

Опыт формирования интеллектуально-творческих способностей дошкольников в процессе ознакомления с языковой игрой

Способности человека современная философия определяет как "индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности".

В психологии способность понимается как сложное синтетическое образование, которое включает в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процессе определенным образом организованной деятельности вырабатываются, а также как закрепленную в индивидууме систему обобщенных психических деятельностей (С.Л. Рубинштейн). Комплексное изучение способностей основано на понимании единства природного и социального в человеке в их конкретном соотношении для разных видов способностей. Так, некоторые исследователи (А.Г. Ковалев и В.Н. Мясищев) ставят вопрос о ликвидации разрыва между способностями и другими свойствами личности. По их мнению, под способностями следует понимать ансамбль свойств (интеллектуальных, волевых и эмоциональных особенностей личности), необходимых для успешного выполнения какой-либо деятельности а также систему личностных отношений. В этом случае способности рассматриваются с позиции личности и с позиции деятельности. Способности определяются как свойства личности, влияющие на эффективность деятельности, в том числе творческой.

В рамках нашего исследования нас в первую очередь интересует ракурс, в котором осуществляется рассмотрение общих способностей как степени интеллектуально-мотивационного развития. В этой связи рассмотрим кратко понятие интеллект.

Термином "интеллект" нередко обозначается комплекс способностей, необходимых для достижения успехов в определенной области. Так, В. Штерн полагал, что интеллект есть некоторая общая способность приспособления к новым жизненным условиям. Приспособительный акт — это решение жизненной задачи, осуществленной посредством действия с мысленным («ментальным») эквивалентом объекта, посредством «действия в уме». Я. А. Пономарев назвал это явление «внутренним планом действия». Без умения действовать во внутреннем плане, считал ученый, невозможно порождение творческих идей, поиск способов решения проблем. По Д.Векслеру, интеллект представляет собой "обобщенную, глобальную способность индивида к целесообразному поведению, рациональному мышлению и эффективному взаимодействию с окружающим миром".

Со своей стороны, творческие способности, или креативность, проявляются в наличии интеллектуальной творческой инициативы, своеобразной открытости опыту, чувствительности к новому, умении видеть и ставить проблемы и т.д. Основной чертой творчества признается умение выбрать из огромной массы фактов, идей, проблем те, разрешение которых получает признание в социуме. Креативность формируется, по А.М.Матюшкину, на основе психофизиологических предпосылок путем проработки предметного содержания разрешаемых проблемных ситуаций.

Нет сомнений в том, что в учреждении дошкольного образования необходимо проводить специально организованную работу, направленную на развитие как интеллектуальных, так и творческих способностей детей. Гармоническое единство развития интеллекта и творческих способностей ребенка можно назвать развитием его интеллектуально-творческих способностей.

Как показывают исследования различных авторов (Н.В. Гавриш, Н.С. Карпинская, О.С. Ушакова, С.М. Чемортан, А.Е. Шибицкая и др.) большими потенциальными возможностями развития интеллектуально-творческих способностей дошкольников обладает художественно-речевая деятельность,

основными компонентами которой выступают восприятие художественного произведения, его элементарный анализ, воспроизведение и словесное творчество.

С точки зрения А.В. Запорожца, важным при восприятии художественного текста является умение отнестись к произведению как к образу, т.е. войти «внутри» изображаемых обстоятельств, поставить себя на место героев, дать оценку их поступкам, происходящим событиям, т.е., умение действовать во внутреннем плане, без чего, напомним, невозможно порождение творческих идей, а также поиск способов решения проблем. Сказанное позволяет утверждать, что развитие интеллектуально-творческих способностей детей дошкольного возраста может осуществляться в процессе анализа содержания художественного текста, интерпретации значений образных средств языка, разрешения проблемных ситуаций, которые ставит автор перед читателем, определения идейного замысла произведения.

Не менее продуктивно в плане развития интеллектуально-творческих способностей ребенка исполнительство художественного произведения (пересказ, драматизация, инсценировка, чтение наизусть). Для успешного овладения исполнительской деятельностью необходим определенный уровень развития восприятия, мышления, воображения. Дошкольник вначале опирается на образец, предлагаемый воспитателем, затем ищет свои выразительные средства исполнения, в чем и проявляется его творчество.

Восприятие и исполнительство являются подготовкой к элементарному словесному творчеству. Под словесным творчеством подразумевается деятельность детей, возникшая под влиянием произведений искусства и впечатлений от окружающей жизни и выражающаяся в создании устных сочинений – рассказов, сказок, стихов и т. п. (О.С. Ушакова).

По мнению исследователей (Г.Д. Кирилловой, О.С. Ушаковой, С.М. Чемортан и др.), речетворческая деятельность формируется на основе восприятия литературных произведений и представляет собой сплав подражания и

собственной продуктивной активности ребенка. Формированию словесного творчества способствует анализ литературных произведений с тем, чтобы дошкольники могли использовать фрагменты услышанного в собственных сочинениях.

Итак, что роль художественно-речевой деятельности в развитии интеллектуально-творческих способностей детей дошкольного возраста заключается в том, что данные способности в той или иной мере представлены во всех ее компонентах и развиваются в процессе выполнения заданий, стимулирующих творческую мыслительную деятельность дошкольников.

Великий итальянский сказочник Дж. Родари считал, что для развития словесного творчества, и, следовательно, творческих способностей в целом необходима работа со словом: «Слово, случайно запавшее в голову, распространяет волны вширь и вглубь, вызывает бесконечный ряд цепных реакций, извлекая при своем «западании» звуки и образы, ассоциации и воспоминания, представления и мечты. Процесс этот тесно сопряжен с опытом и памятью, с воображением и сферой подсознательного и осложняется тем, что разум не остается пассивным, он все время вмешивается, контролирует, принимает или отторгает, создает, разрушает...». Такой работой со словом, на наш взгляд, является языковая игра.

Языковая игра в широком смысле слова – это использование языка для достижения надъязыкового, эстетического (чаще всего комического) эффекта (Б.Ю. Норман). С точки зрения Т.А. Гридиной Б.Ю. Нормана, В.З. Санникова, и др., творчество в языке представляет собой соотношение стереотипа (нормы и правила) и намеренного отклонения от этого стереотипа (неканоническое использование языковых единиц), что, в сущности, и является языковой игрой.

Основной механизм языковой игры – переключение, ломка традиционного стереотипа восприятия языковых единиц, предполагающая их творческую интерпретацию (Т.А. Гридина, В.З. Санников). Иными словами, языковая игра –

это отступление от языковой нормы, но это не просто нарушение, а «некая языковая неправильность, намеренно допускаемая», ведущая к возникновению «второго плана», в котором и заключается подлинный смысл высказывания. Основной функцией языковой игры, по мнению В.З. Санникова, является языкотворческая. В этом случае языковая игра рассматривается как яркий и экономичный способ выражения мысли. Вместе с тем, указывает исследователь, «долго не осознавалось (и не полностью осознается до сих пор), что языковая игра, может быть бессознательно, преследует не только сиюминутные интересы (заинтриговать, заставить слушать), но она призвана выполнять и другую цель – развивать мышление и язык» [с. 14]. Т.А. Гридина рассматривает языковую игру как форму лингвокреативного мышления, которое определяет как «мышление, создающее возможность творческого отхода от стандартных способов ... языкового самовыражения личности» [с. 10].

Языковая игра - естественный для ребенка способ усвоения родного языка, наиболее ярким ее проявлением является конструирование речевых инноваций (А.Г. Арушанова, С.В. Цейтлин, К.И. Чуковский и др.). С точки зрения названных авторов, словотворчество представляет собой сплав подражания, творчества и игры. Ребенок не ставит перед собой задачу создать что-либо новое в языке, но стремится прояснить для себя необходимость употребления тех или иных речевых средств согласно существующим правилам, а также исключениям из этих правил [1; 71; 73]. Подобное было бы неосуществимо только в процессе подражания. Механизм создания инноваций – аналогия (А.Н. Гвоздев и др.). Т.А. Гридина называет детские словотворческие проявления бессознательной языковой игрой.

Таким образом, конструирование детьми речевых инноваций – это творческий процесс. Экспериментируя со словом, ребенок стремится прояснить для себя необходимость употребления тех или иных речевых средств согласно существующим в языке правилам, а также исключениям из этих правил.

Исследование, проведенное под нашим руководством С.В. Полягошко, показало, что языковая игра является эффективным средством развития интеллектуально-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. Мы формировали у детей 5-6 лет представления о языковой игре на основе остенсивного определения - т.е. в процессе выполнения заданий, помогающих понять особенности языковой игры (двуплановость, отход от стереотипа с ориентацией на этот стереотип), способы достижения игрового эффекта автором произведения - в процессе активного восприятия ими художественного текста.

Учитывая то обстоятельство, что тексты, содержащие языковую игру, являются сложными для восприятия и понимания, детям вначале предлагались задания, предназначение которых – подготовить дошкольников к восприятию литературного произведения. Каждое занятие состояло из трех частей. Первая часть - интеллектуальная разминка – предназначена для подготовки детей к восприятию языковой игры, к выполнению заданий, последующих после прочтения текста. В рамках конкретного занятия все задания были логически связаны между собой. Например, если во второй части занятия детям предлагалось составить словесный портрет сказочного чудовища, то на этапе интеллектуальной разминки использовались задания на составление описательных текстов. Знакомству с текстами необычного содержания предшествовала игра «Бывает – не бывает». Если содержание второй части занятия – составление сказки по стихотворению путем замены авторских неопределенных местоимений конкретными существительными, то в первой части занятия детям предлагалось назвать слова, словосочетания, предложения, отвечающие на вопросы «кто?», «куда?», «когда?», «почему?», «зачем?» и т.д.

Вторая часть занятия – непосредственно работа с текстом. Использовались произведения И. Пивоваровой, И. Махониной, Э. Успенского, Ю. Мориц, Э. Мошковской, Г. Сапгира, Н. Кончаловской, М. Яснова, К. Чуковского, Б. Заходера, А. Милна, З. Александровой, и др., а также фольклор. После

двукратного прочтения текста детям предлагалось ответить на вопросы, выполнить задания. Большая часть вопросов и заданий носила проблемный характер. Это описание фантастического существа, его образа жизни, преобразования ситуации, определение возможных причин того или иного явления, цели тех ли иных действий, подбор слов на определенный стимул, поиск сходств и различий, продуцирование оригинальных образов («расскажите, что вы представили себе, когда слушали это стихотворение»), характеристика тех или иных действий, объяснение значений фразеологизмов, придумывание ситуаций их употребления, поиск средств для достижения цели (Как измерить писк-визг, шум-гам, ветер, грозу, смех?), вскрытие подтекста стихотворения.

Предназначение третьей части занятия – предоставить ребенку возможность для применения интеллектуально-творческих способностей при создании собственного творческого продукта или идеи. Детям предлагались различные творческие задания: составить рассказ, загадку, нарисовать рисунок, предположить последствия гипотетической ситуации, придумать как можно больше названий к тексту необычного содержания и др. Содержание заданий было логически связано с содержанием заданий предыдущих частей занятия.

В процессе эксперимента было замечено, что дети затрудняются с выполнением некоторых заданий, тогда как другие задания не вызывают у них затруднений. Выполнение некоторых предыдущих заданий является подготовительной работой, облегчающей выполнение последующих. Например, если накануне дети не могли без наших объяснений и наводящих вопросов понять смысл метафорического оборота «дождик скачет по дорожке», то впоследствии сами справились с объяснением значения выражения «осторожно ветер из калитки вышел». Это подтолкнуло нас к логическому распределению литературного материала, чтобы учить детей выходить за пределы общепринятого с учетом объективно существующих связей и отношений действительности (В.Т. Кудрявцев, С.Л. Рубинштейн).

Проанализировав отобранные литературные произведения, мы пришли к выводу о том, что в процессе работы с текстами, содержащими языковую игру на фонетическом уровне, детям может быть предоставлена возможность для свободного фантазирования. Сказочный персонаж, название которого - произвольное сочетание звуков, может быть представлен и описан как угодно. Работа с подобными произведениями ценна еще и тем, что у ребенка не будет страха ошибиться, сказать что-либо неправильно. Следовательно – данные произведения можно использовать на начальном этапе работы. Однако мы не могли ограничиться подобными текстами, т.к. произвольное фантазирование не предполагает учета объективных связей и отношений действительности. Было необходимо научить детей различать возможное-невозможное, реальное-нереальное. Для этого мы применяли тексты необычного содержания. При этом вначале предлагали испытуемым просто определить реальное и фантастическое в произведении, затем дети учились находить реалистические тенденции в текстах необычного содержания. Например, экспериментатор спрашивал у детей, можно ли увидеть «озеро в огне», затем, получив отрицательный ответ и объяснение причины, задавал следующий вопрос: «А если в воду попадает спирт, бензин или нефть?». После проведения таких занятий мы сочли возможным учить детей фантазировать в ситуации, ограниченной контекстом. Поэтому мы использовали произведения, содержащие языковую игру на лексическом уровне. («А знаешь, к нам, а знаешь, к нам, приходит в гости по утрам что-то очень тихое». И. Пивоварова. «В подарок можно дудеть...» Э. Мошковская и т. д.).

Затем мы предлагали детям загадки, построенные на аналогии и произведения, содержащие языковую игру на словообразовательном уровне. Это было необходимо для того, чтобы научить дошкольников выходить за пределы возможного. Заключительным этапом была работа с текстами, содержащими метафорические названия и метафоры. Здесь в полной мере предоставлялась возможность проявить интеллектуально-творческие способности в интерпретации

художественного текста, оставаясь при этом «в рамках», определенных метафорическим оборотом. Для того, чтобы подготовить детей к восприятию и пониманию метафор, мы использовали произведения, в которых имеет место намеренное нарушение сочетаемости лексических единиц, упражнения по подбору синонимов, анализ фразеологических оборотов.

Таким образом, распределение художественных произведений осуществлялось таким образом, чтобы вначале позволить ребенку фантазировать произвольно, затем показать грани возможного-невозможного, затем научить выходить за пределы возможного и, наконец, фантазировать в соответствии с требованиями логики или, по крайней мере, здравого смысла.

Такая работа способствовала развитию творческого мышления и воображения детей. На этапе контрольного эксперимента испытуемые оказались способными предложить много разнообразных способов использования предмета, предположить последствия гипотетической ситуации, подобрать слова на предложенный стимул, перечислить множество разнообразных признаков предмета, увидеть оригинальные изображения на рисунке с неопределенным сюжетом. Ознакомление старших дошкольников с языковой игрой также способствовало формированию умений самостоятельно придумать сюжет повествования, выстроить логическую последовательность событий, детализировать образы героев, самостоятельно создать разнообразный и детализированный рисунок [52].

Литература

1. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение / А.Г. Арушанова. — Москва: Мозаика-Синтез, 1999. — 272 с.
2. Большая советская энциклопедия. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dic.academic.ru>. Дата доступа: 09.09.09.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 1997. – 96 с.

4. Гавриш, Н.В. Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. АПН СССР, НИИ дошкольного воспитания. - Москва, 1991. – 20 с.
5. Гридина, Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество / Т.А. Гридина: Монография / Урал. гос. пед. университет. – Екатеринбург, 1996. – 214 с.
6. Дьяченко, О.М., Пороцкая, Е.Л. Роль слова в развитии воображения дошкольника /О.М. Дьяченко, Е.Л. Пороцкая // Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками / Под ред. А.А. Венгера. – Москва: ИНТОР, 1996. – 128 с.
7. Запорожец, А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения / А.В. Запорожец // Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. Психическое развитие ребенка. – Москва: Педагогика, 1986. – 320 с.
8. Карпинская, Н.С. Художественное слово и воспитание детей / Н.С. Карпинская. - Москва: Педагогика, 1972.-151с.
9. Кириллова, Г.Д. Развитие воображения в дошкольном детстве / Г.Д. Кириллова. - Орел, 1992.
10. Кудрявцев, В.Т. Дети в перевернутом мире или попытка нового прочтения старой темы / В.Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. - 1996. - №11. - С. 65 – 75.
11. Лосева, Н.А. Развитие образности речи детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с небылицами-перевертышами /Н.А. Лосева //Актуальные проблемы развития речи и лингвистического образования детей: материалы международной научно-практической конференции 19-21 ноября 2002 года г. Орел. С. 79 – 80.
12. Норман, Б.Ю Грамматика говорящего/ Б.Ю. Норман. – Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1994. – 228 с.

13. Панкратова, Л.Я., Шибицкая, А.Е. Художественно-речевая деятельность / Л.Я. Панкратова, А.Е. Шибицкая // Эстетическое воспитание в детском саду: пособие для воспитателей детского сада/Под ред. Н.А. Ветлугиной. – 2-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 1985. – С. 35 – 172.
14. Пережигина, Н.В. Роль организации когнитивного опыта ребенка старшего дошкольного возраста в развитии продуктивного воображения: дис. канд. психол. наук/ Н.В. Пережигина. – Москва, 1999. – л.
15. Полягошко, С.В. Роль языковой игры в развитии интеллектуально-творческих способностей детей дошкольного возраста / С.В.Полягошко // Вопросы гуманитарных наук. 2007 - № 2 (29). – С.317-320.
16. Пономарев, Я.А. Психология творения / Я.А. Пономарев. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во «Модэк», 1999. – 480 с.
17. Родари, Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй Пер. с итал. / Предисл. А.Г. Алексина /Дж. Родари. – 2-е изд. – Москва: Прогресс, 1990. – 192 с.
18. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 720 с.
19. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры / В.З. Санников. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Языки славянской культуры, 2002. – 552 с.
20. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Изд-во института Психотерапии, 2001. – 240 с.
21. Фадеева, М.В. Влияние необычного фольклора на словесное творчество дошкольников: дис ... канд. пед. наук: 13.00.07 /М.В. Фадеева. - Москва, 2003. – 177 с.
22. Фесюкова, Л.Б. Воспитание сказкой: Для работы с детьми дошкольного возраста /Л.Б. Фесюкова. – Харьков: Фолио; Москва: ООО «Издательство АСТ», 2000. – 464 с.

23. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /С.Н. Цейтлин. – Москва: Гуманит. изд. центр «Владос», 2000. – 240 с.

24. Чемортан, С.М. Формирование художественно-речевой деятельности старших дошкольников /С.М. Чемортан. – Кишинев: «Штиинца», 1986. – 80 с.

25. Чуковский, К.И. От двух до пяти /К.И. Чуковский. – Изд. испр. и доп. – Минск: Нар. асвета, 1984. – 319 с.

26. Шибицкая, А.Е. Роль фольклора в развитии детского словесного творчества / А.Е. Шибицкая//Художественное творчество в детском саду. Пособие для воспитателя и музыкального руководителя; под ред. Н.А. Ветлугиной. – Москва, 1974. – С. 62 – 66.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ