

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372.61

С. Д. Томилова

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА¹

Аннотация. В статье охарактеризован комплекс художественно-речевых умений детей старшего дошкольного возраста. Данные умения способствуют их полноценному общению с литературным произведением и проявляются в разных видах художественно-речевой деятельности.

Ключевые слова: литературное развитие детей старшего дошкольного возраста, художественно-речевые умения детей дошкольного возраста, восприятие художественного произведения детьми дошкольного возраста, воспроизведение авторского текста по-своему детьми дошкольного возраста (пересказ), создание собственного текста детьми дошкольного возраста (творческое рассказывание).

Abstract. The paper presents a system of upper pre-school children's artistic-speech skills, which enable them to understand literary works and are revealed in the process of artistic-speech activities.

Index terms: pre-school children's literature awareness development, pre-school children's artistic-speech skills, pre-school children's perception of literary works, reproduction of the original text by pre-school children (retelling), creation of a text by pre-school children (creative narration).

Проблема литературного развития ребенка является одной из самых актуальных в современных психолого-педагогических исследованиях. Ряд авторов трактует это явление и как процесс совершенствования способности «к непосредственному восприятию искусства слова, сложных умений сознательно анализировать и оценивать прочитанное, руководствуясь при этом эстетическими критериями» [9, с. 3], и как процесс развития литературного творчества детей [8, с. 40]. Применительно к старшему дошкольному возрасту мы понимаем литературное развитие как процесс, направленный на приобщение к литературе как искусству слова и совер-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Литературное развитие дошкольников в ДОУ и семье» № 08-06-00520а.

шенствование способностей в разных видах художественно-речевой деятельности (эмоционально-эстетическом восприятии и понимании произведения, выразительном чтении, пересказе, инсценировании, словесном творчестве на основе произведения и т. п.).

Цель литературного развития в дошкольном возрасте мы видим в том, чтобы сформировать личность, обладающую определенным читательским опытом, отличающуюся развитым интересом к миру словесного искусства, не только умеющую воспринимать и понимать произведение в соответствии с возрастными возможностями, но и способную к самовыражению в разных видах художественно-речевой деятельности.

Содержание литературного развития дошкольника, на наш взгляд, представляет собой систему, содержащую следующие элементы:

- круг чтения, включающий произведения русской и зарубежной детской литературы и фольклора;
- начальные литературоведческие и речеведческие знания (не предусматривающие употребления терминов), служащие базой для формирования художественно-речевых умений;
- комплекс художественно-речевых умений, способствующих полноценному общению ребенка с литературным или фольклорным произведением и созданию на его основе собственного речевого продукта;
- приемы, направленные на формирование художественно-речевых умений;
- эмоционально-образный и познавательный опыт, приобретенный ребенком в разных видах художественно-речевой деятельности.

В данной статье не ставится задача охарактеризовать все элементы содержания литературного развития дошкольника, наша цель – выявить компоненты комплекса художественно-речевых умений. Под умениями мы вслед за М. П. Воюшиной понимаем «способность наиболее эффективно выполнять действие в соответствии с целями и условиями, в которых приходится действовать» [8, с. 65]. Такая трактовка умений, как считает исследователь, подчеркивает их творческий характер, указывает на необходимость опоры на литературоведческие знания при определении приемов работы над текстом произведения в зависимости от конкретных целей. Художественно-речевые умения мы соответственно рассматриваем как способность детей эффективно выполнять разные виды художественно-речевой деятельности, к которым относятся:

- восприятие произведений художественной литературы и фольклора в процессе ознакомления с ними;
- переработка произведения, т. е. его воспроизведение по-своему, с использованием средств художественной выразительности (пересказ, воспроизведение авторского текста по иллюстрациям и т. п.);
- создание собственного вторичного текста на основе прочитанного произведения или ряда произведений, т. е. создание новых художественных

образов (творческое рассказывание придуманных эпизодов к знакомым произведениям, сочинение собственных произведений и т. п.).

Мы считаем, что среди выделенных нами умений будут как общие, проявляющиеся в разных видах художественно-речевой деятельности, так и частные, дифференцированные по отношению к каждому из видов художественно-речевой деятельности и речевых упражнений (пересказу и творческому рассказу). На наш взгляд, процесс формирования художественно-речевых умений у старших дошкольников будет более эффективным, если при ознакомлении ребенка с художественным или фольклорным произведением данные умения будут развиваться *комплексно*: вместе с деятельностью чтения (слушания) в системе будет осуществляться деятельность говорения (пересказ и творческое рассказывание), ибо, как мы полагаем, в основе этих разных видов художественно-речевой деятельности лежит то, что сближает их, – «способность мыслить словесно-художественными образами» [9, с. 22]. На этом основании считаем, что с целью литературного развития ребенка старшего дошкольного возраста его необходимо направлять прежде всего к воссозданию образа, заданного автором художественного текста или придуманного самим ребенком, и выявлению (в чужом тексте) или актуализации (в собственном тексте) авторской позиции.

Определим *общие компоненты* комплекса художественно-речевых умений, необходимые ребенку старшего дошкольного возраста для полноценного общения с произведениями словесного искусства, прежде всего в процессе *перцептивной деятельности*, ибо, по мнению многих исследователей (М. П. Воюшиной, Л. Г. Жабицкой, Н. Д. Молдавской), именно непосредственное читательское восприятие является основным критерием литературного развития [8, с. 41]. Более того, восприятие необходимо ребенку во всех видах художественно-речевой деятельности: им контролируется и выразительное чтение произведения, и его пересказ, и создание на основе литературного или фольклорного произведения или ряда произведений собственного текста. Далее конкретизируем данный комплекс по отношению к другим видам художественно-речевой деятельности, выявив *частные* его составляющие, охарактеризуем ведущие речевые упражнения, способствующие литературному развитию детей, и обозначим приемы, направленные на развитие творческого воображения ребенка, его эмоциональной отзывчивости и осознание им особенностей содержания и художественной формы произведения.

При установлении компонентов комплекса художественно-речевых умений ребенка необходимо учитывать закономерности процесса восприятия и понимания детьми художественного или фольклорного произведения. Помимо этого важно, что объектом деятельности ребенка как при восприятии литературного или фольклорного текста, так и при его воспроизведении и создании на его основе собственного речевого продукта становится текст,

выступающий в единстве трех его сторон, – содержания, структуры и языкового оформления. Соответственно, структура умений должна отражать структуру восприятия произведения и структуру художественного текста или речевого продукта ребенка. Выделяя в структуре восприятия как эстетической деятельности такие взаимодействующие элементы, как «эмоции, воображение, осмысление содержания и формы произведения» [7, с. 143], считаем, что *общие* умения в *процессе восприятия произведений* формируются на стыке компонентов эмоциональной, интеллектуальной и познавательной деятельности [2, с. 68] и подразделяются на следующие группы:

- связанные с эмоционально-образной деятельностью в процессе восприятия художественного или фольклорного произведения, переработки текста или создания на его основе собственного речевого продукта;
- направленные на осмысление и воспроизведение содержания произведения или собственного текста;
- способствующие осознанию формы произведения или собственного текста;
- необходимые для понимания языковых особенностей произведения или выбора языковых средств в собственном речевом продукте.

При определении частных художественно-речевых умений, проявляющихся у детей в процессе восприятия авторского текста, нами учитывались результаты опытно-поисковой работы, проведенной с детьми старших групп (45 чел.) ДОУ № 495 г. Екатеринбург, № 40 г. Новоуральска, № 48 г. В. Пышмы в 2008–2009 гг.

В ходе исследования детям была прочитана незнакомая сказка С. Г. Козлова «В родном лесу» [4, с. 32–36]. Спустя некоторое время (чтобы не разрушить впечатления от прочитанного) с дошкольниками была проведена аналитическая работа. Им было предложено ответить на вопросы, сформулированные таким образом, чтобы задействовать разные стороны читательского восприятия (эмоции, воображение, мышление), помочь воспринять эмоциональную тональность сказки, воссоздать в своем воображении образы, созданные автором, осознать причинно-следственные связи, проникнуть в идею произведения: 1. Понравилась ли тебе сказка? 2. О чем в ней рассказывается? 3. Почему сказка так называется? 4. Можно считать эту сказку грустной? Почему ты так думаешь? 5. Почему Зайцу и Мышке вдруг сделалось грустно в осеннем лесу? 6. Кто написал эту сказку? Как ты думаешь, ее автор – какой он? 7. Ты хотел бы еще послушать сказки С. Козлова?

После проведенной работы ответы дошкольников были проанализированы с точки зрения определения готовности ребенка к активному взаимодействию с произведением и способности мыслить словесно-художественными образами. Ответы на первый и седьмой вопросы позволяют выяснить отношение к прослушанной сказке и ее автору. На вопрос, пон-

равилась ли сказка, большинство детей (74,8 %) отвечали односложно: «Да» или «Понравилась». Некоторые добавляли: «Мышка понравилась», «Зайка такой смешной!» и т. п. Один ребенок пожалел, что очень короткая сказка. 25,2 % детей сказка «очень понравилась». Все испытуемые выразили желание вновь встретиться со сказками этого писателя. Но при этом ответы на шестой вопрос были самыми разнообразными: «Не знаю», «Это писатель», «Он сказочный и добрый», «Он пишет сказки и иногда рисует», «Он добрый, злые не пишут сказки», «Думаю, это Пушкин» и т. п. Невнимание ребенка к автору произведения объясняется, вероятно, тем, что в этом возрасте он воспринимает окружающий мир только со своей точки зрения и ему трудно понять позицию другого человека [10, с. 259]. Отсюда и сложности определения авторской позиции, отношения автора к описываемым событиям и персонажам. Лишь некоторые из детей смогли подойти к пониманию идеи, пытаясь при ответе на третий вопрос объяснить название сказки («Он родной для них, им там хорошо»).

Анализ ответов детей на оставшиеся вопросы (второй, четвертый и пятый) позволяет определить, что ребенку легче установить последовательность событий, чем выявить причинно-следственные связи между ними. Это объясняется доминированием в начале старшего дошкольного возраста наглядно-образного мышления, его конкретностью, зависимостью от ситуации. Так, все дети считали, что в сказке рассказывается о Зайце и Мышке. Отношения этих персонажей больше всего занимали детей, а мотивы поступков, причины их поведения были не всегда понятны. Дети, например, не смогли правильно объяснить, почему Зайцу и Мышке стало грустно в осеннем лесу. Одни считали, что персонажи подружились и грустят из-за предстоящей разлуки, другие видели причину грусти в том, что зима не приходит. И никто не осознал, что грусть была вызвана красотой родного осеннего леса, в котором облетают последние листья.

Таким образом, качество процесса восприятия произведения определяется прежде всего способностью ребенка к «образной конкретизации» (воссозданию в своем воображении на основе художественных деталей целостного образа) и «образному обобщению» (выявлению в конкретной картине жизни, нарисованной автором, обобщенного смысла и проблемы, им поставленной) [8, с. 42–44] и проявляется в умении воспринимать отдельные элементы текста (язык, сюжет, композицию, систему образов) в их отношении к целому (постижению идеи произведения). Полноценным принято считать такое восприятие, при котором у ребенка обнаруживается способность сопереживать персонажам, воспроизводить в своем воображении картины, нарисованные автором произведения, понимать мотивы поступков героев, постигать авторскую позицию и идею произведения, т. е. откликаться на поставленные автором проблемы [8, с. 44]. Безусловно, в старшем дошкольном возрасте полноценное восприятие – это, скорее, идеал, к которому необходи-

мо стремиться, чем реальность. Тем не менее, по мнению А. В. Запорожца, «при систематической организации ориентировки ребенка на существенные признаки той или иной сферы действительности, при соответствующем обогащении содержания его ... деятельности наглядно-образное мышление дошкольника приобретает качественно новые черты. В форме наглядных образов, складывающихся у ребенка, получают отражение ... простейшие казуальные, генетические и функциональные взаимозависимости» между явлениями» [3, с. 264]. То есть, поскольку, как отмечает И. Ю. Кулагина, восприятие в дошкольном возрасте является осмысленным, целенаправленным, анализирующим [5, с. 90], это дает возможность направлять ребенка старшего дошкольного возраста к полноценному восприятию.

Полученные результаты опытно-поисковой работы позволили определить следующие частные умения, которые необходимо формировать у детей для полноценного восприятия произведений:

1. Умения, связанные с эмоционально-образной деятельностью:

- сопереживать герою произведения, содействовать ему, проникать в мир его чувств и настроений;
- воссоздавать в воображении образы героев, события, обстановку, созданные авторским словом.

2. Умения, связанные с осмыслением содержания произведения:

- понимать тему произведения;
- постигать основную мысль произведения;
- входить в сюжет, следить за развитием действия, устанавливать последовательность событий и причинно-следственные связи между ними (в рассказе или сказке); следить за развитием чувства в стихотворении;
- понимать, что любое произведение художественной литературы создается автором, воспринимающим жизненные явления под определенным углом зрения, стараться осознать авторскую позицию.

3. Умения, связанные с осознанием формы произведения:

- понимать, что главное в произведении – отражение событий (эпическое произведение) или переживаний лирического героя (лирическое произведение);
- выделять жанровые особенности произведения (сказки, рассказа, стихотворения, загадки и др.).

4. Умения, связанные с осознанием языковых особенностей произведения:

- улавливать образный строй художественной речи;
- понимать оттенки многозначных слов, прямой и переносный смысл;
- выделять в произведении некоторые изобразительно-выразительные средства языка (сравнение, метафору, эпитет и др.).

Все перечисленные умения при ознакомлении с произведением должны формироваться во взаимосвязи путем аналитической работы до-

школьника над текстом под руководством воспитателя. Безусловно, часть данных умений предполагает знакомство ребенка (практическое) с некоторыми литературоведческими понятиями (тема произведения, жанры, композиционные особенности произведений отдельных жанров, средства выразительности и т. д.) в соответствии с возрастными возможностями детей. Так, ребенок младшего дошкольного возраста способен лишь различать некоторые жанры (сказку, стихотворение) и устанавливать простейшие связи (временные, последовательные, причинные) в произведении. Понимание им композиции и идейного содержания зависит от жизненного и литературного опыта; в среднем дошкольном возрасте дети уже могут отвечать на некоторые вопросы, связанные с содержанием и художественной формой, под руководством воспитателя обращать внимание на образные слова и выражения, некоторые эпитеты и сравнения. Данный возраст характеризуется возникновением у ребенка реалистических тенденций и постижением на их основе законов сказочной фантастики; к старшему же дошкольному возрасту дети способны более глубоко проникать в мир чувств и отношений героев, осознавать языковые особенности художественной формы произведений, выделять жанровые особенности, осознавать главную идею, с помощью воспитателя выявлять авторскую позицию. От возраста зависит и степень понимания мотивов поступков героев (Л. М. Гурович, О. С. Ушакова и др.).

Развитие умений по восприятию литературных или фольклорных произведений должно происходить в системе, на основе постепенного расширения опыта эмоционально-образной и познавательной деятельности. Способствовать овладению данными умениями помимо аналитической беседы, направленной на выявление эмоционального состояния ребенка, осознание им особенностей содержания и формы произведений, могут следующие приемы:

- для первой группы выделенных нами умений: словесное рисование, создание собственных рисунков к произведениям, анализ иллюстраций художников, представление себя на месте персонажа;

- для второй группы: выявление опорных слов в произведении, анализ заглавия; деление текста на части, составление плана текста, создание серии собственных рисунков, отражающих последовательность действия, а также описание внешнего вида героев и обнаружение мотивов их поступков;

- для третьей группы: выявление типичных особенностей произведений разных жанров (например, наличие фантастики, волшебства, столкновение с волшебной силой, многоэпиздность – в волшебной сказке или антропоморфизм, глагольность, малоэпизодность – в сказке о животных);

- для четвертой группы: нахождение изобразительно-выразительных средств в тексте (для осознания авторского выбора), придумывание

сравнений, эпитетов, синонимов, антонимов (для овладения способом выражения в слове определенного художественного содержания).

В целом творческий характер процесса восприятия произведений художественной литературы и фольклора старшими дошкольниками обусловлен активностью их взаимодействия с педагогом.

Конкретизируем выделенный нами комплекс умений относительно других видов художественно-речевой деятельности – воспроизведения авторского текста по-своему, т. е. его переработки, и создания собственного текста на основе прочитанного произведения или ряда произведений. Мы полагаем, что ведущими *речевыми упражнениями* для первого вида деятельности будет пересказ произведения, для второго – творческое рассказывание.

К старшему дошкольному возрасту у детей уже накоплен опыт пересказа художественных произведений. Для литературного развития пересказ ценен не только как одно из средств развития памяти, но прежде всего как «результат мыслительной переработки» предложенного текста [6, с. 215], который носит творческий характер и способствует возникновению у ребенка ярких образов-представлений.

При определении *частных* умений, необходимых дошкольникам *в процессе переработки авторского текста*, мы учитывали результаты опытно-поисковой работы по пересказу произведения Л. Ф. Воронковой «В небе тучки поспорили» [1, с. 176–177], проведенного нами в начале года среди детей указанных старших групп. Незнакомый текст дети прослушивали дважды. Вопросы после прочтения дошкольникам не задавали, но текст они воспроизводили не сразу, а спустя некоторое время. В ходе данного эксперимента нами было обнаружено следующее: большинство пересказов детей (80 %) носят схематический характер, иногда пропускаются смысловые звенья (чаще всего дети пропускали один из двух фрагментов: «Он (дедушка) оперся на заступ и прищуренными глазами глядел на небо...» и «А на небе снова сияло солнышко. И только две маленькие лиловые тучки летели по ветру и словно догоняли друг друга»); особенности художественной речи детьми не воспроизводятся, передается только последовательность событий («Бабушка рамы убрала... все сразу стало слышно, птички всякие. Потом что-то прогрохотало в небе, молния вдруг как сверкнет. Таня испугалась и к дедушке побежала...»); дети не обращают внимание на то, как радуется приходу весны дедушка; образные описания, сравнения в пересказах отсутствуют; предложения дошкольники строят простые; часто используют лексические повторы («Дедушка говорит», «Таня говорит»).

В то же время не было выявлено существенных нарушений со стороны логики построения текста пересказа: текст был передан логично, последовательно и связно. Незначительная часть детей (7 %) следовала литературному

образцу, логике теста, частично используя авторские типы связей, но не всегда сохраняя стилевые особенности текста и средства языковой выразительности. В 13 % пересказов было выпущено начало (*«Бабушка выставила зимние рамы... И сразу в избе стало светло, весело и все слышно – вот в кустах воробьи чирикают...»*) и воспроизводилась подробно только средняя часть рассказа (*«Вдруг как-то затуманилось солнышко, потемнело в избе...»*).

Анализ пересказов детей позволяет констатировать: доминирование в старшем дошкольном возрасте наглядно-образного мышления обуславливает то, что при слушании ребенок выделяет наиболее яркие моменты текста, а не более существенные. Это объясняет и такой недостаток детского восприятия, как фрагментарность. Именно поэтому все ребята в своих пересказах отразили то, что их больше всего заинтересовало, – грохот грома, появление молнии и испуг Тани; 80 % детей воспроизвели диалог Тани и дедушки; но никто из дошкольников не смог понять внутреннее состояние героя рассказа (дедушки), не уловил подтекста рассказа. Приведем пример одного из детских пересказов:

«Дедушка перекапывал землю. Ласточки летали. Вдруг стало темно, и гром ударил. Таня испугалась грозы, к деду побежала. А дед ей говорит:

– Не бойся, никакой грозы нет. Это тучки ударились, и гром выскочил. Это весна пришла».

Для успешного пересказа как одного из видов художественно-речевой деятельности и средства литературного развития необходимо, чтобы ребенок проникся состоянием героя, со-переживал ему, со-действовал с ним, понимал мотивы поступков персонажей, отношения между героями, мог воссоздать в своем воображении образы, нарисованные автором, внутренне их ярко представляя, и стремился к выявлению обобщенного смысла в картине, созданной автором. Таким образом, в данной деятельности должны формироваться *частные художественно-речевые умения*:

1. Умения, связанные с эмоционально-образной деятельностью:

- в процессе подготовки к пересказу воссоздавать в своем воображении образы (героев, событий, обстановки) исходного художественного текста;

- при планировании пересказа учитывать чувства и настроения героев, эмоционально сопереживать им.

2. Умения, связанные с осмыслением содержания пересказа:

- определять и раскрывать тему своего пересказа;
- обнаруживать и передавать основную мысль текста;
- определять авторскую позицию по отношению к персонажам и их поступкам и стараться отразить ее в пересказе.

3. Умения, связанные с осознанием структуры пересказа:

- последовательно передавать развитие действия, воспроизводить причинно-следственные связи между событиями;

- формировать части пересказа и следовать его плану;
- сохранять при пересказе жанровые особенности произведения (сказки или рассказа).

4. Умения, связанные с осознанием языковых особенностей произведения:

- передавать при пересказе особенности образного строя авторской речи, сохраняя некоторые изобразительно-выразительные средства языка автора (сравнения, метафоры, эпитеты и др.);
- использовать оттенки многозначных слов, прямой и переносный смысл;
- путем подбора выразительных средств языка раскрывать скрытый смысл (подтекст) художественного произведения;
- путем подбора выразительных средств языка стараться передать авторскую позицию.

Охарактеризуем основные приемы, способствующие формированию у ребенка выделенных нами умений и развивающие навыки творческого пересказа. По мнению А. М. Леушиной, главный прием здесь – беседа: при правильно организованной беседе с ребенком, когда воспитатель стремится помочь «за внешней тканью рассказа осмыслить социальные отношения, идеи, которые составляют сущность рассказа», учит «читать подтекст рассказа, не удовлетворяясь его фабулой» [6, с. 219], пересказ ребенка никогда не будет воспроизводить дословно авторский текст. Другими действенными приемами, способствующими возникновению в воображении ребенка ярких картин, можно считать предварительные зарисовки к прослушанному тексту, описание внешнего вида персонажей, обстановки, выявление чувств, настроений героев. Огромную роль в развитии творческого потенциала детей и овладении ими умением проникать в мир чувств персонажей играет пересказ от лиц разных героев. Так, например, содержание произведения Л. Ф. Воронковой «В небе тучки поспорили» можно рассказывать от лица бабушки, дедушки и Тани. Это, безусловно, сложный вид работы для детей: им надо не просто воспроизвести авторский текст, а в процессе пересказа перестроить его, описать события так, как их увидели бы разные персонажи. Для этого необходимо понимать индивидуальность каждого персонажа, мотивы его поступков, его эмоциональное состояние. Приведем пример пересказа от лица дедушки, который получился у того же ребенка после проведенной беседы:

«Вот и весна пришла. Солнце стало ярко светить. Ласточки летают, воробьи чирикают. Я землю копаю, а она мягкая уже, ждет, когда на ней работать начнут. Радостно мне, хорошо на душе!

Вдруг солнышко скрылось, гром ударил, и маленький огонек блеснул в небе. Внучка испугалась, ко мне прибежала:

– Гроза, дедушка!

А я ей говорю:

– Не бойся, никакой грозы нет. Это две молоденькие тучки поспорили, друг о друга ударились, и гром выскочил. Первый громок! Это, Танюшка, весна так приходит!

А на небе уж снова солнышко сияет и две шаловливые тучки друга друга догоняют».

На наш взгляд, получившийся у ребенка текст оказался основан на более ярких образах-представлениях, которые возникли у него в процессе работы. Данный вид пересказа лучше всего готовит детей к словесной творческой деятельности.

Безусловно, при формировании названных умений необходима помощь воспитателя. По мнению И. Ю. Кулагиной, специально организованное восприятие способствует лучшему пониманию явлений [5, с. 90] и последующему его воспроизведению. Так, ребенок адекватно воспринимает содержание, структуру и языковое оформление авторского текста и затем их воспроизводит, если воспитатель дает ему соответствующие пояснения, помогает рассмотреть детали в определенной последовательности, направляет его внимание вопросами по тексту. В целом успешный пересказ, как считает О. Н. Сомкова, возможен в том случае, если содержание текстов для пересказа содержит элементы контекстности, позволяющие детям самим подойти к пониманию идеи произведения, а сюжет предложенного является событийно-интригующим, позволяющим сделать пересказ эмоционально-насыщенным [11, с. 163].

Выявление *частных умений* в процессе последнего из рассмотренных нами видов художественно-речевой деятельности – *создания* ребенком *собственного текста* под влиянием прочитанных произведений – требует предварительного осмысления проблемы словесного творчества детей. Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме позволяет констатировать неоднозначность ее решения. Ряд авторов (Л. А. Ворошнина, Т. И. Короткова, М. А. Орланова) при обучении творческому рассказыванию уделяет основное внимание формированию умений связной монологической речи, рассматривая связное высказывание как продукт речевой деятельности с присущими ей внутренней структурой и категориальными признаками. Нам же близка позиция тех исследователей, которые считают, что в основе словесного творчества лежит восприятие литературного произведения, индивидуальное для каждого ребенка, и деятельность воображения (Л. М. Гурович, О. М. Дьяченко, А. В. Запорожец, Н. С. Карпинская, О. И. Никифорова). С этой точки зрения, создание ребенком творческого рассказа или сказки происходит на основе творческой переработки наглядных образов-представлений, полученных при восприятии художественного произведения, и последующего их перевода в словесную знаковую систему.

По мнению многих исследователей, можно выделить основные трудности, возникающие у детей в процессе творческого рассказывания: их тексты оказываются бедными как в плане содержания (малосодержательными, подражательными, невыразительными, не учитывающими соответствия названия содержанию), так и формы (отмечаются нарушение последовательности описаний событий, пропуск частей, несвязанность эпизодов между собой, вкрапление суждений с основой на свой жизненный опыт) (А. М. Гурович, О. С. Ушакова, А. Е. Шибицкая и др.). В соответствии с этим основное внимание исследователей было сосредоточено на выявлении способов действий, приемов, направленных на развитие образности, выразительности речи дошкольников, ее лексического богатства, сюжетно-композиционных особенностей. А. Е. Шибицкой были описаны этапы формирования словесного творчества детей, главными из которых являются накопление детьми художественно-речевого материала, овладение ими способами творческой деятельности и на основе этого сочинение собственной сказки, рассказа [9, с. 63]. Как считает большинство исследователей (А. М. Гурович, Э. П. Короткова, Н. А. Орланова), элементы словесного творчества первоначально необходимо развивать у детей при составлении реалистического рассказа, а затем постепенно переходить к сказочным сюжетам. Среди эффективных приемов и методов обучения творческому рассказыванию выделяют помимо традиционных вербально-логических (речевой образец, план, вопросы, анализ и оценка творческих рассказов детей) приемы, стимулирующие творческую активность и заинтересованность детей (придумывание детьми продолжения авторского текста, придумывание окончания сказки, начатой воспитателем, сочинение с использованием картины и другие) (А. М. Бородич, А. М. Гурович, Э. П. Короткова).

С целью определения *частных умений* старших дошкольников, проявляющихся в словесной творческой деятельности, им было предложено, внимательно рассмотрев картинку, придумать такой рассказ, в котором события, изображенные на ней, стали бы его частью – начальной, серединой или финальной. Предварительной беседы по картинке с детьми проведено не было. На картинке был изображен медведь, убегающий от роя пчел к реке. В ходе данного эксперимента нами были выделены следующие особенности творческих рассказов детей: дошкольники передают только последовательность событий, выделяя в своем повествовании традиционную структуру любого текста. События, изображенные на предложенной иллюстрации, все дети сделали серединой своего рассказа; начало всех рассказов оказалось похожим, поскольку ситуация, предшествующая изображенному эпизоду, легко прогнозируется. Финальные предложения были более разнообразны: «*Медведь прыгнул в реку, а пчелы его и там догнали*»; «*Медведь заскочил в воду, а пчелы не стали*»; «*Мишка побежал от них и спрятался под кустом*»; «*Мишка побежал от пчел, споткнулся и упал в реку*». Таким образом, неразви-

тость творческого воображение детей проявилась в их неумении ярко, образно передавать события своего повествования, а также лексически выражать отношение к описываемым событиям и персонажам.

Приведем пример одного из рассказов детей: *«Шел мишка по лесу и увидел дерево и дупло с медом. Полез в дупло меда поест, а тут пчелы прилетели. Он испугался и быстро побежал в реку. А пчелы за ним и его покусали»*.

Проведенное исследование позволяет констатировать, что важнейшими условиями развития словесного творчества детей как необходимого компонента их литературного развития можно считать не только воспитание у них интереса к произведениям художественной литературы и фольклора путем накопления и активизации их литературного опыта и не только ознакомление с жанровым своеобразием рассказов и сказок и их идейно-тематическим разнообразием, но и формирование в процессе творческого рассказывания художественно-речевых умений, среди которых мы выделяем следующие:

1. Умения, связанные с эмоционально-образной деятельностью:
 - в процессе творческого рассказа воссоздавать в своем воображении образы (героев, событий, обстановки) своего текста и раскрывать их;
 - понимать и передавать чувства и настроения героев собственного произведения, выражая лексически свое отношение к ним.
2. Умения, связанные с осмыслением содержания творческого рассказа:
 - выбирать и раскрывать тему своего рассказывания;
 - определять и передавать основную мысль своего текста;
 - выбирать необходимые для развития сюжета персонажи;
 - определять собственную позицию по отношению к персонажам и их поступкам в своем творческом рассказе.
3. Умения, связанные с осознанием структуры творческого рассказа:
 - последовательно передавать развитие действия, воспроизводить причинно-следственные связи между событиями;
 - формировать части своего творческого рассказа;
 - составлять план своего текста;
 - отражать при рассказывании жанровые особенности (сказки, рассказа);
4. Умения, связанные с осознанием языковых особенностей собственного творческого рассказа:
 - отражать в творческом рассказе особенности образного строя речи;
 - использовать оттенки многозначных слов, прямой и переносный смысл;
 - включать в собственный текст некоторые изобразительно-выразительные средства языка (сравнение, метафору, эпитет и др.);
 - посредством подбора выразительных средств языка стараться передать собственную позицию.

Безусловно, уровень требований, предъявляемых к дошкольнику, обуславливает необходимость помощи со стороны педагога в составлении рассказа с опорой на картинку. С этой целью использовалась беседа, а также были предложены вспомогательные приемы, активизирующие творческое воображение: описание персонажа с использованием эпитетов, сравнений, фразеологических оборотов, описание обстановки, подбор синонимов, словесное рисование сменяющих друг друга картин, чтение отрывков из литературных произведений с анализом средств выразительности (в данном случае зачитывались описания медведя из рассказов Е. Чарушина, К. Паустовского).

В ходе обучения детей творческому рассказыванию воспитателю необходимо строить беседу так, чтобы не только активизировать образную, интеллектуальную, эмоциональную деятельность ребенка, но и помочь ему в поисках способов вербализации собственного замысла и выборе средств выразительности для его осуществления.

После проделанной работы творческие рассказы детей исследуемой группы стали более яркими, образными:

«Ходил медведь по лесу и увидел дерево. А на дереве дупло было, где пчелы мед хранили. Решил он за медом слазить. Полез, достал лапой вкусный пахучий мед. Сидит ест, глаза зажмурил от удовольствия. А тут пчелы вернулись. Не помня себя, скатился медведь с дерева и от пчел побежал. А пчелы не отстают. Ох, как испугался мишка! Побежал изо всех сил, глаза выпучил, рот открыл! До самой речки бежал, в речку заскочил и под кустом спрятался. Так и спасся от рассерженных пчел».

Выделяя в структуре художественно-речевых умений общие и частные, отмечая их дифференцированный характер по отношению к разным видам художественно-речевой деятельности, считаем, что для полноценного общения ребенка с произведением определяющими являются умения, связанные с эмоционально-образной деятельностью. «Вживаясь» в художественный образ, сопереживая, содействуя герою, ребенок к концу дошкольного возраста от осознания переживаний персонажа приходит к открытию своей внутренней жизни, что многие исследователи считают центральным новообразованием старшего дошкольного возраста [5, с. 100]. Чтобы выделенные умения формировались у детей не хаотично, необходима специальная проектировочная деятельность педагога, направленная на развитие художественно-творческого потенциала старших дошкольников как будущих читателей.

Литература

1. Воронкова Л. Ф. В небе тучки поспорили // Полная хрестоматия для дошкольников с методическими подсказками для педагогов и родителей: в 2 кн. / сост. С. Д. Томилова. Екатеринбург: У-Фактория, 2006. Кн. 2. 704 с.

2. Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Избр. психол. тр. Т. 1. М.: Педагогика, 1986. С. 66–77.

3. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии / под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1978. С. 243–266.

4. Козлов С. Г. Ежик в тумане: Сказки. М.: Дет. лит., 1989. 120 с.

5. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): учеб. пособие. 3-е изд. М.: Изд-во УРАО, 1997. 176 л.

6. Леушина А. М. Значение пересказа в развитии связной речи дошкольников // Тр. Всерос. науч. конф. по дошкольному воспитанию. М.: Учпедгиз, 1949. С. 211–221.

7. Маранцман В. Г. Возрастные и индивидуально-типологические различия в читательском восприятии // Психологические проблемы чтения: сб. науч. тр. / Ленинград. ин-т культуры. Л.: Ленинград. ин-т культуры, 1981. Т. 62. С. 143–153.

8. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / под ред. Т. Г. Рамзаевой. СПб.: Спец. лит., 1996. С. 40–85.

9. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М.: Педагогика, 1976. 224 с.

10. Обухова Л. Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995. 360 с.

11. Сомкова О. Н. Пересказ литературного произведения как средство развития системы личностных смыслов ребенка // Развитие научных идей педагогики детства в современном образовательном пространстве: Петербург. науч. шк.: сб. науч. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф., 4–6 апр. 2007 г. СПб.: Союз, 2007. С. 157–164.

12. Шибицкая А. Е. Роль фольклора в развитии детского словесного творчества // Художественное творчество в детском саду: пособие для воспитателя и музыкального руководителя [сб. ст.] / под ред. Н. А. Ветлугиной. М.: Просвещение, 1974. С. 62–66.