления дети воспроизвели в среднем 9,4 единиц. После третьего предъявления дети воспроизвели 11,9 лексических единиц. В среднем за три предъявления дети воспроизвели 10,6 лексических единиц.

В среднем в первой серии третьего задания продуктивность запоминания составила 9,6 лексических единиц. Во второй серии

Таблица 5

Продуктивность непроизвольного запоминания в конце обучения

	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание
Предъявление				

	кол - во единиц	кол - во единиц	кол - во единиц	кол - во единиц	кол - во речевых струк-р
Первое	8,5	9,4	9,6	10,2	10,8
Последнее	11,4	11,9	12,8	12,6	12,9
В среднем	10,1	10,6	10,9	11,4	11,5

Так, сравнивая данные констатирующего и обучающего этапов эксперимента видно, что в среднем по группе в начале года дети после первого задания воспроизвели только 6,8 единиц лексического материала, а после четвертого задания количество воспроизведенных лексических единиц возросла и составила 10,9 единиц материала. После первого задания в конце обучения в среднем по группе количество воспроизведенных лексических единиц составило 10,1 единиц, а после четвертого задания - 11,4 единиц.

Как показано на таблице 6, после первого предъявления в первом задании коэффициент продуктивности запоминания существительных составил 61,3%, прилагательных - 59,8%, глаголов - 57,7%. После третьего предъявления существительных - 78,1%, прилагательных - 75,3, глаголов - 74,6. В данном задании выявлялась эффективность запоминания по темам: “Как мы себя чувствуем”, “Покупка одежды”, “Что делать в солнечный день”. Важным фактором произвольного запоминания прилагательных и наречий оказалось употребление слов по отношению состояния детей в той или иной ситуации, например, I’m sleepy, he is sorry, we are happy. Для запоминания существительных по теме “Одежда”, мы соотносили необходимую лексику с тем, как выглядят дети и во что они одеты. Коэффициент продуктивности запоминания глаголов, которые семантизировались в изолированном виде с показом соответствующего действия, составил в среднем 64,8%, существительных - 67,4%, прилагательных - 65,8%.

Во втором задании после первого предъявления коэффициент продуктивности запоминания существительных составил- 64%, прилагательных - 61,8%, глаголов - 62,3%. После третьего предъявления существительных - 82,4%, прилагательных - 78,3%, глаголов - 78,4%. В данном задании мы соотносили смысловые пары с той деятельностью, которой дети занимались в течение дня, например, когда подходило время проведения экскурсии мы смотрели на часы и говорили: it's time of excursion, it's ten o'clock, использовали в речи выражения: walk to the park. В выполнении данного задания частота встречаемости слова на прогулках и экскурсиях повлияла на эффективность запоминания и на успешное выполнение задания многими детьми. Следует также отметить, что смысловая нагрузка двух лексических единиц способствовала развитию у детей интереса к выполнению самого задания.

Таблица 6

Коэффициент продуктивности непроизвольного запоминания существительных, прилагательных, глаголов в конце года в %

Предъявление	1 задание			2 задание			3 задание		
	существительное	прилагательное	глагол	существительное	прилагательное	глагол	существительное	прилагательное	глагол
Первое	61,3	59,8	57,7	64	61,8	66,3	66,3	63,5	62,2
Последнее	78,1	75,3	74,6	82,4	78,3	78,4	82,8	79,9	76,4
В среднем	67,4	65,8	64,8	70,7	67,9	70,8	66,4	69,3	67,4

Для контроля непроизвольного запоминания иноязычного лексического материала в третьем задании вошли слова, которые использовались нами в организации повседневной прогулки. В ходе сюжетно-ролевой игры “Приготовление обеда” на прогулке детьми использовались предметные заменители, для которых потребовалась соответствующая лексика: cook,

plate, cup, bread и др. Коэффициент продуктивности запоминания после первого предъявления существительных выразился в 66,3%, прилагательных в 63,5%, глаголов в 62,2%, после третьего предъявления существительных - в 82,8%, прилагательных - в 79,9%, глаголов - в 76,4%.

Наряду с общими показателями нами были выявлены так же и индивидуальные различия в продуктивности произвольного запоминания иноязычного лексического материала и выделены три уровня развития (высокий, средний, низкий) (см. рисунок 6).

В среднем самый низкий показатель продуктивности запоминания данного вида материала выразился в 46,6%, самый высокий - в 93,3%.

Дети, обладающие высоким уровнем запоминания иноязычной лексики, способны к самостоятельному нахождению и применению простых способов заучивания, и частичному использованию классификации как мнемического приема, к проявлению элементов саморегуляции и самоконтроля в процессе заучивания и воспроизведения. Они обнаруживали готовность к достижению хороших результатов. Высокий уровень характеризовался полным и целенаправленным запоминанием и воспроизведением, основанном на разностороннем анализе и устойчивой группировке иноязычного материала. Детям с высоким уровнем произвольного запоминания свойственно относительно быстрое заучивание с незначительным количеством ошибок (в среднем 0,6 - 0,7 ошибки). Для них характерно стремление к точности запоминания, поиску простых приемов, облегчающих запоминание. Так, нами были выявлены такие приемы, как воспроизведение иноязычного лексического материала в том порядке, в каком он предъявлялся, повторение вслух лексических единиц, их припоминание, пересчитывание единиц материала, проговаривание про себя, нахождение названий предметов в групповой комнате. Относительно высокий уровень произвольного запоминания иноязычного лексического материала в среднем выявлен у 44,1% детей. Продуктивность запоминания иноязычной

лексики составила в среднем 86,6%. После первого задания в конце обучения высокий уровень запоминания показали 30,7% детей, после второго задания - 40,9%, после третьего задания - 44,1%, после четвертого задания - 55,1% детей.

Дети со средним уровнем запоминания использовали преимущественно готовые способы запоминания, чаще затруднялись в первого задания в конце обучения средний уровень произвольного запоминания показали 63,8% детей, после второго задания - 53,5%, после третьего задания - 53,5%, после четвертого задания - 44,9% детей.

Для низкого уровня запоминания было характерно отсутствие целенаправленного запоминания и воспроизведения, их запоминание основывалось на частичном, элементном анализе иноязычного материала. Редкое использование группировки как мнемического приема, отсутствие стремления к поиску даже простых способов запоминания. На этом уровне запоминание материала происходило пассивно, не обнаруживались способности к самоконтролю. Дети, с относительно низким уровнем с трудом запоминали иноязычный лексический материал, у них не было установки на запоминание, почти отсутствовали поиск и применение простейших способов, облегчающих запоминание; зачастую они проявляли себя пассивно и безразлично относились к результатам мнемической деятельности. У этих детей очень медленно образовывались связи и дифференцировки в иноязычном материале и они были непрочные. Поэтому сам процесс заучивания осуществлялся медленно и с относительно большим количеством ошибок (в среднем 2,3). После первого задания в конце обучения низкий уровень произвольного запоминания показали 5,5% детей, после второго задания - 5,5%, после четвертого задания детей с низким уровнем произвольного запоминания иноязычного лексического материала было не обнаружено (см. таблицу 7).

Сравнивая индивидуальные различия непроизвольного запоминания дошкольников по заданиям в начале и в конце обучения, было обнаружено, что высокий уровень запоминания после первых заданий повысился на 27,6%, средний уровень повысился на 17,3%, низкий уровень понизился на 44,9%; после вторых заданий высокий уровень повысился на 33%, средний уровень запоминания повысился

Таблица 7

**Уровни продуктивности непроизвольного запоминания
лексического материала в конце года в %**

Уровни	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание
Высокий	30,7	40,9	44,1	51,5
Средний	63,8	53,5	53,5	44,9
Низкий	5,5	5,5	2,4	0

на 6,3%, низкий уровень понизился на 39,4%; после третьих заданий высокий уровень повысился на 33,1%, средний уровень запоминания повысился на 2,3%, низкий уровень понизился на 35,4%; после четвертых заданий в начале и конце обучения высокий уровень запоминания повысился на 14,5%, средний уровень понизился на 11%, низкий уровень непроизвольного запоминания в четвертом задании мы не выявили. Таким образом, из таблиц 4 и 7 видно, что уровни продуктивности непроизвольного запоминания лексического материала на констатирующем и обучающем этапах эксперимента значительно отличаются. Так, высокий уровень в первом за-

дании вырос в среднем с 3,1% до 30,7%, в четвертом задании с 37,0% до 51,5%. Средний уровень в первом задании повысился в среднем с 46,5% до 63,8%, в четвертом задании снизился с 55,9% до 44,9%. Низкий уровень продуктивности непроизвольного запоминания понизился в первом задании с 50,4% до 5,5%, в четвертом задании с 7,1% до нуля %. В результате обнаружено, что индивидуальные различия в продуктивности запоминания в конце обучения значительно выше, чем в начале. Вместе с тем у испытуемых сдвиги в развитии непроизвольного запоминания по результатам четвертого задания уже в начале обучения оказались достаточно высокими. Это свидетельствует о том, что уже к четвертому заданию дети приобрели определенные навыки непроизвольного запоминания иноязычного лексического материала.

Перейдем к сравнительному анализу показателей коэффициента продуктивности непроизвольного запоминания констатирующего и обучающего этапов эксперимента (см. таблицу 8, рисунок 7).

Таблица 8

Сравнительная таблица показателей коэффициента продуктивности непроизвольного запоминания на констатирующем и обучающем этапах эксперимента в %

ЗАДАНИЯ	НАЧАЛО ГОДА	КОНЕЦ ГОДА
1	50,9	67,8
2	53,4	71,2
3	55,7	72,8
4	69,7	76,5

По данным таблицы 8 и рисунка 6 видно, что коэффициент продуктивности непроизвольного запоминания лексического материала в среднем за три предъявления первого задания составил 50,9 %. Коэффициент продуктивности непроизвольного запоминания лексического материала во втором задании в начале обучения составил 53,4 %, в третьем - 55,7 %, в четвертом задании - 69,7% предъявляемого материала. Сравнивая данные констатирующего и обучающего этапов эксперимента видно, что коэффициент продуктивности запоминания в первом задании повысился в конце года на 16,9%, во втором задании на 17,8%, в третьем задании на 17,1%, в четвертом задании на 6,8%. Уменьшение коэффициента продуктивности непроизвольного запоминания после четвертого задания по сравнению с первыми тремя заданиями объясняется тем, что, во-первых, его проведение пришлось на середину первого полугодия, когда у детей уже были сформированы начальные навыки запоминания иноязычной лексики, во-вторых, задание было организовано в естественной повседневной ситуации, которая вызвала у детей значительный интерес к иноязычной лексике.

На основе сравнения данных полученных в исследовании, установлено, что в конце обучения коэффициент продуктивности непроизвольного запоминания повышается у большинства детей экспериментальной группы.

Рис. 7. Кривая непроизвольного запоминания в течении всего процесса иноязычного обучения в %

В результате сравнительного анализа, данных, полученных в исследовании запоминания детей и представленных в таблицах 2-8, рисунках 5-6, выявлено, что к концу учебного года у большинства дошкольников повышается продуктивность непроизвольного запоминания иноязычного лексического материала. Чтобы определить значимость различий между показателями коэффициента продуктивности непроизвольного запоминания четырех заданий в конце обучения и четырех заданий в начале обучения, мы использовали статистический метод и высчитали степень различия данных обучающего эксперимента и проведенного среза на констатирующем этапе по t -критерию Стьюдента. Например, в заданиях на запоминание только что введенных слов половина группы иногда отвечала “Да”, а другая половина - “Нет”. Различные ответы отмечались и в случаях, когда внеигровое задание требовало от детей оценить правильность высказываний другого. Это свидетельствует о том, что дети принимали поставленные задачи и совершенствовали определенные усилия для их решения, пусть не всегда

приводившие вначале к успеху. Дети в основном справлялись с заданиями, предполагавшими осознание и запоминание иноязычного лексического материала. В ходе обучения выявилась необходимость запоминания ряда дополнительных понятий, которые не были включены нами в программу экспериментального обучения (звук, слово, исключение из правил). В ряде случаев дети испытывали затруднения в формулировке ответа, в этих случаях экспериментатор задавал дополнительные вопросы, например: “Где и как изменилось слово?” В речи детей встречались грамматические ошибки. Наиболее типичные ошибки относятся к так называемым “психологически необязательным” грамматическим формам, так например, окончание III лица настоящего времени глагола. Большой интерес, способствующий эффективному запоминанию вызывали у детей внеигровые ситуации в процессе наблюдения на прогулке, экскурсии, в повседневно-бытовой деятельности, показывающие повадки, поведение животных, изменения в природе, размеры, функции и расположение предметов, выносной материал. Дети стремились наблюдать, запоминать и проговаривать необходимый лексический материал, использовать его в повседневных ситуациях (например, веточка кустарника или цветок давалась в руки тому, кто правильно их опишет). Часто возникали ситуации, когда дети использовали запомнившийся им на прогулке лексический материал в сюжетно-ролевой или дидактической игре. Дети переносили приобретенный во внеигровой деятельности лексический материал на художественно-продуктивную, музыкально-ритмическую и трудовую деятельность. Дети выражали желание самостоятельно назвать и нарисовать картинки или слепить предметы, животных из пластилина, о которых они узнали в процессе внеигровой деятельности. Наибольшую эффективность произвольного запоминания вызывали у детей ситуации общения на прогулке. Высказывания, построенные в этих ситуациях детьми, отличались большим разнообразием и высокой степенью комбинационности лексических единиц, произвольностью

и своего рода мобилизацией всех имеющихся у детей навыков и умений запоминания иноязычного материала.

Анализируя планируемый результат в конце обучения, нами было замечено, что дети успешно запоминали иноязычный лексический материал в процессе выполнения повседневной хозяйственно-бытовой деятельности, отбора нужной информации для художественно-продуктивной и сюжетно-ролевой деятельности, при обсуждении тем о родном крае, городе. Дошкольники приобрели навыки и умения правильно задавать вопросы и отвечать на них в пределах необходимого языкового материала, делать краткий рассказ с приданием ему эмоциональности, могли фиксировать свои наблюдения в ходе прогулки, экскурсии и по ним формулировать речевое сообщение. Большинство детей осуществляли правильный подбор нужной информации для высказывания и различного рода действий, понимали просьбы и указания воспитателя и детей. Кроме того, следует также сказать о том, что дети приобрели ряд личностных качеств и реализовали их в предметно-практической деятельности. Так, у многих детей были развиты познавательный интерес к окружающему миру и желание выразить свое мнение о наблюдаемых явлениях в повседневной жизни и явлениях природы, были расширены эстетические и искусствоведческие знания, воспитаны умения управлять своими эмоциями и замечать состояние другого человека. У многих детей в ходе обучения обнаружилось осознанное, ценностное отношение к собственной жизни и жизни других людей.

Вместе с тем необходимо остановиться на ряде рекомендаций по развитию продуктивности произвольного запоминания иноязычного материала в процессе организации различных видов детской деятельности. С целью создания определенных благоприятных условий в ходе обучения необходимо вызывать у детей положительные эмоции и интерес к содержанию, процессу и результату выполняемого ими действия.

Иноязычный лексический материал, который подлежит непроизвольному запоминанию должен входить в содержание основной цели деятельности детей (познавательную, трудовую, художественно-продуктивную, музыкально-ритмическую, повседневно-игровую).

Для повышения продуктивности непроизвольного запоминания иноязычного материала, необходимо четко определять цель и мотив деятельности, т.к. уровень непроизвольного запоминания повышается при создании собственно познавательной мотивации любой детской деятельности. Специально организовывать систему учебных задач, при которой каждый полученный результат становится необходимым средством для получения каждого последующего результата. Необходимо устанавливать связи между новыми с старыми иноязычными лексическими знаниями и умениями. Воспитателям следует освоить систему организации таких действий, которые улучшали бы процесс непроизвольного запоминания, а именно: повторение, упражнение, сравнение, группировка, классификация и систематизация материала, включение запоминаемого материала в различные внеигровые виды деятельности.

Построить обучение таким образом, чтобы процесс запоминания опирался на образы и наглядность повседневной жизни детей. В процессе организации внеигровых видов деятельности большое значение следует уделять речемыслительной, эмоциональной и двигательной активности детей.

Итак, проведенный нами количественный и качественный анализ продуктивности запоминания позволяют констатировать, что организация внеигровых видов деятельности детей старшего дошкольного возраста в иноязычном обучении создает наиболее благоприятные условия для непроизвольного запоминания лексического материала.

3.4. Выводы

1. Эффективность непроизвольного запоминания иноязычного лексического материала зависит от тех видов внеигровой деятельности, в составе которых оно осуществляется, что находит свое выражение, как в количественных, так и в качественных характеристиках мнемических процессов.

2. Сравнение количественных и качественных различий непроизвольного запоминания в конце и в начале обучения показывает существенную динамику развития непроизвольного запоминания иноязычного лексического материала осуществляемого во внеигровых видах деятельности.

3. Непроизвольное запоминание иноязычного лексического материала во внеигровых видах деятельности может быть организовано, как система интегрированных действий с предметным и языковым материалом в комплексе.

4. Разработанные в исследовании особенности психологической организации внеигровых видов деятельности при обучении иностранному языку опираются на универсальные психологические характеристики детей дошкольного возраста, психолингвистические характеристики речевой деятельности и памяти, являются поэтому независимыми от особенностей родного и иностранного языка.

5. Организация непроизвольного запоминания иноязычного лексического материала в процессе внеигровых видов деятельности позволяет реализовать индивидуальные возможности детей и сформировать мотивацию изучения иностранного языка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное исследование, посвященное развитию произвольного запоминания иноязычной лексики у детей старшего дошкольного возраста во внеигровых видах деятельности, опирается на основные положения современных теорий памяти, деятельности и обучения иностранному языку, разработанные отечественными психологами и педагогами.

Проведенный теоретический и практический анализ зарубежных и отечественных исследований по проблеме запоминания иноязычного материала детьми дошкольного возраста дал возможность определить исходные положения научного исследования. Актуальность проблемы состоит в том, что на основе овладения ребенком познавательно-практическими действи-

ями, создаются благоприятные условия для произвольного иноязычного запоминания.

Анализ различных программ, пособий и методических рекомендаций, предназначенных для обучения дошкольников иностранному языку показал, что организация условий обучения, существующая в настоящее время не интегрирует различные виды детской деятельности. На основании результатов обследования детей старшего дошкольного возраста приходится констатировать отсутствие целенаправленности и систематичности в решении задач развития произвольного запоминания иноязычной лексики. С другой стороны, в связи с отсутствием психолого-дидактической теории, нет разработанных форм, методов и приемов развития запоминания материала в различных видах внеигровой деятельности. Это требует пересмотра традиционной учебно-игровой организации иноязычного обучения в дошкольных учреждениях.

Повышение эффективности произвольного запоминания иноязычного материала в процессе различных внеигровых видов деятельности становится наиболее актуальным в дошкольном возрасте, поскольку в силу его сензитивности позволяет расширить коммуникативные потенциальные возможности, активизировать сам процесс познания, развить индивидуальные особенности каждого ребенка.

Наше предположение о том, что внеигровые виды деятельности при условии их правильной психолого-дидактической организации могут стать эффективным средством произвольного запоминания иноязычной лексики, а включение запоминаемого иноязычного материала в различные виды внеигровой деятельности позволит добиться более действенного усвоения детьми навыков иноязычного говорения и будет способствовать самостоятельному решению коммуникативных задач, подтвердилось.

Экспериментальное исследование, выполненное по специальной обучающей программе, проверило выдвинутую нами гипотезу о возможности

развития непроизвольного запоминания иноязычного материала во внеигровых видах деятельности. В ходе эксперимента была разработана и практически реализована система дидактических методов и приемов обучения, направленных на развитие успешности запоминания иноязычной лексики, дан анализ эффективности развития непроизвольного запоминания в условиях внеигровых видов деятельности. Это позволило продолжить разработку психологических основ методики обучения дошкольников иностранному языку и создание внеигровых комплексов обучения, обеспечивающих усвоение и запоминание иноязычного лексического материала.

Развитие непроизвольного запоминания иноязычного лексического материала в различных видах внеигровой деятельности является интегральным образованием, включающим ряд взаимосвязанных компонентов: развитие психологических особенностей личности (мотивация, потребность запоминания объектов), развитие познавательного интереса, активности, развитие общеобразовательных и языковых знаний и речевых умений, развитие качеств личности и реализация их в деятельности. Степень взаимосвязи данных компонентов выступает одним из важных показателей продуктивности запоминания иноязычного материала дошкольниками.

Анализ результатов проведенной нами работы позволяет сделать вывод, что развитие непроизвольного запоминания иноязычного материала детьми старшего дошкольного возраста наиболее успешно осуществляется в процессе мотивационно-ценностного отношения к различного рода действиям. Содержание этих действий входит в организуемую воспитателем деятельность, в совместную деятельность воспитателя и детей и в самостоятельную деятельность самих детей.

Об эффективности предложенных нами форм обучения свидетельствует сравнительный анализ данных, полученных в начале и в конце экспериментальной работы. Значительно увеличилось детей с высоким уровнем

запоминания иноязычного лексического материала, заметно сократилось число испытуемых с низким уровнем запоминания.

Итак, проведенное исследование показало, что развитие непроизвольного запоминания иноязычного лексического материала детьми старшего дошкольного возраста в процессе внеигровых видов деятельности представляет целостный, поэтапно организованный процесс. Комплексный подход к обучению обеспечивает новый вариант непроизвольного иноязычного запоминания на основе интеграции различных занятий по познавательному развитию, экскурсий, прогулок, сюжетно-ролевых игр, повседневных бытовых ситуаций.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют считать, что цель нашей работы достигнута. Разработанная нами программа обучения имеет практическую значимость и может быть использована для обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесова В.Н. Дидактические игры // Сенсорное воспитание в детском саду: Пособие для воспитателей. - 2-е изд., испр. и доп. - М., 1981. - С. 125-155.
2. Алферьева Т.Ю. В помощь воспитателю детского сада при обучении детей английской разговорной речи. - Киев, 1961. - С. 54.
3. Алхазишвили А.А. Психологические основы обучения устной иностранной речи. - Тбилиси, 1974. - С. 159.
4. Антонова И.П., Особенности развития мышления и памяти у детей шести лет в процессе обучения, Автореферат канд. дисс., М., 1986.
5. Арсеньева О.Ю. Когда начинать: К обучению детей иностранному языку // Дошкол. воспит. - 199. - № 6. - С. 62-65.

6. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. - М., 1969. - С. 279.
7. Асеев В.Г., Возрастная психология: учебное пособие. -Иркутск, 1989. - С. 194.
8. Баржерон С.В., Косенко Т.И. Сборник материалов для изучения английского языка в детских садах и младших классах школ. - Киев, 1963. - С. 92.
9. Бейдер Е.М., Серeda Г.К., Зависимость запоминания языковых единиц от организации учебного материала и способа его введения.// Лингво-психологические проблемы обоснования методики преподавания иностранного языка в высшей школе. М.: Высшая школа, 1971. - С. 184.
10. Беляев Б.В. Методика и психология // Иностр. яз. в школе. - 1963. - № 6 - С. 20-25.
11. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. - М., 1965. - С. 227.
12. Бим И.Л. Из опыта обучения немецкому языку во втором классе школы с преподаванием ряда предметов на немецком языке. // Иностр. яз. в школе. - 1961. № 2. - С. 69-70.
13. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. - М., 1977. - С. 288.
14. Бим И.Л. Обучение устной речи младших школьников // Иностр. яз. в школе. - 1962. № - 3. - С. 71-78.
15. Блонский П.П. Память и мышление / Избранные педагогические и психологические сочинения. - М., 1979. - Т.2. - С. 287-292.
16. Буржунов Г.Г., Пахомова З.П., Тамбиева М.М. Методика преподавания русского языка в начальной национальной школе: Учебное пособие для учащихся национальных пед.училищ РСФСР. - Л., 1980. - С. 320.
17. Венгер Л.А. Сюжетно - ролевая игра и психическое развитие ребенка // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. - М., 1978. - С. 32-36.

18. Ветлугина Ф.А. Психологические особенности произвольного запоминания иноязычного материала в условиях управляемого обучения. Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. - М., 1988. С. 16-47.
19. Воспитание и обучение в детском саду. / Под ред. Запорожца А.В., Марковой Т.А. - М.: Педагогика, 1976. - С. 558.
20. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопр. псих. - 1966. - № 6. - С. 61-66.
21. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. - М., 1980. - С. 121-133.
22. Выготский Л.С. Педагогическая психология, М., 1926. - С. 67-90.
23. Гальперин П.Я. К психологии изучения иностранного языка // Тезисы докладов Научно-методической конференции по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе. - М., 1967. - С. 21-26.
24. Гальперин П.Я. К психологии формирования речи на иностранном языке // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. - М., 1972. - С. 60-71.
25. Гинзберг В.С. Опыт обучения дошкольников иностранному языку // Советская педагогика. - 1960. - №5. - С. 109-118.
26. Глотова Г.П. Обучение английскому языку в детском саду. - Саратов, 1966. - С. 115.
27. Гурвич П.Б. Исследование в области коммуникативного обучения иностранному языку. - Владимир, 1971. - С. 37-68.
28. Гурвич П.Б. Проблемы начального обучения английскому языку в школе. - Владимир: ВГПИ, 1985. - С. 23-48.
29. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников // Вопр. психол. - 1981. № 6. - С. 13-35.
30. Доброборская С.В., Цвик Л.Д., Маслова П.П. Иностранный язык в детском саду // Бородич А.М. Методика развития речи детей. - М., 1974. - С. 371-390.
31. Ендовицкая Т.В. О развитии опосредствованного запоминания в дошкольном возрасте.: М. , 1956. - С. 19-21.

32. Занков Л.В., К вопросу о зависимости процессов памяти от построения обучения // Вопросы психологии. - 1976. - № 3 - С. 26-33.
33. Занков Л.В., Память, М., 1949. - С. 3-45.
34. Запорожец А.В. Проблемы дошкольной игры и руководства ею в воспитательных целях // Сборник научных трудов АПН СССР. - М., 1978. - С. 3-7.
35. Запорожец В.В. Психическое развитие ребенка / Избранные психологические труды. - Т. I. - С. 346.
36. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Пособие для учителей средней школы. - М., 1978. - С. 159.
37. Зимняя И.А. Психологические основы формирования двуязычия // Русский язык в нач. школе. - 1984. - № 3. - С. 27-29.
38. Зинченко П.И., Непроизвольное запоминание, Автореферат докт. дисс., М., 1958. - С. 543.
39. Зинченко П.И., Непроизвольное запоминание, Под редак. П.И. Зинченко и Б. Г. Мещерякова, М., 1996. - С. 4-23.
40. Зинченко П.И., Память, педагогический словарь, т. 2, М., изд-во АПН РСФСР, 1960. - С. 14-38.
41. Зорина А.В. Изучение иностранного языка в детском саду // Дошк. воспит. - 1964. - № 6. - С. 37-39.
42. Зорина А.В. Обучение детей английскому языку. - М., 1962. - С. 11.
43. Из опыта обучения детей иностранному языку в детских садах / Сб. статей. - Киев, 1963. - С. 96.
44. Ильясов И.И., Рябова Т.В. Концепция управления усвоением и обучения иностранному языку // Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку. - М., 1969. - С. 37-52.
45. Истомина З.М., Развитие памяти, М., "Просвещение", 1978. - С. 120.
46. Как знакомить дошкольников с природой / Под ред. П.Г. Саморуковой. - М., 1983. - С. 185.

47. Какушадзе-Мдинарадзе Н.Д. Let's remember! : Методическое пособие. - Тбилиси, 1966. - С. 105.

48. Какушадзе-Мдинарадзе Н.Д. Метод обучения иностранному (английскому) языку детей дошкольного возраста. - Автореф. дис. ... канд.пед.наук. - Тбилиси, 1967. - С. 18.

49. Карпова С.Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками. - М., 1967. - С. 328.

50. Карпова С.Н., Колобова И.Н. Особенности ориентировки на слово у детей. - М., 1978. - С. 164.

51. Китайгородская Г.А., Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам, М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. - С. 176.

52. Клименко А.П. Ситуация контроля речевых навыков и умений // Психология и методика обучения второму языку: Тезисы докладов. - М., 1969. - С. 27-30.

53. Климентенко А.Д. Экспериментальное обучение английскому языку детей с шести лет в школе // Иностр.яз. в школе. - 1978. - № 2. - С. 37-47.

54. Кондратьева В.А. Психологическое обоснование путей повышения эффективности усвоения лексики в процессе чтения: Докторская дисс. - М., 1972. - С. 330.

55. Корман Т.А. Различие словесно-смысловой памяти младших и старших дошкольников, "Дошкольное воспитание", 1945, № 7. - С. 23-30.

56. Корниенко Н.А. Узнавание и воспроизведение наглядного и словесного материала детьми дошкольного возраста. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - М., 1955, - С. 57.

57. Леонтьев А.А. Иерархия речевых умений как объект тестирования // Психология и методика обучения второму языку: Тезисы докладов. - М., 1969. - С. 12-15.

58. Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам // Русский язык за рубежом. - 1982. - № 4. - С. 50-53.

59. Леонтьев А.А. Психологическая структура значения // Семантическая структура слова. - М., 1971. - С. 7-19.

60. Леонтьев А.А. Раннее обучение детей языкам: что нас всех объединяет // Русский язык за рубежом. - 1985. - № 4 - С. 50-53.
61. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. - М., 1965. - С. 245.
62. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М., 1969. - С. 160.
63. Леонтьев А.Н. Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психологических функций. - М., 1931. - С. 57-108.
64. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Деятельность, сознание, личность. - М., 1975. - С. 235-302.
65. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам// Livingstone C. Role Play in Language Learning/ Предисл. и приложение Н.И.Гез. - М.: Высш. шк. , 1988. - С. 127.
66. Лурия А.Р., Курс общей психологии, "Психология памяти", М., изд-во МГУ, 1970. - С. 246.
67. Люблинская А.А, Детская психология, М., "Просвещение", 1971. - С. 368.
68. Ляудис В.Я. К проблеме развития памяти в процессе усвоения иностранного языка. / Вестн. МГУ, 1980. - № 4. - Серия 14. Психология. - С. 26-35.
69. Ляудис В.Я., Развитие памяти в процессе обучения, М., Изд-во Моск. Ун-та, 1977, С. 57-78.
70. Матецкая Е.И. Речевая игра на занятиях английским языком в детском саду. - Автореф. дисс. ... канд.пед.наук. - М., 1971. - С. 26.
71. Менджерицкая Д.В. Игра в детское творчество // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. - М., 1978. - С. 51-58.
72. Методика ознакомления детей с природой в детском саду: Учеб. пособие для пед. уч-щ по спец. "Дошк. воспитание" / Л.А. Каменева, Н.Н. Кондратьева, Л.М. Маневцова; Под ред. П.Г. Саморуковой. - М.: "Просвещение", 1992. - С. 240.

73. Методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. - М.: Русс.яз., 1991. (Методика и психология обучения иностранным языкам) - С. 360.

74. Мухина В.С. Детская психология: Учебник для студентов пед. институтов - 2-е изд., перераб. и доп. - М., 1985. - С. 275.

75. Негневицкая Е.И. Психологические условия формирования у дошкольников речевых навыков и умений на втором языке. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - М., 1986. - С. 146-152.

76. Негневицкая Е.И. Система игр для дошкольников русскому языку как иностранному. - Будапешт, 1986. - С. 64.

77. Непомнящая Н.И. Игра как специфическое условие развития абстрактных уровней психических процессов // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. - М., 1978. - С. 37-40.

78. Никольская А.В. Некоторые вопросы обучения русской разговорной речи детей старшей группы узбекских детских садов. - Ташкент, 1961. - С. 119.

79. Норман Д.А. Память и научение. - М., 1985. С. 10-51.

80. Обучение русской разговорной речи в грузинских детских садах: Программа и методическое руководство. - Тбилиси, 1980. - С. 144.

81. Овчаренко И.И. Активизация мнемических процессов как способ интенсификации овладения иностранным языком. Автореф. дисс. канд. психол. наук. - Минск, 1991. - С. 180.

82. Овчинников В.Н. Психолингвистический анализ функциональных типов высказываний (на материале детской речи) - М., 1982. - С. 210.

83. Окорокова А. О первоначальном преподавании иностранных языков // Семья и школа. - 1983. - № XI. - С. 93-100.

84. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX в. - М., 1972. - С. 318.

85. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранного языка. - М., 1985. - С. 209.

86. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. - М., 1977. - С. 253.

87. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. - Воронеж, 1974. - С. 198.

88. Пассов Е.И., Толмачев А.Г. Наличие речевой задачи и ситуативности как главные факторы формирования грамматических навыков при коммуникативном подходе к обучению говорению // Проблемы коммуникативного метода. - Воронеж, 1980. - С. 19-31.

89. Петрова Э.З., Зависимость запоминания иноязычных слов от их структурно - морфологических особенностей, автореферат канд. дисс., М., 1972. - С. 210.

90. Поливанов Е.Д. Чтение и произношение на уроках русского языка в связи с навыками родного языка // Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного. М., 1971. - С. 10-27.

91. Программа по английскому, французскому и немецкому языкам для детей дошкольного возраста. - Киев, 1961. - С. 95.

92. Программа по иностранным языкам для детских садов. - Ереван, 1962. - С. 100.

93. Программа по иностранным языкам для детских садов. - М., 1963. - С. 75.

94. Репина Т.А., Деятельность и взаимоотношения дошкольников, М.: Педагогика, 1987. Под ред. Репиной Т.А. - С.368.

95. Риверс У. Формирование речевых умений и навыков // Вопросы методики обучения иностранным языкам за рубежом: Пособие для учителей средней школы. - М., 1978. - С. 19-55.

96. Розанова Т.В., Некоторые особенности произвольного запоминания, автореферат канд.дисс., М., 1955. - С. 294.

97. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. -М.,1973. - С. 423.

98. Сергеева Т.В. Зависимость запоминания учебного материала от организации познавательной деятельности. Автор. дисс. канд.психол.наук. - Киев, 1983. - С. 16.

99. Середа Г.К. Произвольное запоминание и обучение. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - Харьков,1967. - С. 24.

100. Смирнов А.А. Психология запоминания. - М., - Л., 1948. - С. 167.
101. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для слушателей факультетов и институтов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. М.: Аспект Пресс, 1995. - С. 271.
102. Смирнова Л.С. Дидактические принципы в обучении маленьких иностранному языку // Дошкол. воспит. - 1964. - № 4. - С. 43-44.
103. Сохин Ф.А. Психолого - педагогические основы развития речи // Умственное воспитание детей дошкольного возраста. - М., 1984. - С. 22-27.
104. Урунтаева Г.А. Учимся запоминать. - Мурманск: Обл. науч. метод. система образования, 1993. - С. 28-45.
105. Усова А.П. Обучение в детском саду. - М., 1981. - С. 206.
106. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания // Собр.соч. - М., - Л., 1959. - Т.9. - С. 30-92.
107. Франк Л.Д. Исследование условий формирования мышления на иностранном языке.: Автореф. дисс. ...канд. психол.наук. - МГУ, 1969. - С. 18.
108. Фридман Л.М., Кулагина Л.Ю. Психологический справочник учителя. - М.: "Просвещение", 1991. - С. 36-43.
109. Футерман З.Я. Иностранный язык в детском саду. - Киев, 1984. - С. 143.
110. Футерман З.Я. О гносеологическом аспекте при обучении детей дошкольного возраста иностранному языку // Дошкол. воспит. - 1974. - № 4. - С. 33-35.
111. Ханова О.С. Занятия по английскому языку в детском саду. - М., 1965. - С. 255.
112. Царапкина Е.С. Отбор языкового материала и обучение немецкой устной речи в детском саду. - Автореф. дисс. ... канд.пед.наук. - Л., 1964. - С. 18.
113. Цесарский Л.Д. Английский язык - малышам // Неделя: №№ 46-50. - 1961; №№ 1-12. - 1962. - С. 34-45.

114. Чистякова Т.А. Методика обучения французскому языку в детских садах. - Автореф. дисс. . . . канд. пед. наук. - М., 1965. - С. 17.
115. Чистякова Т.А., Солина Г.М., Чернушенко Е.М. Обучение иностранным языкам в детском саду. - М., 1964. - С. 295.
116. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. - Л., 1974. - С. 427.
117. Эльконин Д.Б. Насущные вопросы психологии игры в дошкольном возрасте // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. - М., 1978. С. 4-21.
118. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., 1978. - С. 302.
119. Якобовиц Л. Изучение иностранного языка: Опыт психолонгвистического анализа // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. - М., 1976. - Вып. 2. - С. 109-149.
120. Anderson T. The optimum age for beginning the study of moder languages // International Review of Educatiob. - 1960. - No. - P. 303-304.
121. Arcangelli A. Questiobs and answers // Teaching Foreign Languages to the Very Young. - Oxford, 1979. - P. 78-84.
122. Bateson G. A theory of play and fantasy // Play, its Role in Development and Evolution. - N.Y/, Penguin books, 1978. - P. 119-129.
123. Children's oral communication skills. - N.Y., Academic Press, 1981. - P. 288.
124. Core M., Dore J., Hall W., Dowley G., Situation and task in early children's talk // Human Development. - 1977. - No.7. - P. 138-151.
125. Cortez E.G. Language - teaching games: what about them? // English Language Journ. - Vol. XXXII. - 1978. - No. 3/ - P. 204-207.
126. Danielle C. Lapp. (Nearly) total recall. Stanford Alumni acsociations, 1992. P. 215.
127. Dore J. On the developmntnt of Speech acts. - N.Y., 1972. - P. 280.
128. Dorry G. Games for Second Language Learning. - N.Y., Mc Craw-Hill, 1966. - P. 156.

129. Garvie E . The HOW of second-language teaching // Teaching Foreign Language to the Very Young. - Oxford, 1979. - P. 38-52.

130. Gullasch R., Hentschel G. Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Berlin, 1977. - S. 670.

131. Kellermann M. Two experiments of language teaching in Primary schools in Leeds. - London, 1964 - P. 175.

132. Krauss R.M., Rotter J.S. Communication abilities of children as a function of status and age // Merrill-Palmer Quarterly. - 1968. - P. 161-173.

133. Krauss-Srebric E. The HOW of foreign language teaching // Teaching Foreign Languages to the Very Young. - Oxford, 1979. - P. 31-37.

134. Lee.W.R. For and against an early start // Foreign Language Annals. - 1977. - V.3. - P. 263-270.