

УДК 372.74.102.12

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ПОСТРОЕНИЯ РАЗНЫХ ТИПОВ ТЕКСТА ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2011

И.А. Галкина, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск (Россия)

Ключевые слова: язык; речь; связная речь; мышление; представления; языковые представления, текст; типы текста; контаминация.

Аннотация: В статье представлены результаты исследования особенностей языковых представлений о типах текста у детей старшего дошкольного возраста и представлена технология развития коммуникативной деятельности. В работе раскрывается содержание и дается характеристика языковых представлений, выделены качества, обозначена функциональная взаимосвязь языковых представлений и умений в речевом развитии. Определены факторы динамики представлений. Раскрыты возможности детей старшего дошкольного возраста к овладению родным языком на новом, сознательном уровне при овладении ими приемами контаминации.

Проблема обучения речи, формирования навыков речевого общения и на сегодняшний момент остается не до конца изученной, актуальность данного вопроса связана с возросшими требованиями, предъявляемыми к человеку «нового поколения».

Вместе с тем известно (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др), что речевая, коммуникативная деятельность начинается формироваться на генетически более ранних этапах развития психического отражения (представлениях).

Нами установлено, что успешность коммуникативной деятельности ребенка дошкольника в построении разных типов текста зависит от наличия языковых представлений о предмете изложения и навыков свободного владения речевыми умениями в построении и организации речевых текстов, их подвижности, владение определенной последовательностью речевых действий.

Следуя психологическим учениям А.А.Давыдова, П.Я. Гальперина, А.А. Ветрова, В.Ф. Асмуса, Е.К.Войшвилло, Д.П. Горского, В.А. Горбачевой и др, под языковыми представлениями понимается психически познавательный процесс воссоздания образов предметов, событий на основе их припоминания или же продуктивного воображения, являющийся переходом к логической форме мысли и выраженном в словесной формулировке.

Нами установлено, что в развитии представлений существуют закономерности, степень проявления которых зависит от возрастных особенностей развития ребенка, уровня развития мышления и речи, и окончательная, завершающая стадия (этап потенциального понятия) может сложиться только тогда, когда мышление достигнет уровня гипотетико-дедуктивного характера. Для этого необходимо, чтобы содержанием обучения дошкольника являлись не только внешне воспринятые качества предметов и явлений, но и простейшие внутренние взаимосвязи, которые ребенок способен выделить в том случае, если ему задано содержательное обобщение.

Так как язык, по утверждению Н.Н. Подьякова выступает такой же реальной действительностью, которую воспринимает ребенок, действуя с ним и познавая его, как и любой другой предмет, следует что развитие речевого выражения явления происходит от глобального и нерасчлененного к конкретному и расчлененному, а осознание языковой действительности возможно при условии накопления обобщенных знаний, представлений о языке и его свойствах

Мы определили, что термин языковые представления введен в начале XX века Щерба, А.А. Потенба, Бодуэном де Куртуне содержание которого включает всестороннее владение языком на физическом уровне и речевом. Вместе с тем исследования (А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, С.И. Гиндина, И.В. Жинкина, Л.М. Лосева, О.С. Ушаковой, Г.Я. Солганик, Holliday и др.) показывают, что язык определяется как знаковая система, включающая единицы языка (фонемы, лексемы, предложения, текст), которые

комбинируются в речевой цепи, образуя единицы речи, со своими функциями и значениями. Совокупность же тематически объединенных отрезков речи, представляющих собой единое смысловое и структурное целое, отражающее в речевом плане, - определяется как связная речь.

По форме изложения тексты подразделяются на монолог и диалог. Монологической речи характерны – односторонний характер высказывания, произвольность, развернутость, логическая последовательность и др. Понимание языка как деятельности раскрывается в трудах И.В. Жинкина, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой и представляет собой сложный многоуровневый процесс, состоящий из мотива, замысла, внутренней речи, внешнего речевого высказывания, построенного на основе законов грамматики и синтаксиса данного языка.

Единицей высшего уровня языковой системы, что подчеркивается в исследованиях Г.В. Колшанского, Е. Косерну, О.И. Москальской, И.Р. Гальперина, Т.М. Дридзе, выступает текст (СФЕ). Основными категориями текста являются связность и цельность.

По выполняемой функции и основному смысловому содержанию тексты подразделяются на описание, повествование, рассуждение. В.А. Ицкович, О.А. Нечаева, Н.П. Пешкова, О.С. Ушакова, Б.С. Шварцкопф отмечают, что вышеназванные типы могут встречаться в смешанном виде, когда происходит соединение двух или нескольких событий, текстов разных редакций в одно произведение. Исследователями были выявлены разные формы сочетания типов текста и особенности их организации – описание + повествование, повествование + описание, рассуждения + описание, даны им характеристики. [1,2,3].

Анализ и изучение особенностей контаминированного типа текста позволил нам установить, что контаминация или смешение определяется таким качеством как подвижность, а его построение зависит от речевых умений и навыков. Динамика языковых представлений о типах текста определяется их подвижностью, проявляющейся в умении строить тексты в разном типовом сочетании, в новых условиях общения, требующем специальных речевых умений и определенной последовательности речевых действий.

В исследованиях А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, А.Н. Гвоздева, Ф.А. Сохина и многих других установлено, что развернутый связный характер речь приобретает постепенно. Овладение языком в дошкольном детстве характеризуется не просто подражанием, а прежде всего развитием обобщений, основанных на понимании связей и отношений окружающего мира, и элементарного осознания языковых явлений, отражающих логику познания.

Таким образом, анализ природы представлений, их механизм и процесс становления обобщенного знания, раскрытие психологических основ связной речи, текста, изучение педагогической разработанности проблемы позволил нам раскрыть понятие – языковые представления, - под которыми мы понимаем – первичные языковые обобщения о типах текста, основанные на осознании связей

и отношений окружающего мира, отражающие логику познания предметов, явлений, событий, обусловленных потребностью сообщения в адекватном типом оформлении.

Мы установили, что основу языковых представлений детей старшего дошкольного возраста о типологии текста составляют элементарные знания о структуре каждого типа, осознание семантики слов и предложений.

Мы определили понятие – динамика языковых представлений, содержание которых нами было раскрыто выше. Теоретический анализ обусловил возможность формирования гипотезы и экспериментальной организации ее доказательства. С целью изучения особенностей языковых представлений о типах текста детей старшего дошкольного возраста и факторов их динамики было проведено экспериментальное обследование дошкольников старшей группы детских садов г. Иркутска в возрасте от 5-6 лет.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные показывают, что представления детей о типах текста содержат такие признаки, которые характерны для определенного жанра, но отличаются недостаточной конкретностью. Нами установлено, что создаваемые тексты разного типового значения отличаются разной лексической наполняемостью и зависят от знания предмета высказывания, отсюда познание предметов и явлений окружающей действительности может обеспечить развитие лексико-семантической системы старших дошкольников. Тем более наличие у детей правильных, отчетливых представлений о типах текста еще не обеспечивает успешности их актуализации в нужном типовом сочетании. Для этого, на наш взгляд, нужны специальные речевые умения, овладение которыми делает этот процесс осознанным и произвольным. Предпосылки для освоения этих умений у детей имеются.

Данные констатирующего этапа исследования для ЭГ и КГ свидетельствовали о необходимости проведения специального обучения с целью формирования языковых представлений о разных типах текста и формирования специальных умений для построения связанных монологических высказываний разного типового значения.

Мы солидарны с Петуховой Л.В. о том, что «первоначально многие педагоги не делали различий между понятиями «педагогическая технология», «технология обучения», «обучающая технология» [6, С.246]. Формирующий этап эксперимента, в рамках которого и раскрывается разработанная нами педагогическая технология, был построен на основе методологических принципов предъявляемых к организации педагогического процесса: системного подхода – позволившего рассматривать представления, языковые представления как элементы макросистемы; принцип развивающего обучения и принцип развития – позволивших определить основные тенденции динамики в процессе основного обучения; принцип этапного обучения – позволившего установить усложнение и этапность подачи материала в процессе обучения, а также принципов выведенных из закономерности усвоения языка и речи. Реализация принципов предполагала активную познавательную деятельность ребенка, субъект – субъектное общение, использование наглядности, обращение к личному опыту ребенка.

В соответствии с целью исследования были определены задачи экспериментальной обучения:

1. Формирование представлений у детей о разных формах речевого высказывания.

2. Формирование навыков и умений в организации текста разного типового значения: формирование знаний о структурном оформлении текстов; развитие семантики слова и предложения; ознакомление детей с разными способами смысловой и стилистической связи между частями текста.

3. Актуализация языковых представлений и умений детей в построении контаминированных текстов: учить сочетать разные типы текстов, используя и ориентируясь на

особенности и организации каждого типа.

Реализация данных задач осуществлялась в 4 этапа через интеграцию разных образовательных областей, непосредственную образовательную деятельность педагога и детей, совместную деятельность детей и родителей.

В экспериментальной группе обучение осуществлялось по нескольким направлениям работы:

1) обогащение представлений об окружающих предметах, явлениях, событиях, на этой основе – обогащение лексики;

2) занятия, игровые упражнения направленные на раскрытие смыслового значения слов: описание – описательный рассказ, рассказывание – рассказ, рассуждение – рассказ рассуждение;

3) работа над семантикой слова – предложения;

4) развитие умений в построении разных типов текста.

В структуре непосредственной образовательной работы использовались как традиционные, так и нетрадиционные технологии, методы и приемы. Остановимся на характеристике наиболее эффективных методов, способов развития языка, о типах текста и их динамики.

В экспериментальной работе нами были использованы такие методы и формы как:

1) Создание проблемных ситуаций, заставляющих ребенка методом анализа ситуации придти к выбору верного решения.

2) Использование рассказов - путаниц, включающих разные типы текстов предварительно неправильно соединенных, непонятность которых подводила ребенка к выводу о необходимости правильного выражения своей мысли.

3) Рассматривание картинок, изображающих разные формы изложения и их сравнение, позволяющие наглядно отобразить и выделить основную линию развития сюжета. При этом обращалось внимание на количество героев, их положение на картинке, взаимоотношения.

4) Анализ литературных текстов, выступающих образцом построения высказывания и грамматического оформления текста.

5) Фиксирование содержания рассказа в модеме, рисунке, Рассказывание с помощью значков, позволяющих определить основную динамику изменения содержания события, выстроить схему сюжетной линии рассказа и определить структуру изложения.

6) Составление рассказов совместно, по подгруппам, по цепочке.

7) Составление рассказа по началу и концу, по началу или по концу.

8) Нахождение ошибок в чужом тексте.

9) Задание на обобщение, мотивацию с использованием опорных слов.

10) Соединение текстов разных редакций, близких по содержанию с помощью наводящих вопросов.

11) Изображение модели соединенных р в один.

12) Использование приема неоконченного рассказа, непонятность которого заставляла ребенка отыскивать нужную форму (тип текста, который бы дополнил данный рассказ полно отразил сюжет события).

13) Проблемные ситуации, которые заставляли ребенка путем доказательства искать точную форму изложения, и соединение форм для полноты изложения

14) Отображение собственного придуманного рассказа в картинках.

15) Составление рассказа по картинкам товарища, своим, авторским, литературным.

В процессе формирования представлений о разных типах текста обращалось внимание и на задачи, решение которых позволяло повысить уровень связности речи. Так осуществлялась работа по формированию грамматического строя речи через упражнения и речевые игры, направленные на построение различных предложений. Упражнения проводились над текстовым материалом, которые предлагались детям в основной части занятий, а речевые игры предлагались в конце занятия. Проводились игровые

упражнения на согласование существительных и прилагательных в роде, числе. Давались упражнения в правильном употреблении грамматических форм. Упражнения на синтаксис. Упражнения на подбор слов к картинкам позволяли вычлениить особенности отражения типов речи в лексическом оформлении. Работа над семантикой предполагала и другие формы: знакомство с предметами окружающего мира, отыскивание предмета в окружающем мире по названным характеристикам и другие формы работы. В этой связи, важна идея Лесковой С.В. о том, что «в ребенке надо обязательно поддерживать любое его стремление к творчеству, какими бы наивными и несовершенными ни были его результаты этих стремлений» [4, С.186].

Для закрепления языковых представлений о разных типах текста и навыков их организации нами было разработана система взаимодействия с родителями по данному направлению работы. Мы разработали индивидуальное методическое сопровождение основного обучения, которое было представлено в виде занимательного игрового пособия с речевыми заданиями для каждого ребенка. Пособие представляло собой увлекательную игру, требующую творчества детей. В пособие был представлен занимательный текстовый материал включающий элементы игры, сопровождающийся забавными сюжетами и картинками, модельными схемами в виде алгоритма ответа и решения, зарисовками. В каждом задании, при его выполнении ребенок ставился в определенную игровую или проблемную ситуацию, где взрослый выполнял роль партнера или соигрока. Например родитель ребенку предлагал прослушать текст описательного характера о собаке, после его прочтения, предлагалось поиграть в игру кто точнее и быстрее подберет слова и опишет шерсть, морду собаки и т.д. близко к тексту (как у автора); другой вариант совместного взаимодействия - постановка ребенка в проблемную ситуацию, когда ребенку показывали картинку волка, а называли персонажа лисой, требовалось выстроить доказательную модель рассказа - рассуждения и отобразить ее в виде схемы; зарисовка рассказа с последующим его изложением; совместное рассказывание и составление изложения по принципу «я начну а ты продолжишь» и т.д.

Все задания содержали вариант правильного предположительного ответа, которые позволяли родителям оценить и определить правильность решения ответа, построенного суждения.

Система работы предполагала и отслеживание педагогом выполнения заданий детей ее анализа, поэтому взрослому предлагалось не просто выполнять задания с ребенком, но и фиксировать его речевую деятельность (речевой ответ на вопрос, рассказ ...). Педагог, используя индивидуальную тетрадь с заданиями каждого ребенка, отслеживал и оценивал выполненную работу и планировал дальнейшую коррекционную деятельность с каждым

ребенком. Анализ фиксировался в индивидуальной тетради по каждому выполненному заданию и доводился до сведения родителей, намечалась дальнейшая перспектива работы родителей и детей.

Результаты научного исследования показали, что система обучения, разработанная нами и совместная деятельность с родителями обеспечили успешное овладение языковыми представлениями о типах текста и речевыми навыками и умениями.

Обобщенные результаты полученных в ходе констатирующего и после формирующего экспериментов, свидетельствуют об увеличении количества детей экспериментальной группы, обнаруживших высокий уровень языковых представлений о типах текста и их динамики, что свидетельствует о позитивном продвижении детей ЭГ после специального обучения.

Таким образом, технология работы представленная нами на первом, втором и третьем этапах в условиях «Детский сад открытая система» обеспечила формирование у детей точных, устойчивых представлений о текстах разного типового значения (об их структуре, средствах связи, семантики слова, семантики предложения), что позволило активизировать речевые умения и навыки в построении высказывания, способствовало осознанию и произвольности в выборе содержания и организации текста в зависимости от цели изложения и актуализации представлений в новых условиях общения. В процессе обучения дети приобрели прочные и гибкие речевые навыки и умения, которые обеспечили трансформацию знаний о тексте и стали более точными, устойчивыми и обобщенными, а изменение характера умений дошкольников в организации разных типов текста способствовали развитию их динамики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. Проблема представления в психологической науке [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М., 2009
2. Андреева А.С. Функционально-семантические типы текста [Текст] / А.С. Андреева. – Тюмень, 2009.
3. Антонов Н.А. Развитие мышления и языка в дошкольном и школьном возрасте [Текст] / Н.А. Антонов // Вопросы психологии. – 2010. - № 2. – С . 116 – 120.
4. Лескова С.В. Особенности развития креативного потенциала дошкольников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3 (6). С. 185-188
5. Петухова Л.В. Педагогическая технология развития художественно-творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3 (6). С. 246-250

TECHNOLOGY OF FORMATION OF COMMUNICATIVE ACTIVITY ON THE BASIS OF CONSTRUCTION OF DIFFERENT TEXT TYPES BY CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE

© 2011

I.A. Galkina, the candidate of psychological sciences, senior lecturer of chair of psychology and preschool education pedagogics
East-Siberian state Academy of Education, Irkutsk (Russia)

Keywords: language; speech; coherent speech; thinking; representations; language representations, the text; text types; контаминация.

Annotation: In article results of research of features of language representations about text types at children of the senior preschool age are presented and the technology of development of communicative activity is presented. In work the maintenance reveals and the characteristic of language representations is given, qualities are allocated, the functional interrelation of language representations and abilities in speech development is designated. Factors of dynamics of representations are defined. Possibilities of children of the senior preschool age to mastering by a native language at new, conscious level are opened at mastering by them receptions.