

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.352

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

О.В. Дорошенко, С.В. Феоктистова

Российский новый университет

Рассматриваются основные этапы формирования навыков творческого рассказывания у дошкольников с функциональными нарушениями зрения, перечисляются эффективные приемы стимулирования творческой речевой активности дошкольников с ослабленным зрением

Ключевые слова: *творчество, речевая активность, дошкольники, ослабленное зрение.*

Процесс модернизации современного образования выдвигает в качестве приоритетной проблему развития творческого потенциала, способствующего формированию личности, отличающейся неповторимостью и оригинальностью. Проблема развития творческого воображения детей актуальна тем, что оно является не только предпосылкой *эффективного усвоения детьми новой информации, но и условием творческого преобразования имеющихся у них знаний, а также средством саморазвития личности в целом.*

Актуальность проблемы развития творческого воображения обусловила поиск эффективных психолого-педагогических условий развития творческого воображения и разработку *модели формирования навыков творческого рассказывания* детей в образовательном процессе.

В современном обществе мы ежеминутно сталкиваемся с гигантским информационным потоком, но усваиваем далеко не весь его объем. Лишь незначительная часть становится нашим внутренним приобретением – знаниями. *Информация становится лишь тогда знанием, когда вступает в контакт с прежним опытом человека.* Другими словами, если она находит опору в прежних знаниях.

Новая информация, вступив в контакт с прежним опытом человека, не просто надстраивается над тем, что уже было, а полностью перестраивает или, как говорят специалисты, трансформирует все имеющиеся знания. Каждая новая информация, превратившись в личное приобретение человека – знания, полностью их реконструирует, делает совсем другими.

Творчество личности можно и нужно развивать. Л.С. Выготский говорил, что «творчество – это удел не только гениев, создавших

великие художественные произведения. Творчество существует везде, где человек воображает, комбинирует, создает что-либо новое» [2]. Рассмотрим ряд общих рекомендаций и принципов, на которые необходимо опираться, развивая творческие способности детей.

Говоря о развитии творчества, Э. де Боно формулирует следующие *принципы* [1]:

- выделение необходимых и достаточных условий решения задачи;
- развитие готовности отказаться от прошлого опыта, полученного при решении задач подобного рода;
- развитие способности видеть многофункциональные вещи;
- развитие способности к соединению противоположных идей из разных областей опыта и использование полученных ассоциаций для решения проблемы;
- развитие способности к осознанию стереотипной (привлекательной, навязанной авторитетом) идеи и освобождения от ее влияния.

Дополняют вышеперечисленные принципы предложенные Торренсом [4; 5] *требования к приемам стимулирования творчества*:

- содействовать переходу из обычных состояний сознания в необычные (на определенные короткие промежутки времени);
- возбуждать взаимодействие интеллектуальных, волевых и эмоциональных функций;
- обеспечивать реалистичное столкновение с проблемой, погружение в нее, эмоциональную вовлеченность;
- обеспечивать столкновение противоположных понятий, образов, идей.

Родной язык всегда был и остается главным инструментом познания, а также средством творческого развития личности [6; 9; 10]. Это позволило акцентировать наше внимание на занятиях по развитию речи дошкольников с нарушениями зрения, основной задачей которых является формирование самостоятельной, грамотной, образной и выразительной связной речи.

У современных дошкольников, особенно с функциональными нарушениями зрения, образная выразительная сторона связной речи развита недостаточно [3; 7; 8], поэтому мы обратили особое внимание на умение дошкольников с ослабленным зрением использовать в самостоятельной речи изобразительно-выразительные средства языка (метафоры, олицетворения, сравнения, эпитеты).

Экспериментальную группу составили 30 детей 5-6 лет с диагнозом «амблиопия» и «косоглазие» ГБОУ «Гимназия № 1596 (дошкольное отделение № 1889 компенсирующего вида (для детей с нарушениями зрения))».

Методика исследования состояния навыка рассказывания включала в себя *три серии заданий*. В процессе выполнения заданий первой серии исследовался уровень сформированности словаря, во второй серии определялось умение составлять предложения, в третьей серии – умение составлять рассказ.

С помощью *первой серии* выявлялась степень сформированности словаря имен существительных, прилагательных и глаголов. При выполнении каждого из заданий данной серии предполагалось изучение степени сформированности мотивационной сферы к свободному речепорождению, т. е. выявлялось, насколько ребенок желает породить связное высказывание.

В одном из заданий первой серии ставилась задача исследовать усвоение слов, обозначающих название предметов (объектов). Детям предлагалось правильно назвать: реальные объекты (часы, картина, карандаш, хлеб, шторы и др.); игрушки (подъемный кран, львенок, матрешка, елочка и др.); плоскостные предметные изображения (телефон, антенна, вагон, песочница, пояс и др.); силуэтные предметные изображения (лампочка, утюг, цветок, петух, дерево и др.); контурные предметные изображения (слива, топор, ножницы, рыба, расческа и др.). Данное задание проводилось по аналогии с игрой «Магазин». Всего предъявлялось 50 слов-названий (5 вариантов изображений по 10 слов-названий).

В других заданиях данной серии изучалось усвоение слов, обозначающих признаки (свойства) предметов. Детям были предложены такие игры, как «Волшебные радуги», «Забывчивый художник», «Составь описательные загадки», в которых требовалось:

– правильно назвать цвета и оттенки основных цветов («Волшебные радуги»), а затем изобразить аналогичные на своих рисунках;

– назвать неточности в изображении цвета предметов, которые допустил «забывчивый художник» (например, вместо красного яблока – «синее»);

– не называя предмета (объекта), подобрать к нему как можно больше эпитетов таким образом, чтобы остальные участники игры догадались, какой предмет загадал «ведущий». Детям предлагались предметные картинки, к каждой из которых ребенок должен был подобрать не менее 5 эпитетов.

В следующих заданиях первой серии выявлялись представления детей о значении слов, обозначающих действия предметов. Детям предъявлялись сюжетные картинки (всего – 30) и предлагалось ответить на вопрос: «Что делает?» Задание выполнялось в форме игры в «Лото».

Также в ходе выполнения заданий первой серии оценивалось умение подбирать правильные ассоциации, например: «Словесные

ассоциации» и «Дополнение слов (имен существительных) в предложении».

В задании «Словесные ассоциации» испытуемому предлагались слова: стул, мяч, Иван, зайчик, пою, красный. Всего подобрано 6 слов, из них 4 существительных, 1 глагол, 1 прилагательное. Все слова были хорошо известны детям. Для выполнения задания респондентам давалась следующая инструкция: «Поиграем в волшебные слова. Я назову тебе слово, а ты скажешь то, что придет тебе в голову».

В задании «Дополнение слов (имен существительных) в предложении» необходимо было подобрать слово по смыслу, т.е. адекватную ассоциацию началу предложения. Отмечалось качество и количество ассоциаций в зависимости от степени обобщенности, эмоциональной обусловленности, ситуативности и понятийной самостоятельности ассоциаций.

С помощью заданий *второй серии* ставилась задача изучить умение детей составлять простые распространенные предложения, а также определить навыки правильного использования лексико-грамматических конструкций.

Дошкольникам предъявлялись сюжетные картинки (всего – 25) и предлагалось рассказать о том, что на них изображено, составив предложение.

Третья серия была направлена на определение степени сформированности умения составлять рассказы. Задания данной серии предполагали исследование сенсомоторного уровня сформированности речевого высказывания. Она включала комплекс заданий (тестов) на использование сенсомоторной сферы: зрительных, осязательных, обонятельных, вкусовых, слуховых, двигательных ощущений при построении связного монологического высказывания (повествовательного и описательного характера).

В первом задании третьей серии ребенок выполнял действия с реальными объектами (деревянные кубики, 6 штук) и оречевлял их. Ребенок из кубиков должен был сам собрать домик, а затем объяснить экспериментатору, как из кубиков сделать домик, не трогая их руками, причем отмечался способ построения – плоскостной или объемный. В процессе проведения задания отводилось время для ознакомления ребенка с предметами.

В ходе наблюдений за выполнением детьми практических заданий фиксировались: особенности осуществления действий с кубиками, качество и точность выполнения задания; связные высказывания-ответы, которые записывались на диктофон; обращение за помощью к взрослому.

Также в заданиях этой серии дети должны были пересказать короткий рассказ, составить рассказ-описание о предмете и его

изображении и составить рассказ по сюжетной картине и серии сюжетных картинок. Любой вид рассказа требовал достаточного развития уровня зрительной и слухоречевой памяти, а также логичность, умение передать причинно-следственные связи.

На основе компонентов речевой деятельности (мотивационного, семантического, логико-грамматического и сенсомоторного) были разработаны оценочные критерии основных результатов выполнения заданий. В соответствии с этими критериями было выделено 3 уровня сформированности связного речевого высказывания у дошкольников с нарушениями зрения: от низшего к высшему (низкий, средний и высокий, т. е. приближенный к норме). Эти уровни учитывались при оценке результатов эксперимента и разработке коррекционно-педагогической системы формирования связного монологического высказывания у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Все предъявляемые задания носили комплексный характер, и с их помощью можно было выявить состояние всех сторон речи.

В ходе исследования проводился качественный и количественный анализ результатов выполнения тестов в сравнительном плане внутри одновозрастной группы с одинаковым зрительным и речевым диагнозом.

Качественная оценка речевого развития включала характеристику словаря имен существительных, прилагательных, глаголов; в ассоциативном эксперименте – степень сформированности и структуру семантического поля словаря; ведущий вид ассоциативных связей (синтагматический, парадигматический); особенности лексико-грамматического строя речи; состояние фразовой речи; состояние высших психических функций (память, внимание, мышление); особенности эмоционально-волевой сферы.

Анализ результатов экспериментального исследования показал, что дети с остротой зрения от 0,4 и выше составляли развернутые рассказы, однако отмечалось недостаточное использование имен прилагательных. У детей с остротой зрения ниже 0,4 рассказы были построены композиционно неправильно, характеризовались меньшим объемом и включали только перечисление действий, выполняемых объектом в окружающей действительности. Качественная характеристика признаков и свойств предметов с использованием прилагательных почти отсутствовала.

Сравнение результатов обследования детей позволило выделить 3 уровня сформированности связной речи (см. таблицу):

Уровни сформированности связной речи детей экспериментальной группы
(в %)

Категория детей	Уровни связной речи
-----------------	---------------------

	Высокий	Средний	Низкий
Нормально видящие дети	48,0	45,0	7,0
Дети с нарушениями зрения	23,0	59,0	18,0

Данные, представленные в таблице, показывают, что у детей с нарушениями зрения уровень развития связной монологической речи ниже, чем у нормально видящих сверстников.

Качественная характеристика уровней связной речи детей экспериментальной группы заключалась в следующем.

Дети с *высоким уровнем* развития связной речи составляли рассказы, содержащие в своей основе умозаключения, констатацию фактов, передачу логической связи событий (например, ими использовались причинно-следственные, условные, уступительные и другие конструкции). Составление рассказов, как правило, могло осуществляться без помощи экспериментатора. Дети могли самостоятельно формулировать и высказывать свое видение содержания картины.

У детей со *средним уровнем* развития связной речи было весьма снижено использование обособленных определений, сравнительных оборотов и уточняющих обстоятельств. У большинства из них (59,0 %) в процессе порождения связного высказывания практически не активизируется взаимодействие изображенного на картинке и осмысления ее содержания.

При построении рассказов о предметах и явлениях природы дети проявляли склонность к перечислению объектов и отдельных действий героев. Их рассуждения не имели четкой логики увязывания сюжета из-за непонимания изображенного. Экспериментатору приходилось обращать внимание на отдельные части в картине, пояснять изображенное, нацеливать ребенка на увязывание семантических связей.

Низкий уровень развития связной речи характеризовался тем, что построение рассказа у старших дошкольников с нарушениями зрения отражало несформированность самостоятельности построения рассказа. 80 % испытуемых при выполнении заданий не смогли проявить самостоятельности. Им требовалась помощь практически по каждому объекту и предмету, входящему в содержание картинки. Объясняется это тем, что у детей возникали трудности понимания изображенного в увязывании смысловых взаимодействий между объектами, проявлялось непонимание основной смысловой линии изображенного. Это объясняется недостаточностью зрительного анализа и синтеза воспринимаемого материала.

Анализируя механизм перечисленных нарушений, необходимо подчеркнуть, что у большинства детей прежде всего нарушен процесс

семантической, образной, композиционной и эмоциональной реализации связного речевого высказывания. В процессе исследования четко прослеживается влияние недостаточности чувственного опыта детей на развитие их связной речи.

Проведенное экспериментальное исследование показало:

- 1) по уровню речевого развития дети с амблиопией и косоглазием оказались неоднородны, поэтому можно было выделить низкий, средний и приближенный к норме (высокий) уровень сформированности связной речи;
- 2) по этиологическому признаку дети экспериментальной группы были также неоднородны, что и обусловило разный уровень речевого развития;
- 3) наряду с речевыми нарушениями были выявлены недостатки психических функций в форме истощаемости внимания, нестойкости памяти, слабости творческого воображения и др.

Творческий рассказ – это самостоятельно сочиненный детьми рассказ с интересным содержанием (ситуацией, действиями, персонажами), логически построенным сюжетом, облеченным в соответствующую словесную форму.

В процессе обучения творческому рассказыванию дошкольников с функциональными нарушениями зрения решаются следующие задачи:

- развитие воображения (воссоздающего и творческого),
- развитие словесно-логического мышления,
- актуализация представлений о предметах и явлениях окружающего мира,
- формирование навыка осознанного отражения в речи разнообразных связей (пространственных, временных, причинно-следственных) и отношений между предметами и явлениями окружающей действительности;
- развитие умения ориентироваться в текстовом материале в процессе составления самостоятельного рассказа.

Анализируя психолого-педагогическую литературу по вопросу формирования навыков творческого рассказывания, использования метафоричной речи и многолетний практический опыт работы с детьми, мы были выделены три этапа работы:

- ПЕРВЫЙ ЭТАП – *подготовительный*: наблюдение за словами в переносном значении (подготовка к пониманию метафор);
- ВТОРОЙ ЭТАП – *основной*: осознание и понимание детьми метафор, эпитетов как лексического изобразительного средства языка;

- ТРЕТИЙ ЭТАП – *творческий*: осознание способов образования метафор, олицетворения, сравнений, умение самостоятельно и творчески использовать их в собственной речи.

Работа на первых двух этапах реализуется на лексическом материале. На третьем этапе осуществляется выход на уровень предложений и текста.

Язык и речь выводят человека в разнообразные творческие области, являясь средством исследовательской и продуктивной деятельности [6; 7].

Работая над формированием у детей навыков составления творческих рассказов, мы предлагаем использовать следующие приемы:

- уточнение понимания смысла образных слов и выражений с переносным значением;
- подбор синонимов, антонимов, определений, характеризующих персонажа по его настроению, состоянию, действиям и поступкам;
- сочинение загадок с обязательным использованием метафор и последующим их анализом и фиксированием их в сборнике «Загадки, сочиненные детьми»;
- анализ предложений или текста с элементами дополнения, изменения;
- включение новых персонажей и действий в сюжет рассказа;
- инсценировка диалогов по ролям с разными интонациями;
- оживление с помощью олицетворения предметов неживой природы;
- придумывание необычных животных и названий для них;
- словесное рисование картин по представлению;
- пересказы текстов с изменением действующих лиц или времени действия;
- составление рассказа по аналогии;
- игровые инсценировки (драматизация) интересных отрывков или полных произведений (сказок и рассказов);
- составление сказки (рассказа) по набору игрушек, предметным картинкам или опорным словам;
- придумывание необычных окончаний хорошо знакомых сказок;
- придумывание окончаний незавершенного рассказа;
- соединение (контаминация) сюжетов произведений разных жанров;
- вербальное рисование обстановки и условий, в которых действуют герои литературных произведений;
- соотнесение содержания текста с характером музыкального произведения, который поможет усилить понимание сюжета литературного произведения и др.

Разработанные задания носят развивающий характер и нацеливают детей на использование творческого воображения в процессе работы над текстом литературного произведения и составления самостоятельных рассказов. Современный педагог должен способствовать созданию благоприятных психолого-педагогических условий для совершенствования детского творчества, постоянно стимулируя ребенка к выполнению разных видов творческой деятельности.

Список литературы

1. Боно Э. Серьезное творческое мышление / пер. с англ. Д.Я. Онацкая. Мн.: ООО «Попурри», 2005. 416 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96 с.
3. Дорошенко О.В. Инновационный подход к проблеме развития связной речи старших дошкольников с нарушениями речи // Модернизация образования в современном мире: матер. II Всерос. Науч.-практ. конф. 19 июня 2009 г. / отв. ред. А.И. Воротникова. Тамбов: ООО «Орион», 2009. С. 90–93.
4. Torrance E.P. Experiences in developing creativity measures: Insights, discoveries, decisions. 2001.
5. Torrance E.P. Guiding creative talent - Englewood Cliffs W.J.: Prentice-Hall, 1964.
6. Феоктистова С.В., Рожкова Г.И., Маринова Т.Ю. Диагностика функционального развития ребенка: программа спецкурса М. 1999.
7. Шевырева Т.В., Дорошенко О.В. Формирование коммуникативно-речевых способностей у детей с функциональными нарушениями зрения: учеб. пособие. М.: МПГУ, 2015. 96 с.
8. Феоктистова С.В., Дмитриева С.В., Ходырева С.Г. Возрастные изменения восприятия динамических неоднозначных фигур // Сенсорные системы. 2014. Т. 28, № 4. С. 75–83.
9. Феоктистова С.В., Хмелькова М.А. Нейропсихологическая коррекция мышления у детей дошкольного возраста как фактор успешной адаптации к обучению в школе // Актуальные проблемы современной практической психологии: матер. межвуз. науч.-практ. конф. молодых преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов / под общ. ред. Н.Н. Азарнова, Р.А. Абдурахманова. М., 2013. С. 277–290.
10. Феоктистова С.В., Дмитриева С.В., Кутнюк С.Ф. Здоровье школьников как психолого-педагогическая проблема // Вестн. Росс. нового ун-та. 2009. № 1. С. 188–194.

FORMATION OF SPEECH CREATIVE ACTIVITY PRESCHOOL CHILDREN WITH FUNCTIONAL VIOLATIONS OF VIEW

O.V. Doroshenko, S.V. Feoktistova

Russian New University, Moscow

The article considers the main stages of formation of creative skills of story-telling in preschool children with functional violations of view, lists effective techniques to stimulate creative speech activity of preschool children with impaired vision.

Keywords: *creativity, speech activity, preschool, visually impaired.*

Об авторах:

ДОРОШЕНКО Оксана Викторовна – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой специального дефектологического образования, АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22), e-mail: doroshenko_oxsan@mail.ru

ФЕОКТИСТОВА Светлана Васильевна – доктор психологических наук, профессор кафедры специального дефектологического образования АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22), e-mail: svfeoktistova@mail.ru