

ОБУЧЕНИЕ РЕБЁНКА ПЯТОГО ГОДА ЖИЗНИ СОЗДАВАТЬ РАССКАЗЫ РАЗНОГО ТИПА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

Введение. Одним из ключевых заданий речевого развития детей старшего дошкольного возраста является формирование у них стойких умений связной речи вообще и умения самостоятельно создавать, а главное — уместно применять рассказы всех типов в частности, что гарантировано способствует свободному владению развивающейся личностью как родным, так и государственным языками.

Научно-методические рекомендации по организации обучения детей пятого года жизни умений создавать рассказы всех типов обусловлены значением связной речи при организации коммуникации для общения, как одного из базовых качеств развития личности старших дошкольников, способного грамотно/аргументировано доносить собственные мысли, логично и последовательно убеждать в них своих слушателей/собеседников.

Вместе с тем анализ проработанной научно-теоретической литературы подтверждает проблему должного внимания, недостаточность эффективных методических разработок в помощь практикам, испытывающим трудности в организации/проведении занятий по обучению детей старшего дошкольного возраста по созданию рассказов, обогащая их всеми предлагаемыми типами.

Основная часть. Развитие монологичной речи детей старшего дошкольного возраста являлось предметом исследования многих учёных как в психологии (А. Запорожец, А. Леонтьев, А. Лурия, И. Сеница, Д. Эльконин), так и в педагогике (И. Бархин, Л. Горбушина, А. Миртов, А. Николаичева), дошкольной лингводидактике (М. Алексеева, А. Богущ, А. Бородич, Н. Виноградова, Е. Короткова, Л. Пантелеев, О. Ушакова) и лингвометодике (Т. Ладыженская, Ф. Сохин, Л. Федоренко, В. Яшина).

Так, Д. Эльконин считал, что рассказ является одной из форм монологической речи, под которой предлагается понимать сообщение о фактах действительности, которые существуют, в последовательности [18]. А. Запорожцем и А. Леонтьевым установлено, что поле восприятия старшего дошкольника неоднородное и схематичное, внимание сужено и охватывает только часть объёма восприятия. Несмотря на наличие реального предмета, воспринимаются не все качества, которые создают в совокупности образ этого предмета, воспринимается только часть, деталь, на которой ребёнок зафиксировал своё внимание, достаточно часто она не является главной.

Обобщения в слове, речи является осознанным отображением действительности потому, что восприятие любого предмета, события, явления означает мыслить и называть словом.

Высказывание — единица сообщения, которое имеет смысловую целостность и может быть воспринято воспринятым слушателем в определённых условиях речевого общения [4]. Важным в механизме высказывания является отбор слов, которые следует включить в речь. Высказывание должно подчиняться общим закономерностям построения речевого текста, теме, задаче высказывания, рассчитанной на реакцию и знания собеседника [6]. Высказывания интегрируют единицы разных уровней, взаимодействуют со значениями, которые выражаются лексически, грамматически, интонационно [19].

Ряд учёных предлагает понимать под *рассказом* связное изложение в развёрнутой словесной форме, которой характерен самостоятельный выбор содержания и формы [2]; *речь* — это сообщение о фактах и событиях, которые происходят в определённой последовательности, разворачиваются во времени [10]; связное развёрнутое изложение какого-либо факта.

Рассказы всех типов имеют большое значение для развития мыслительных и речевых способностей старшего дошкольника: воспитанник учится использовать свой жизненный опыт, использовать собственные наблюдения в связном монологе. У него формируется умение чётко, понятно, связно, последовательно выражать собственные мысли без опоры на демонстративный материал.

Сложность рассказов разных типов состоит в том, что рассказывая, старшие дошкольники создают новые ассоциативные связи, когда один образ вызывает другой. Это обстоятельство нарушает логику и последовательность изложения, мешает связному изложению, так как возникают ситуативные элементы в детской речи. У детей развивается умение использовать свой чувственный опыт, передавать его в связной речи, чётко, понятно, образно высказывать свои мысли.

Некоторые учёные выделяют такие виды рассказов, как дословное пересказывание небольших по объёму сказок и рассказов, рассказ близко к тексту с сохранением стиля произведения, больших по объёму и более сложных по содержанию сказок и рассказов, творческие рассказы, рассказ-образец [6], а также рассказы по замыслу, «придуманные рассказы» по зачину, иллюстрации и т. п. Они полезны для развития у старших дошкольников очень важной способности для развития говорить свободно.

Рассказы, убеждена Л. Калмыкова, ошибочно подразделяют по форме на описывающие и сюжетные. Описывающий рассказ рассматривают как изложение характерных свойств какого-либо предмета или события, в то время, когда любое описание не является выражением последовательности, но лишь одновременным представлением свойств [5].

Содержанием для рассказа служат сказки, рассказы, эпизоды из окружающей жизни. В процессе рассказа создаётся непосредственный контакт рассказчика со слушателями, что позволяет учитывать характер детских восприятий и реагировать на них, давать необходимые объяснения и дополнения. У рассказа есть три части: завязка, кульминация и развязка. Для того, чтобы ребёнок научился создавать рассказ, он должен знать структуру, роль завязки, кульминации, развязки [15].

Соответственно, специфика устных рассказов, с одной стороны, объясняется особенностями устной формы речи, теми выразительными возможностями, которые в ней заложены, с другой — условиями непосредственного общения со слушателями, характерными для устной речи.

«Устная речь, — считает Л. Пантелеев, — отличается от рассказа, написанного и опубликованного, тем, что он всегда приспосабливается к слушателю, к его возможностям, к опыту, степени догадливости и т. п. Это приспособление осуществляется возможно даже подсознательно: рассказчик слышит, понимает его или нет, и на ходу меняет лексику, упрощает обращения, сокращает фразы, разъясняет непонятое» [9].

Е. Баринава определяет рассказ как текст, в котором предложения пребывают в соотношении последовательности, выраженной соотношением модальных планов / предикативов [1].

Толковые словари трактуют рассказ как «функциональный тип речи, для которого характерно последовательное изложение событий с точки зрения рассказчика, с упором на времени их осуществления» «устное сообщение про кого-, что-либо» [3, с. 1068]; форма «учебно-воспитательной работы, которая состоит в сообщении доступной информации и знаний» [11, с. 53]; «основной элемент какого-либо эпического и лироэпического сочинения: изображения событий и поступков персонажей в определённой последовательности», «сочинение эпического литературного высказывания, которое характеризуется малым размером, небольшим количеством персонажей, единой сюжетной линией, нередко динамичным развитием сюжета» [10, с. 266].

Дошкольная лингводидактика достаточно широко освещает проблему формирования у старших дошкольников монологической речи. Исследователями выделено три вида речевых высказываний: рассказ, описание, размышление. Любому из этих типов речи присущи заголовок, содержательная завершённость, тематическое единство, информативность, целенаправленность, интеграция, структура организации текста, соединения между частями текста, предложениями, «отшлифованность» речи относительно стилистических норм речи. Предлагается такая классификация рассказов Л. Ворошнининой, М. Лаврик, О. Лещенко, Н. Орлановой: по содержанию — фактические и творческие, по цели — на словесной и зрительной основе, по форме — сюжетные и описательные.

Фактические рассказы — это отображение реальных событий, которые произошли в жизни ребёнка. О. Соловьёва классифицирует фактические рассказы следующим образом: рассказы о собственных наблюдениях и переживаниях, пересказ; рассказ с использованием картины. Также она делит творческие рассказы на такие типы: создание окончания рассказа, рассказ на тему, продолжение сказки, рассказа. К этому виду рассказов, считает О. Лещенко, следует отнести пересказ, описание, сюжетный рассказ об изображённом на картине. Другую группу составляют творческие рассказы, которые создаются при активной работе воображения. О. Лещенко предлагает два вида творческих рассказов: окончание рассказа, который был начат воспитателем, а также рассказ на заданную тему.

Наиболее полно творческие рассказы детей старшего дошкольного возраста исследовала Н. Орланова, которая полагает, что творческий рассказ есть результат деятельности и творческого воображения, направленного на воссоздание бывшего опыта в новых сочетаниях. Учёный квалифицирует творческие рассказы следующим образом: творческие рассказы на наглядной основе (рассказы в сюжетно-игровой обстановке; сюжетный рассказ об одной игрушке; рассказ по картинке с придумыванием начала или конца изображаемых событий); творческие рассказы на словесной основе (придумывание конца рассказа, начатого воспитателем; рассказ на предложенную тему). Рассказы на наглядной основе предлагается подразделять на такие: рассказ на основе восприятия (описание предмета, картинки, наблюдаемого явления); рассказ по памяти; рассказы по картине. Н. Орланова делит рассказы по форме: сюжетные/реальные, фантастические (придумывание сказок и т.п.), описания (о природе) [7].

В зависимости от основного психического процесса, на котором основывается детский рассказ, принято разделять рассказы по восприятию, по памяти, по воображению. Рассказ по зрительному, тактильному или слуховому восприятию имеет описательный характер и подводит ребёнка к размышлению. Рассказ по памяти — это рассказ по опыту, о пережитом, он является более сложной деятельностью, чем рассказы по восприятию, поскольку основывается на произвольной памяти. Рассказы по воображению — творческие рассказы детей старшего дошкольного возраста, основой которых является творческое воображение [8].

Умения рассказывать о впечатлениях из опыта формируются на основе повседневного общения с окружающим миром или во время занятий. Основой для этого вида рассказов является содержательная, разнообразная ежедневная жизнь дошкольника: наблюдения, экскурсии, прогулки, праздники, игры, интересные события. Лингвометодисты и методисты предлагают свою квалификацию рассказов. Так,

Л. Федоренко классифицирует рассказы следующим образом: рассказ о событиях (которые только что произошли; которые произошли раньше); рассказ о предметах (которые наблюдаются в данный момент, по памяти); рассказ по картине (статичной, активной); рассказ по содержанию кинофильмов [17].

Одним из видов монологической речи является рассказ по воображению (творческий рассказ). Ряд исследователей предлагает творческие рассказы разделять следующим образом: создание, продолжение и завершение рассказа; создание рассказа или сказки по плану воспитателя; создание рассказа на предложенную воспитателем тему; создание рассказа или сказки на самостоятельно выбранную ребёнком тему [13].

К фактическим рассказам относят рассказ, основанный на наблюдениях (описание предмета, картинки, явления); рассказ по памяти, пересказ. По форме рассказы делятся на описательные и сюжетные. Описательный рассказ — изложение характерных признаков какого-либо предмета или события. Чаще всего, утверждает учёный, встречаются описательные рассказы фактического характера: описание картины, описание предметов. Описательный рассказ может относиться и к объекту создания: рассказ о том, какую игрушку создал бы ребёнок, какой рисунок он нарисовал бы для подарка. К рассказам выдвигаются такие требования: связность, понятность слушателям; достоверность, правильное отображение объективной действительности; краткость; самостоятельность; рассказ должен быть монологом и не прерываться дополнительными вопросами педагога; выразительность; последовательность; целенаправленность.

Разновидностью описательных можно считать рассказы объясняющие, которые возникают в связи с необходимостью сообщения другим достаточно сложного содержания: «объяснить что-либо другой личности означает подвести слушателя в соответствующей последовательности к пониманию главных связей и отношений содержания, которое передаётся» [12].

Е. Короткова вместе с описанием предметов, картинок предлагает описательные рассказы сравнительного характера двух предметов с контрастными признаками, используя при этом слова противоположного значения. Также она отмечает, что в заведениях дошкольного образования используют такие виды сюжетных рассказов: рассказ по восприятию; рассказ по памяти; пересказ; рассказ по картине, по иллюстрации, рассказ по теме, предложенной воспитателем (без наглядности).

Варианты методик обучения рассказам на собственном опыте разработали Е. Тихеева, Л. Пеньевская, Е. Короткова. Они рекомендуют такие темы рассказов из опыта: как провели лето, что увидели во время экскурсии (в библиотеку, в зоопарк, в музей); наш город, мой лучший друг/подруга.

По мнению Л. Калмыковой, в методических пособиях предлагается много интересных тем, но воспитатель не может взять какую-либо из них и предложить детям для создания рассказов. Воспитатель должен быть уверенным, что дошкольники имеют запас знаний и представлений по данной теме [5].

Рассказы из личного опыта в лингводидактике подразделяют на два типа: рассказы, отображающие коллективный опыт детей; рассказы, отображающие индивидуальный опыт детей. Первый тип рассказа для педагога является более простым потому, что он сам был участником событий, о которых рассказывают воспитанники, соответственно, у воспитателя больше возможностей помочь детям. Другой вид сложнее, поскольку никто не был свидетелем того, о чём будет рассказывать ребёнок. Руководить рассказами в этом случае сложнее, поэтому детям нужна помощь взрослого. Тип рассказа, как правило, означает приём обучения. Наиболее эффективно и широко используются дополнительные вопросы, образец рассказа воспитателя, план рассказа. Дополнительными типами можно назвать такие: указания, анализ и оценивание детских рассказов, подсказка нужного слова, общий рассказ воспитателя и ребёнка [14].

К рассказу лингвометодисты предъявляют определённые требования: рассказ должен быть произвольным; рассказ должен планироваться, должны намечаться вехи, по которым будет разворачиваться рассказ. Формирование у старших дошкольников этих умений в простых формах связной речи служит основой перехода к более сложным формам (например, творческих рассказов). Н. Смольникова и О. Ушакова выдвигают требования к рассказу, который должен характеризоваться развёрнутостью, произвольностью, осознанностью, взаимосвязью отдельных частей высказывания. Именно эти свойства дают возможность выборочно пользоваться речевыми средствами, которые наиболее точно выражают замысел рассказчика и которые подходят для данного высказывания [16].

Опыт практической работы, полученной на основе диссертационного исследования, с воспитанниками заведений дошкольного образования города Переяслав-Хмельницкий Киевской области (Украина) позволяет автору настаивать на введении таких самостоятельных типов рассказа, как рассказ-презентация и рассказ-инструкция. Под *рассказом-презентацией* предлагается понимать рассказ о свойствах, действиях предмета/явления живой/неживой природы, которые выгодно/выигрышно выделяют описываемый объект среди других, подобных. Под *рассказом-инструкцией* предлагается понимать рассказ, содержащий в себе ряд чётко/лаконично/конкретно сформулированных пошаговых действий, выполнение которых гарантирует успех в достижении поставленной цели.

Всё вышеизложенное даст позитивно-эффективную результативность призвано обеспечить создание воспитателем *фасилитационной среды* — такой взаимоуважительной атмосферы доверия между педагогом и воспитанником (между взрослым и ребёнком, между сверстниками), при которой мнение каждого будет внимательно выслушано и услышано, несмотря на то, будет ли оно верным или ошибочным, требующим грамотной коррекции/совета. При этом взрослый не является ментором/диктатором, а выступает детским товарищем, который и сам нуждается в признании, уважении, поддержке и совете со стороны маленьких

личностей, во время поиска оптимальных решений на пути приспособления к реалиям ежедневной действительности, не забывая, при этом об учебно-воспитательной миссии педагога (тьютор/коучер).

Заклучение. Проанализировав психолого-педагогическую и лингвистическую литературу, удалось определить понятие «рассказ», выделить типизацию рассказов, рассмотреть требования, предъявляемые к рассказу, имеющему важное значение для развития мыслительных и речевых способностей детей старшего дошкольного возраста. Обучаясь рассказыванию, старшие дошкольники овладевают способностью использовать свой жизненный опыт, выражать личные наблюдения в монологическом высказывании.

Рассказы делятся в лингводидактике на описательные, сюжетные и фантастические, рассказы о событиях, о предметах, рассказы по содержанию кинофильма. Также рассказы классифицируют по содержанию — на фактические и творческие, по цели — на словесной и наглядной основе, по форме — на сюжетные и описательные. Обучение рассказыванию способствует развитию логики мышления и воспитанию чувств. Поэтому можно отметить чрезвычайную эмоциональность и непосредственность детского восприятия, его образов знакомых предметов и явлений, которые вызывают у старших дошколят активизацию знаний, приобретённых детьми в процессе создания рассказов всесторонней типизации. В программах можно выделить цели, задания, формы, виды и типы рассказов, но в содержании программ наблюдается терминологическая неупорядоченность. Используются такие некорректные термины, как «описательный рассказ», «рассказ-размышление».

Анализ психолого-педагогической и методической литературы, содержания обучающих программ, подтвердил необходимость введения таких типов рассказов, как рассказ-презентация и рассказ-инструкция.

Детские рассказы, как вид монологической речи, имеют важное значение для развития мыслительных и речевых способностей развивающейся личности. Однако стойких положительных результатов по обучению детей старшего дошкольного возраста следует ожидать только при условии учёта индивидуальных психофизиологических особенностей каждого ребёнка, создании позитивной психологической атмосферы (атмосферы фасилитации) на занятиях и в повседневном общении, при формировании стойких умений у детей старшего дошкольного возраста создавать рассказы всех типов, применения их к месту, для организации стойкой коммуникации как со сверстниками так и со старшим/взрослым окружением.

Список цитируемых источников

1. *Баринова, Е. А.* Связная речь и пути овладения ею в школе / Е. А. Баринова // Развитие устной и письменной речи. — Л., 1976. — 38 с.
2. *Богущ, А. М.* Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А. М. Богущ. — 4-те вид., допр. і доп. — Харків : Ранок, 2013. — 192 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / під ред. В. Т. Бусел. — Київ : Перун, 2001. — 1440 с.
4. *Жинкин, Н. И.* Психологические основы развития речи / Н. И. Жинкин // В защиту живого слова. — М. : Знание, 1966. — С. 5—25.
5. *Калмикова, Л. О.* Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти : навч. посіб. для студентів ВНЗ / Л. О. Калмикова. — Київ : НМЦВО, 2003. — 300 с.
6. *Леонтьев, А. А.* Психолінгвістическіє єдностіци и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. — М. : Наука, 1969. — 307 с.
7. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі / А. М. Богущ [та ін.] ; за ред. А. М. Богущ. — Київ : Вища школа, 1992. — 415 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. — Київ : Шкільний світ, 2001. — 46 с.
9. *Пантелеев, Л.* Развитие чувства цвета у детей 5—7 лет / Л. Пантелеев. — М. : Просвещение, 1970. — 23 с.
10. Педагогический словарь : в 2 т. / под ред. И. А. Каирова. — М. : АПН, 1960. — Т. 1. — 774 с. ; Т. 2. — С. 253.
11. *Пентилок, М. І.* Основні аспекти навчання рідної мови / М. І. Пентилок // Початкова школа. — 1997. — № 4. — С. 10—12.
12. *Пентилок, М. І.* Методика навчання української мови у таблицях і схемах : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закладів / М. І. Пентилок, Т. Г. Окуневич. — Київ : Ленвіт, 2006. — 134 с.
13. Психологические проблемы семантики / под ред. А. А. Леонтьева, А. М. Шахнаровича. — М., 1983. — С. 8—115.
14. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку : монографія / Л. О. Калмикова [та ін.] ; за заг. ред. Л. О. Калмикової. — Київ : ПП Медведєв, 2007. — 304 с.
15. *Русова, С. Ф.* Вибрані педагогічні твори / С. Ф. Русова. — Київ : Освіта, 1996. — 304 с.
16. *Смольникова, Н. Г.* Развитие структуры связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста / Н. Г. Смольникова, О. С. Ушакова // Сб. науч. тр. по развитию речи / под ред. О. С. Ушаковой. — М. : Просвещение, 1990. — 99 с.
17. *Федоренко, Л. П.* Анализ теории и практики методики обучения русскому языку : учеб. пособие / Л. П. Федоренко. — Курск : КПИ, 1994. — 205 с.
18. *Эльконин, Д. Б.* Развитие речи / Д. Б. Эльконин // Психология детей дошкольного возраста. — М., 1964. — С. 115—182.
19. *Яшина, В. И.* Словарная работа с детьми пятого года жизни (на материале ознакомления с трудом взрослых) : дис. ... канд. пед. наук / В. И. Яшина. — М., 1975. — 181 л.