

муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Центр развития ребенка – детский сад № 73» города Ставрополя

**Педагогические условия использования художественного слова
в системе развития коммуникативной одаренности
детей старшего дошкольного возраста**

*Семёнова Ольга Евгеньевна,
воспитатель МБДОУ «ЦРР-Д/С №73»*

Коммуникация детей старшего дошкольного возраста – это процесс, посредством которого осуществляется информационный обмен между детьми с целью определения проблем, поиска необходимых решений, регуляции их противоречивых взаимодействий и согласования интересов.

Коммуникативный процесс играет существенную роль в развитии межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста. Эти отношения возникают в ходе свободного общения, коллективных, творческих дел, игр, бесед, дискуссий по материалам прочитанного.

Художественное слово в системе развития коммуникативной одаренности детей старшего дошкольного возраста выступает эффективным средством при создании определенных педагогических условий:

- интеграция литературно-аналитической, сочинительской и театрализованной деятельности дошкольников в процессе ознакомления с художественным словом;
- использование игровых упражнений и игр по формированию коммуникативных умений на материале художественной детской литературы;
- использование педагогических приемов профилактики барьеров общения детей.

Современный интегративный подход развивает эмоциональную культуру личности дошкольников, формирует социально значимое отношение к миру и искусству, способствует развитию художественных способностей и познавательному развитию в целом (творческое воображение, образное мышление, эстетические чувства), воспитывает эмоциональную и интеллектуальную отзывчивость при восприятии детьми художественного произведения, формирует эстетический вкус.

При организации образовательного процесса в современном ДОУ невозможно обойтись без интеграции (театр, живопись, музыка, киноискусство, истории костюмов и т.д.).

По мнению В.Г. Маранцмана, «включение смежных искусств в изучение литературного произведения помогает нам управлять потоком ассоциаций, стимулировать возникновение определенных представлений в сознании будущего читателя [4]. При этом у старшего дошкольника не складывается ощущение того, что представление ему навязано. Оно возникло само собой. И эта свобода его появления придает возникшему

образу личностный характер. Таким образом, смежные искусства могут усилить сопереживание, субъективную сторону разбора и понимания произведения» [4]. Они привлекают внимание, создают разрядку, пробуждают познавательный интерес, как к самой литературе, так и к чтению в последующем.

В рамках чтения художественной литературы дошкольникам есть возможность наиболее целесообразно использовать элементы театрализации, так как литература и театр – два вида искусства, общим для которых является слово, литература и театр неотделимы и естественно дополняют друг друга.

Сопоставление текста произведения с театральным изображением отдельных сцен усиливает эмоциональную сторону анализа художественного произведения, расширяет знания и умения старших дошкольников, способствует развитию познавательного интереса к чтению и формированию нравственной картины мира.

Игра – наиболее доступный ребенку и интересный для него способ переработки и выражения впечатлений, знаний и эмоций (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.). [7] Театрализованная игра как один из ее видов является эффективным средством социализации дошкольника в процессе осмысления им нравственного подтекста литературного или фольклорного произведения и участия в игре, которая имеет коллективный характер, что и создает благоприятные условия для развития коммуникативной одаренности, а также чувства партнерства и позитивного взаимодействия. Актуальность театрализованной игры в развитии именно коммуникативной и творческой одаренности заключается в её интегративности по содержанию. В театрализованной игре осуществляется эмоциональное развитие: дети знакомятся с чувствами, настроениями героев, осваивают способы их внешнего выражения, осознают причины того или иного настроения. Велико значение театрализованной игры и для речевого развития (совершенствование диалогов и монологов, освоение выразительности речи). Наконец, театрализованная игра является средством самовыражения и самореализации ребенка, творческого начала, формирования и развития его художественно-творческих способностей [25].

Будучи однажды сыгранной, игра останется в памяти как некое творчество, как ценность. Дети зачастую подражают любимым героям, они сопровождают свою, часто несладкую речь, жестами, мимикой, характерными движениями. Такая форма образовательного процесса помогает надолго сохранить в памяти яркие и глубокие впечатления от литературного произведения, так как обращается не только к разуму ребенка, но и к его чувствам.

Характерными особенностями театрализованных игр являются литературная или фольклорная основа их содержания и наличие зрителей (Л.В. Артемова, Л.В. Ворошнина, Л.С. Фурмина и др.). Их можно разделить на две основные группы: драматизации и режиссерские (каждая из них, в свою очередь, подразделяется на несколько видов).

В играх-драматизациях ребенок, исполняя роль в качестве «артиста», самостоятельно создает образ с помощью комплекса средств вербальной

и невербальной выразительности. Видами драматизации являются игры-имитации образов животных, людей, литературных персонажей; ролевые диалоги на основе текста; инсценировки произведений; постановки спектаклей по одному или нескольким произведениям; игры-импровизации с разыгрыванием сюжета (или нескольких сюжетов) без предварительной подготовки [4].

В режиссерской игре «артистами» являются игрушки или их заместители, а ребенок, организуя деятельность как «сценарист и режиссер» управляет «артистами». «Озвучивая» героев и комментируя сюжет, он использует разные средства вербальной выразительности. Виды режиссерских игр определяются в соответствии с разнообразием театров, используемых в детском саду: настольный, плоскостной и объемный, кукольный (бибабо, пальчиковый, марионеток) и т.д. Общим всех для театрализованных игр является наличие зрителей. Кроме того, они представляют собой «рубежный» вид деятельности, тесно связанный с литературным и художественным творчеством (А.Н. Леонтьев). Театрализованную игру (особенно игру-драматизацию) характеризует перенос акцента с процесса игры на ее результат, как в рамках развития коммуникативной одаренности всех дошкольников, так и в аспекте интереса не только участников, но и зрителей.

Итак, система работы по развитию театрализованной деятельности в системе развития коммуникативной одаренности дошкольников делится на три этапа [7]:

- художественное восприятие литературных и фольклорных произведений;
- освоение специальных умений для становления основных («актер», «режиссер») и дополнительных позиций («сценарист», «оформитель», «костюмер»);
- самостоятельная коммуникативно-творческая деятельность.

Старшему дошкольнику наравне с образно-игровыми этюдами, играми-импровизациями, инсценированием становятся доступны самостоятельные постановки спектаклей, в том числе на основе «коллажа» из нескольких литературных произведений. Например, «Путешествие по сказкам А.С. Пушкина», «Новые приключения героев сказок Ш. Перро» и пр. Опыт режиссерской игры обогащается за счет марионеток, кукол с «живой рукой», тростевых кукол [5].

Усложняющиеся тексты для постановок отличают более глубокий нравственный смысл и скрытый подтекст, в том числе юмористический. В театрализованной игре начинают использоваться русские народные сказки-басни о животных («Лиса и журавль», «Заяц и еж»), произведения Л. Толстого, И. Крылова, Г.Х. Андерсена, М. Зощенко, Н. Носова. Яркой особенностью игр детей после 6 лет становится их частичный переход в речевой план. Это объясняется тенденцией к объединению разных видов сюжетной игры, в том числе игры-фантазирования. Она становится основой или важной частью театрализованной игры, в которой реальный,

литературный и фантазийный планы дополняют друг друга и способствуют развитию коммуникативной одаренности [2].

Еще одним нетрадиционным и эффективным способом формирования коммуникативных умений старших дошкольников с помощью художественного слова выступает художественно-литературное моделирование, разработанное на основе концептуальных положений Л.А. Венгера. Наиболее приемлемыми произведениями для моделирования в старшем дошкольном возрасте признаются сказки [1].

Работу рекомендуется проводить в два этапа. На первом этапе целесообразно вводить наглядные модели только в процесс пересказывания детьми русских народных сказок. Цель на этом этапе работы – научить с помощью заместителей выделять самые главные события последовательность изложения; научить детей абстрагироваться (насколько это вообще возможно в данном возрасте) от мелких деталей и подробностей помочь понять принципы замещения: заместители обладают теми же признаками и свойствами что и реальные предметы [3].

Второй этап является уже творческим и направлен на обучение составлению историй сказок рассказов самими детьми используя наглядные модели и схемы. Здесь правомерно включать в работу с детьми разные игры упражнения задания на развитие воображения которые помогают детям стать свободнее избегать готовых образцов штампов шаблонов и подталкивают к поиску своих оригинальных собственных решений к свободному высказыванию их и запечатлению, что и выступает основой развития коммуникативной одаренности.

Наиболее простой вид наглядных моделей – модель сериационного ряда. Она выглядит как постепенно увеличивающиеся фигуры разной величины. Позже после овладения детьми сериационным рядом можно использовать двигательное моделирование. Для этого вида моделирования характерна следующая особенность: воспитатель рассказывает сказку, а дети выполняют все нужные действия (ушёл, пришёл и так далее). После этого уже возможно использование технологии сторителлинга и его вариативных типов по возрасту. Таким образом, дети учатся придумывать собственные истории и сказки, у многих отмечается такие показатели развития коммуникативной одаренности как оригинальность развёрнутость речи, последовательность изложения и устойчивый познавательный интерес к собеседникам.

Развитие коммуникативной одаренности старших дошкольников в процессе работы с художественным словом обеспечивается и использованием элементов технологии исследовательской деятельности при анализе сюжета, смысла и характеристики главных героев произведения.

Основываясь на литературоведческих закономерностях построения художественного произведения, на психологии восприятия и понимания художественного произведения старшими дошкольниками, а так же на собственно методических положениях о чтении художественного произведения в дошкольном учреждении и его роли в развитии личности ребенка в период дошкольного детства, современная методика работы

с произведениями детской художественной литературы выделяет три этапа работы над художественным текстом исследовательской направленности: первичный синтез, анализ, вторичный синтез [5]. При этом ведущей деятельностью у воспитанников под руководством воспитателя является анализ произведения, обуславливающий определенный уровень развития познавательных процессов, с одной стороны и активизацию познавательной активности и реализации индивидуальных творческих особенностей с другой. Ему предшествует первичный синтез произведения, который складывается из подготовительной работы, первичных восприятия и понимания текста и их проверки.

Организацию работы по осмыслению литературного произведения М.С. Васильева, М.И. Оморокова, Н.Н. Светловская представили в схеме, в основу которой положены законы восприятия и понимания произведения, психологические особенности его понимания детьми старшего дошкольного возраста.

На подготовительном этапе для включения детей в тему чтения рекомендуется применять дополнительные средства: чтение малых фольклорных жанров, например, загадок по теме; показ репродукции картин, демонстрацию слайдов, фото; прослушивание музыкальных произведений или отрывков из них. Предварительное рассматривание иллюстраций поможет уточнить предположения по теме предстоящего чтения.

Первичное восприятие текста, как правило, обеспечиваются таким приемом, как чтение педагогом вслух. Во время чтения внимание детей полностью направленно на слушание произведения и сопереживание чтецу. Выбор такого приема для первичного восприятия аргументируется несформированностью навыка чтения детей.

Неотъемлемым элементом анализа каждой части произведения должна стать словарная работа. Уточнение лексического значения слов помогает прояснить содержание, включает воссоздающее воображение детей, помогает уяснить авторское отношение к изображаемым событиям. Словарная работа в ходе анализа текста предполагает и наблюдения за изобразительно-выразительными средствами языка произведения.

По мнению М.С. Соловейчик, основной элемент художественной литературы – образ. С.П. Редозубов выделяет ряд приемов, которые помогают детям старшего дошкольного возраста достигнуть яркого восприятия художественных образов и развития коммуникативной одаренности. К ним относятся [1]:

- предварительная беседа или рассказ в целях введения не только в тему произведения, но и в ту эпоху и среду, которая изображается автором;
- выразительное чтение произведения, благодаря которому многое в прочитанном становится совершенно понятным детям без дальнейших разъяснений;
- работа над изобразительными средствами языка художественных произведений (в единстве с раскрытием их содержания);
- выборочное чтение отрывков произведения.

М.С. Соловейчик указывает, что именно работа над образами в их взаимодействии представляет собой анализ художественного произведения. В процессе разбора дети должны понять и характеристику образа (героя, пейзажа и т.д.), и смысл этого образа, т.е. нагрузку, которую он несет в общей структуре произведения. Ниже приводится план работы по образному анализу [1].

Так как в детской литературе художественным образом, прежде всего, является персонаж, то в первую очередь проводится работа над характером героя с опорой на сюжет (характер проявляется только в действии и нельзя отрывать анализ характера от сюжета). Кроме того, героя характеризуют его речь и ремарки автора (пояснения относительно внешности, особенностей поведения действующих лиц). Рассматриваются взаимоотношения героев, так как на этом строится любое действие в эпическом произведении. При этом необходимо, чтобы дети поняли мотивацию, причины поведения персонажей. Если в произведении имеются описания пейзажей или интерьера, рассматривается роль в тексте.

На основе анализа взаимодействия образов выявляется идея произведения. Понимание идеи вплотную приближает детей к осознанию позиции автора-собеседника, потому что идея – это то, что именно хотел сказать автор своим произведением. Подобный разбор – это общение с произведением и его автором, ребенок так же является собеседником, хорошо, если выявляется личное отношение читателя к описанному (к содержанию) и к тому, как это сделано (форме).

Психолог Д. Боурман выделил совокупность детских черт, связанных с уровнем развития у них коммуникативной одаренности с помощью художественного слова. Были выделены три группы детей с определенными поведенческими реакциями [8].

Компетентные – с устойчиво хорошим настроением, уверенные в себе, с хорошо развитым самоконтролем собственного поведения, умением устанавливать дружеские отношения со сверстниками, стремящиеся к исследованию, а не избеганию новых ситуаций.

Избегающие – с преобладанием уныло-грустного настроения, трудно устанавливающие контакты со сверстниками, избегающие новых и фрустрационных ситуаций.

Незрелые – неуверенные в себе, с плохим самоконтролем, с реакциями отказа во фрустрационных ситуациях.

Для преодоления барьеров общения и повышению уровня развития коммуникативной одаренности старших дошкольников эффективно использовать технологию диалогового общения в процессе работы с художественным словом. Организация и управление диалогическим общением требуют от педагога следования определенным принципам и правилам [8]:

1. Безусловное принятие ребенка – исходное положительное отношение к ребенку, принятие его со всеми его особенностями, недостатками, промахами, бедами. Принимать ребенка – значит проявлять к нему терпимость, стремиться понять его и помочь ему.

2. Проявление уважения к личности и поддержание чувства собственного достоинства в каждом.
3. Осознание и признание права личности быть непохожей на других, терпимость.
4. Предоставление права на свободу выбора.
5. Оценка не личности ребенка, а его деятельность.
6. Владение способностью чувствовать (эмпатия), понимать (идентификация) каждого ребенка, смотреть на проблему его глазами, с его позиций.
7. Возможность учитывать индивидуально-психологические и личностные особенности ребенка.

Из этих принципов вытекают *основные* правила педагогического общения, стимулирующего развитие коммуникативной одаренности воспитанников.

Проявлять педагогический такт (в каждом конкретном случае применять метод, поддерживающий чувство достоинства ребенка).

Уметь:

- по внешним признакам определять состояние ребенка;
- поддерживать мимикой, позой высказывание собеседника;
- выслушивать с вниманием и уважением;
- не прерывать собеседника;
- владеть культурой речи (доступность, образность, логичность, лаконичность);
- управлять голосом (интонация, дикция);
- управлять мимикой, жестом;
- уменьшать монологическую речевую деятельность введением диалога.

Уметь управлять своим состоянием, чувствами (вытеснение отрицательных мыслей и желаний из сознания; установка на положительное восприятие собеседника; владение приемами длительного включения положительных эмоций, «свечение» (В.Л. Леви) – излучение тепла, любви, доброжелательности).

Таким образом, знакомство с художественным словом в произведениях детской литературы в системе развития коммуникативной одаренности старших дошкольников осуществляется посредством разного рода традиционных и нетрадиционных форм и методов, творческих заданий, значение которых заключается в том, чтобы образно и ярко оживить услышанное, воссоздать его в воображении старшего дошкольника, предоставить детям возможность заново почувствовать, пережить, сделать ближе, а значит, лучше выстроить общение со сверстниками и воспитывающими взрослыми.

Список литературы

Березина В.Г., Викентьев И.Л., Модестов С.Ю. Детство творческой личности. - СПб.: Издательство Буковского, 2014.

Ветлугина Н. А. Основные проблемы художественного творчества детей. - М., 2000.

Вульф Р.А., Мухина Г.Б. Творческая речевая деятельность детей на материале русских народных сказок// Художественное творчество в детском саду. / Под ред. Н.А. Ветлугиной. - М., 2000.

Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М. , 2009.

Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. М., Просвещение, 2014.

Прохорова Л. Развиваем творческую активность дошкольников. // Дошкольное воспитание. 216. №5. С. 21-27.

Сомкова О.Н., Курчавина Е.В. Педагогические условия развития речевого творчества детей 5-6 лет в процессе сочинения сказок. – СПб., 2003. С. 75-83.

Ушакова Т.Н. О психологии словесного творчества // Психологический журнал. – 2007. - №4. – С.90-100.