

## РАЗДЕЛ III.

# ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 808.1 (075.3)

Хозиева М.В.

### РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТА «СКАЗКА»\*

*Аннотация.* В статье рассматривается развитие словесного творчества в условиях специально организованной деятельности (проект «Сказка»). В исследовании принимали участие 3 группы дошкольников в возрасте 5-7 лет. В ходе проекта использовались разнообразные средства материализации и схематизации, инсценировка и театрализация, сочинительство как в группе, так и индивидуальное.

*Ключевые слова:* словесное творчество, проект, сказка, игра, совместная деятельность, дошкольник.

Замысел представленного в данной статье исследования возник из нескольких оснований: *во-первых*, обучение словесному творчеству (СТ) по традиционно принятой в отечественном образовании схеме – чтение взрослым и слушание ребенком сказки/рассказа, пересказ ребенком сказки/рассказа, описание картинки, изучение буквы, слова, самостоятельное чтение, изучение письма, переписывание текста, диктант, собственное сочинение, – имеет долгий путь и не всегда приводит к овладению средствами СТ.

*Вторым* обстоятельством, определяющим направление исследования, является поиск новых форм и методов, новых условий и оснований для становления СТ в дошкольном возрасте.

*В-третьих*, поскольку одной из задач СТ является диалог с другим человеком, то в дошкольном возрасте развитие словесного творчества возможно в условиях совместной деятельности (СД), а именно: в сюжетно-ролевой игре. Иными словами, СТ в ходе становления необходимо опосредовать

СД, т.е. устное СТ, а затем и письменное должны стать специфическим средством общения, диалога и совместного обобщения опыта.

Соответственно, методически состоятельной формой работы с дошколятами выступает *проект*, в котором все задания и занятия подчинены одной задаче, понимаемой и осознаваемой детьми, а формирование новых форм деятельности происходит в СД, опосредствованной прогрессирующей материализацией и другими средствами планомерно-поэтапного формирования.

Для исследования СТ в дошкольном возрасте в условиях проектной формы обучения проводился проект «Сказка» [1], при выборе которого мы руководствовались тем, что, *во-первых*, сказка, представляя собой мощный источник познавательного, эмоционального, нравственного развития человека, является необходимым этапом индивидуального развития. *Во-вторых*, важной функцией сказки является моделирование человеческих отношений. *В-третьих*, сказка является общественно значимой формой, в которой сочетаются образование, искусство, религия (мифология), и способна к видоизменениям, эмоционально гармонична, нравственно корректна и сюжетно доступна всем возрастам. *В-четвертых*, сказка является образцом устного и письменного СТ, в котором представлен во всей своей иносказательности родной язык. И, наконец, сказка – приемлемое и созвучное возможностям ребенка средство материализации волнующих его отношений и обстоятельств [там же].

Исследование включало в себя 3 серии, объединенные **центральной гипотезой**, сущность которой в следующем: в ходе

\* © Хозиева М.В.

специально организованной деятельности, в частности в проектной форме обучения, формирование СТ будет происходить значительно раньше, чем это происходит при спонтанном становлении СТ и при традиционном обучении. В ходе исследования, которое проводилось в 2000-2001 гг. в дошкольных учреждениях г. Сургута, в разных сериях варьировались как состав группы (средние и старшие дошкольники, дошкольники с логоневрозами, невротизацией и соматическими и психосоматическими заболеваниями), так и в некоторых случаях форма и содержание, условия и продолжительность эксперимента.

Для данного исследования не было необходимости в контрольных группах, поскольку практика проектной формы обучения существенным образом отличается от традиционного, классического эксперимента, где жестко выдерживаются условия экспериментальной схемы. Поэтому в описываемом исследовании каждая предыдущая экспериментальная группа выступала квазиконтрольной для последующей. Более того, предметом анализа формирующего метода, порождающего особую форму ориентировки ребенка в становящейся деятельности, являлась вся совокупность как существующих, так и вводимых в ходе эксперимента условий. Максимальное же раскрытие контекста формирования, с одной стороны, не позволяло контролировать в экспериментальном смысле процесс становления новообразований; а, с другой стороны, безграничное опосредствование (и микроопосредствование) с учетом всего культурного потенциала способствовало этому становлению. Сам по себе формирующий метод обеспечивал развертывание типичной картины становления той или иной психологической деятельности.

Проект состоял из 14-15 занятий (итого 25-28 учебных часов). Структура каждого (двухчасового) занятия была следующая: 1) «сказочное» приветствие друг друга, краткое введение в занятие, постановка задачи; 2) чтение вслух или рассказывание (пересказ) взрослым сказки; 3) обсуждение сказки, обозначение основных ключевых (смысловых моментов сказки) или составление плана сказки (с одновременным пересказом или после него); 4) постановка конкретных задач и заданий дошкольни-

кам; 5) выполнение работы в группе, микрогруппах, в парах или индивидуально; 6) представление планов сказок, инсценировок, рисунков, макетов и др., обсуждение сказок, решение задач и выполнение заданий, предложенных руководителем и т.д.; 7) обсуждение работы в проекте; 8). завершение занятия с ритуалом прощания друг с другом.

Сверхзадачей проекта являлось сочинение детьми своих собственных сказок. При этом учитывалось, что в дошкольном возрасте в силу отсутствия письма наиболее эффективным является групповое сочинение сказки, поэтому особое внимание должно уделяться развертыванию СД (игры, инсценировки, ролевого диалога, группового (или парного) описания внешности и характера героев, места действия, совместной лепки и рисования и др.).

Кратко охарактеризуем группы и ход эксперимента. Группа «Э-1» включала в себя 8 детей (4 мальчика и 4 девочки) старшей группы дошкольного учреждения в возрасте 5,1-5,9 лет.

В серии «Э-2» принимали участие 8 девочек и 2 мальчика (из случайной выборки) из подготовительной группы дошкольного учреждения оздоровительного типа в возрасте от 6,5 до 7 лет. У троих дошкольников медиками были отмечены аллергодерматозы, у двух - хронические заболевания верхних дыхательных путей. Проект «Сказка для дошколят» в 1 и 2 сериях проводился в течение 4 месяцев, один раз в неделю по 1-2 академических часа, всего 15 занятий (28 академических – 35 минут один академический час для занятий с дошкольниками, часов).

В качестве группы «Э-3» выступила логопедическая подготовительная группа (5 девочек и 2 мальчика – в возрасте от 6,2 до 7,0 лет). У всех детей, по данным медкарты, – общий диагноз ОНР (общее недоразвитие речи) второй-третьей степени стертой формы дизартрии, у 5 человек наблюдались аллергодерматозы, хронические бронхиты, частые заболевания верхних дыхательных путей. У одного мальчика – гидроцефалия, минимальная мозговая дисфункция, гипертензионный синдром, прогрессирующее заикание с 2,5 лет после автомобильной аварии; у одной из девочек – пренатальная гипотрофия на фоне позд-

ней беременности, наследственная гипертония, синдром мозговой дисфункции. У мам четырех детей были осложненные беременности и роды.

Занятия с группой «Э-3» проводились интенсивно в течение полутора месяцев, по 3 раза в неделю по 1-2 академических часа. Всего было проведено 14 занятий (28 часов).

Претест и посттест в форме индивидуального обследования дошкольников осуществлялись в следующей последовательности: 1) Установление контакта с ребенком. 2) Описание картинке. 3) Именованное ребенком изображенных героев. 4) Придумывание названия сказки. 5) Сочинение сказки по картинке. Помимо количественной обработки с помощью видео-контент-анализа и контент-анализа речевой продукции испытуемых, проводился качественный анализ результатов претеста, посттеста, СТ в ходе всего проекта.

Первое занятие в проекте являлось претестовым. Сначала проводилась предварительная групповая беседа, позволяющая определить уровень «сказочного» кругозора: знание сказок, любимые и нелюбимые сказочные герои и т.д. Далее дети совместно со взрослым ставили конечную цель проекта – написать книжку сказок для малышей, для родителей, для братишки или сестренки и т.д. После прочтения психологом сказки «Пузырь, соломинка и лапоть», ее обсуждения с обозначением смысловых (ключевых) моментов дошкольникам предлагалось инсценировать сказку, а затем сочинить в микрогруппах свою сказку (с последующей инсценировкой) с другими героями, например, ботинком, туфелькой, сапогом, веточкой, тростинкой, травинкой, воздушным шариком, мыльным пузырем. Фиксировалось то, насколько испытуемые принимают новые для них задачу и формы СД: пересказ сказки по кругу, сочинение своей сказки в микрогруппах, ее инсценировка; а также уровень взаимодействия при решении неигровой задачи.

*Результаты претеста* позволили сделать следующие выводы: *во-первых*, практически у всех дошкольников во всех сериях отмечался недостаточный уровень развития произвольной регуляции, в частности, примерно 60% детей, как правило, принимали задачу после дополнительных

объяснений взрослого и сохраняли ее в течение непродолжительного времени до следующей подсказки, постоянно переспрашивали, требовали наводящих вопросов. 30 % подопечных принимали задачу после дополнительных объяснений, но не сохраняли ее; лишь 10% детей принимали задачу после немногочисленных дополнительных объяснений взрослого по инициативе самого ребенка в виде вопросов и сохраняли ее на протяжении всего задания.

*Во-вторых*, был выявлен целый ряд особенностей совместной деятельности. Так, в группах «Э-1» и «Э-2» практически у всех детей превалировали личностные симпатии в выборе партнера, неумение учитывать позицию другого при выборе роли, сюжета, игрового пространства, что поначалу мешало решению поставленной задачи. Дошкольники не имели опыта совместного сочинительства, выражавшемся в постоянном перебивании друг друга, в неумении держать предложенную кем-либо сюжетную линию, в повторении уже сказанного; в ходе СТ наблюдался большой объем вводных диалоговых конструкций и междометий типа: «что дальше», «ай», «давай говори» и т.п.).

В отличие от первых двух групп в группе «Э-3» отмечалось вполне адекватное отношение к СД. Дети с первого раза усвоили правило: необходимо слушать и не перебивать друг друга; и, несмотря на наличие личностных симпатий при выборе партнера, принимали активное участие в деятельности в любой паре или триаде. Скорее, это связано с комфортной обстановкой в детском коллективе, доброжелательном отношении воспитателей, что создавало условия для развертывания СД детей еще до проекта.

*В-третьих*, развитие СТ у испытуемых отличалось следующим: для групп «Э-1» и «Э-2» предложенная тема рассказа по картинкам оказалась непосильной (дошкольники не могли развернуть полноценное повествование в соответствии с темой). Во всех рассказах отсутствовали именованные и средства выразительности, композиция имела контурный вид (некоторые наброски частей повествования). СТ в начале проекта сводилось к простому пересказыванию идеи взрослого, либо к объяснению или описанию того, что должно произойти.

В целом преобладали глаголы, а объем сочиненного был очень мал. На первом занятии были замечены самоограниченность детей в игровой активности, отсутствие инициативы в театрализации и отсутствие «актерского» партнерства. При выборе ролей имели место продолжительные споры, кроме того, дошкольники периодически меняли выбранных изначально героев.

По результатам претеста у всех детей группы «Э-3» обнаружены: недостаточное понимание сути картинки и причинно-следственных связей, нарушение логики при рассказывании, потребность в наводящих вопросах взрослого, значительное преобладание предикатов в рассказе. Объем рассказов был маленьким (от 9 слов до 20). Дети либо ориентировались на отдельные элементы, либо уходили от конкретного изображения, изредка вводили диалоги. В сказке отсутствовали сказочные элементы. Практически никто не смог дать название сказке и придумать имена героям. Анализ первого занятия показал, что участники данной группы в целом принимали задачу, осуществляли замещение героев по сходству (лапоть – туфелька, пузырь – мячик, соломинка – карандашик), однако не могли выдержать сюжет основной сказки без наводящих вопросов взрослого; не способны были завершить сказку. В их рассказах наблюдалась некоторая цикличность, что проявлялось в невозможности вырваться из предложенного ими сюжетного хода и постоянном возвращении к нему. Дошкольники улавливали, что сказка построена практически на одном диалоге, но сочинение осуществлялось по принципу: взрослый задает наводящий вопрос – ребенок отвечает. Инсценировка также проходила по типу совместно-разделенной деятельности, детям были необходимы постоянные наводящие вопросы взрослого и помощь в перемещении в пространстве.

Ограниченные рамками статьи, остановимся подробнее лишь на некоторых ключевых моментах исследования во всех сериях. Например, использование средств материализации, схематизации существенных отношений сказочных персонажей было неотъемлемой частью нашего проекта. Все это способствовало появлению у участников проекта полноценной ориентировки как в рассматриваемой сказке, так и

в своем и чужом творчестве.

Как это происходило, можно увидеть на примере четвертого занятия, посвященного сказке «Лисичка-сестричка и волк». На первом этапе, после традиционного сказочного приветствия и постановки задачи проводилась работа над сказочным лексиконом. Необходимо было ответить на ряд вопросов типа «почему лисичку в сказках называют лисичкой-сестричкой? Как называют зайку (зайка-попрыгайка, зайчишка-серый врунишка), волка (волк-зубами щелк, волчок-серый бочок), медведя, воробья, ежа, орла и т.д.?» Основным на данном этапе было прочтение сказки, по ходу которого происходило обсуждение ее ключевых моментов и сказочной лексики. На втором этапе следовало кратко пересказать сказку, что во всех группах оказалось возможным только под руководством взрослого, поскольку все участники проекта стремились дать подробный пересказ. Краткий же пересказ должен был позволить обозначить ориентиры, относительно которых предполагалось создавать план сказки. По П.Я. Гальперину, данный этап можно было назвать этапом формирования схемы ООД, позволяющей ориентироваться в предлагаемом сюжете.

Третий этап данного занятия был посвящен «рисованию» плана сказки на ковре (аналоге листа ватмана), для чего дети должны были выбрать роль и распределиться в пространстве (на ковре), обозначив таким образом основные точки местонахождения героев и их встречи. На данном этапе дошкольникам предоставлялась возможность полностью развернуть сюжет сказки, приняв на себя сказочную роль, что, безусловно, облегчало более полное развертывание повествования. После распределения ролей с каждым героем обговаривалась его функция, а также давалось задание четко следовать правилу: *сказочник рассказывает сказку, а герои говорят сами за себя*. Особое внимание уделялось разыгрыванию диалогов между героями. В группах, где дети не могли развернуть диалог, экспериментатору приходилось брать на себя роль лошади, которая вела себя «провокационно» (нарушала траекторию движения, «била копытом», не подчинялась и т.д.). Так создавалась ситуация необходимости диалога между сказочными героями, а

также условия для драматизации сюжета. Дело в том, что почти все дети не держали роль в плане движений, которые были минимизированы; дошкольникам легче было проговаривать свои действия, диалоги, чем разыгрывать их.

На следующем этапе (материализованном) участникам проекта давалось задание нарисовать план сказки на доске с помощью начальных букв героев и в заключение кратко пересказать сказку. И если в начале занятия большую часть пересказа осуществлял взрослый, то в конце занятия, после рисования плана на доске, дети могли четко выделить ключевые моменты сказки и при этом даже вводили диалоги героев. Кроме того, дошкольникам предлагался целый ряд заданий, способствующих формированию у них умения планировать и, соответственно, выделять ключевые моменты сказки (работать с сюжетом). Так, прочтение сказки заканчивалось кратким пересказом с помощью взрослого, далее происходило развертывание сюжета с помощью инсценировки, после этого давалось задание на схематизацию (сведение сюжета к схеме на доске). Заключительным было задание на краткий рассказ по схеме, что служило своеобразным контролем. Этап инсценировки был необходим для понимания причинно-следственных связей событий.

Целая череда заданий, способствующих овладению детьми арсеналом средств для обозначения ключевых моментов сказки, позволила в конечном итоге приблизиться к умению планировать. Это - рисование основных моментов по ходу рассказывания/прочтения сказки взрослым, по ходу воспоминания сюжета сказки детьми; обозначение композиционных обстоятельств с помощью нарисованных/слепленных начальных букв; выделение структуры сказки с помощью игрушек/слепленных героев и т.д. Совместное и попарное рисование схемы сказки (на листе ватмана, на доске), конструирование композиции с помощью слепленных героев, кубиков и другого материала, пиктографическое и «телесное» (с помощью тела) изображение сюжета сказки.

К примеру, ключевым в овладении планированием и схематизацией стало выполнение на седьмом занятии задания с помощью пиктограммы: подопечным

предлагался лист бумаги, расчерченный на 6 частей, в которых необходимо было нарисовать пиктограммы самых важных моментов сказки «Принцесса на горошине». Поначалу происходило освоение данной деятельности в паре со взрослым, затем в паре со сверстником (в первом квадрате рисовал один, во втором (последовательно) – другой ребенок и т.д.). Пиктограмму предваряла совместная игра в кубики. Испытуемым задавалось жесткое правило, которое они должны были удерживать в течение длительного времени: построить последовательно поезд, башню, замок, при этом кубики должны выкладываться каждым ребенком поочередно. Надо сказать, что простота задачи позволила преодолеть и проблему СД: дошкольники шаг за шагом решали совместные задачи. Тот же принцип был перенесен на одиннадцатое занятие, посвященное сочинению сказки в парах и выстроенное следующим образом: первый этап – конструирование с помощью кубиков сложных конструкций с соблюдением правила «нельзя разговаривать друг с другом, общаться можно только с помощью жестов»; второй этап – поочередное рисование плана сказки в виде пиктограммы на расчерченном на части листке; третий этап – сочинение собственной сказки в паре (один начинает сказку, другой – продолжает, и так – по очереди).

Важной задачей в проекте стало установление соотношения игры и СТ, что наиболее ярко было представлено в кульминационном занятии по сказке «Три поросенка», которое было посвящено организованной игре, детерминированной сюжетом знакомой сказки. В ходе игры необходимо было развернуть СТ (сочинение диалогов, монологов, сюжета игры), а вся игра в целом приближалась к театрализации. В ходе выполнения задания выявился еще ряд проблем: дети не могли без помощи взрослого организовать игру с большим количеством героев. Все игровое пространство распадалось на несколько мизансцен – в каждом уголке группы шло свое действие. Участники могли удержать только свою узкую задачу – сварить суп, разнести газеты, построить домик и т.д. Дошколята увлекались внешними обстоятельствами игрового задания; например, в группе «Э-1» лисы манипулировали посудой, готовя суп, и не

вступали в спонтанный диалог. В группе «Э-2» волки, построив свой дом, были увлечены диалогом, не имеющим отношения к игре, бегали за поросятами тогда, когда им этого хотелось. Поросята прыгали и танцевали, не выдерживая сюжетной линии и не учитывая позиции других героев. Мышка и заяц (лисы, еще один волк, мышка и заяц – веденные в сказку детьми герои) практически находились за пределами игрового действия и только после предложения взрослого включались в игру. Налицо была диадическая (и в случае с поросятами – триадическая) эгоцентрическая игра, которая в некоторых случаях имела предметно-манипулятивный характер (манипулирование посудой, кубиками и т.д.), в других – планирующе-описательный («сейчас мы пойдём и поймаем»), но на самом деле действие просто проговаривалось).

Естественность движений наблюдалась при спонтанном проигрывании, но как только взрослый давал конкретное задание, скованность вновь возвращалась, однако проявлялась и произвольная регуляция: дети включались в заданный сюжет сказки, принимали правило, согласно которому действовали. Диалоговая речь при спонтанности была либо обильной и не относящейся к сюжету, либо носила свернутый характер; напротив, при организованной игре взрослому приходилось «суфлировать» диалоговую речь. СТ на игровых этапах отходило на второй план: дошкольники не могли одновременно сочинять и играть сказку. Всякий раз игра останавливалась, и предлагалось сочинить следующий фрагмент, который потом разыгрывался. «Сказочник» (а функции сказочника выполнял ребенок) старался вести сказку, но это удавалось с большим трудом, поскольку все были увлечены игрой. В целом дети принимали роли, но не всегда соблюдали правило и следовали общему сюжету.

Таким образом, во всех сериях СТ и игра разделялись, что еще раз обозначило проблемы игровой деятельности детей, в частности, неумение «держаться» сюжет, превалирование игровых манипуляций, неумение «удержаться» в общем игровом пространстве.

Неравномерность трех видов продуктивной деятельности (игры, театрализации и СТ) и отсутствие их полноценной

слитности, скорее всего, связаны с тем, что в привычную для детей игровую деятельность постепенно вторгалось совершенно незнакомое доселе дошкольникам СТ. Дошкольники, вкусив в том числе игровые прелести последней, не успевали до конца овладеть ее средствами, поэтому могли осуществлять только первые пробы в новой действительности, когда наряду с привычной игровой условностью появляется новая, языковая. Кроме того, театрализация в детском возрасте, способная соединить в себе богатое содержание игровой деятельности, и восходящая в развитой своей форме до уровня рефлексивного театра, также была непривычным действием. Мы не ставили отдельную задачу исследования развития детского рефлексивного театра, но, учитывая его особую роль в развитии произвольности, вводили задания, способствующие продвижению детей в направлении сценографии, художественного оформления, сценического движения и др. По сути, каждое занятие представляло собой развертывание театральных средств на знакомом дошкольникам материале разных форм продуктивных видов деятельности (игры, лепки, рисунка и т.д.). Все это способствовало овладению новыми средствами СД и создавало условия для освоения новых сторон действительности.

В целом, в ходе проекта во всех сериях произошли следующие изменения в развитии детей: во-первых, у дошкольников возрос уровень произвольности. В частности, в конце проекта очевидным стало уменьшение нарушений правила в группах, задачи принимались с первого раза и сохранялись на протяжении продолжительного времени; четче выдерживались выбранные роли. Следует указать и на уменьшение потребности в наводящих вопросах взрослого, хотя некоторые участники проекта еще нуждались в них; все это свидетельствует о развитии произвольности, о появлении планирования и самоконтроля.

Во-вторых, произошли изменения в СД. На протяжении проекта происходило освоение средств диалога со сверстниками и менялось отношение к СД. В конце проекта участники всех групп могли совместно решать поставленную задачу, выдерживали правила диалога, оказывали помощь друг другу, хотя нередко превалирование

личностных симпатий продолжало мешать выполнению задания.

Показательным для анализа СД в ходе СТ является пример группы «Э-3». Мы предполагали, что дошкольники с логопедическими проблемами будут испытывать трудности в осуществлении СД, а также в СТ. Оба предположения были основаны на том, что для полноценного общения необходимо владение определенными речевыми средствами (умение ориентироваться в фонетическом, грамматическом, стилистическом пространстве родного языка), а также использование данных средств в диалоге. Однако прямая логопедическая задача индивидуально «поставить» звук, к сожалению, не позволяет ребенку свободно войти в диалоговое пространство, поскольку языковой барьер, боязнь быть непонятым преодолевается только в условиях СД при решении не логопедической, а жизненно значимой задачи. В основе заикания, во всяком случае в случае наших испытуемых, лежат не артикуляционные проблемы, а прежде всего психологические, поэтому преодоление заикания (равно как и освоение фонетики родного языка) может осуществляться только в широком контексте детского бытия. А таковым являются игра, изобразительная деятельность, СТ и т.д. Но уже первое занятие показало, что наше предположение относительно наличия у детей серьезных трудностей в осуществлении СД в силу логопедических проблем может быть весьма сомнительным.

Занятия в ходе проекта не подтвердили нашего предположения; более того, участники данной группы могли свободно «выступать» перед зрителями. Так, «наиболее плохо говорящие» дошколята на определенном этапе могли свободно приветствовать «зрительный зал», всякий раз подбирая новые, не похожие на предыдущие приветствия и прощания, при этом либо пропевая их, либо сопровождая ритмом и движением. Надо сказать, что причиной такой неожиданной для нас «раскованности» может быть доброжелательная обстановка в этом учреждении. А сам по себе проект, сочетающий сказочное содержание и разнообразные формы СД, позволил преодолеть дошкольникам «языковой барьер». Сказка, будучи вполне естественным материалом, подготовила условия для

подлинного диалога, в котором априори каждый услышан и понят, а традиционные для моралите «плохо-хорошо» и «можно-нельзя» исключены.

Здесь же можно отметить и некоторые особенности в развитии сотрудничества детей со взрослым в проекте. Вполне закономерным являлось движение от «диалога по другому поводу» (когда ребенок обращается ко взрослому не по поводу осуществляемой деятельности) и «жесткой ориентации на взрослого» к «оформлению средств диалога» в середине проекта у большинства детей. Данная траектория объяснима установлением контакта с незнакомым взрослым, выступающим в роли организатора совершенно новой для дошкольников деятельности.

В-третьих, важным достижением проекта является существенная динамика СТ. Так, в начале проекта большинство испытуемых не могли развернуть повествование в соответствии с предложенной темой, уходило от нее, начинали повествование в соответствии с другой темой, не могли в начале проекта следовать предложенному жанру и сюжету. Крайне низкие результаты обнаружились по параметрам «Именование», «Композиция», «Средства выразительности».

В ходе проекта дети всех групп в целом освоили композицию сказки, практически во всех творческих работах появились отдельные завершенные части композиции. Сочинение сказки начиналось с традиционного «жили-были», при этом сюжет сказки соответствовал нарисованному плану (картинкам). Как показывает сравнительный анализ результатов претеста и посттеста, у половины дошкольников увеличилось количество словесной (текстовой) продукции практически в два раза (у остальных детей количество словесной продукции осталось либо прежним, т.е. достаточным, либо незначительно увеличилось).

У всех участников проекта, без исключения, появилось планирование сюжета по ходу рассказывания, исчезли спонтанные идеи, случайные герои, рассказывание стало отличаться наличием осмысленных сюжетных шагов.

В групповых и индивидуальных работах видны первые попытки овладения средствами выразительности (введение

диалогов, эпитетов, описания характера и внешности героев), а также можно отметить оформление именовании у одной трети всех групп, нелепое именование у нескольких детей, у остальных дошкольников - эпизодическое.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в тех случаях, когда ребенок в принципе способен даже на минимальном уровне взаимодействия принять требования продуктивной СД, его развитие может быть активно детерминировано опытом этой совместности. А следовательно, нахождение в среде взаимодействия (а не только общения) его сверстников (помимо взрослого) может служить настоящим предзнаменованием грядущих существенных изменений в его психическом развитии. То, что является потенциальным, может стать реальным – так, в данном случае, мы оцениваем перспективы развития ребенка, принявшего условия совместной продуктивной деятельности в проектной форме обучения.

Последняя наряду с игровой деятельностью позволяет создать условия для децентрации, что, в свою очередь, приводит к формированию у детей критичности, терпимости, умения встать на позицию другого, понять чужую точку зрения. В условиях СТ у СД появляется новый оттенок: особое значение приобретают ролевая речь, диало-

ги. Более того, в рамках проектной формы обучения происходит создание условий для развертывания полноценной продуктивной деятельности, которая предполагает синтез различных форм деятельности, полноту ориентировки на каждом шаге движения в осваиваемой деятельности, последовательное созидание новой социальной ситуации развития.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Хозиев В.Б. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников: Учеб. пособие. М.: Академия, 2002. 272 с.

M. Khozieva

#### THE PRESCHOOL VERBAL CREATION DEVELOPMENT IN PROJECT "THE TALE"

*Abstract.* The article dwells on the verbal creation development in specially organized activities (project "Tale"). The research was held on 3 groups of preschoolers aged between 5 and 7 years old. In the project we used various means of materialization and schematization, dramatization and group writing.

*Key words:* verbal creation development, project, tale, cooperative activity, preschool children.

УДК 373.2:379.8

Ткаченко С.Б.

### ПРОЯВЛЕНИЯ ПЕРЦЕПТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ В УСЛОВИЯХ ДИДАКТИЧЕСКИХ И КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР\*

*Аннотация.* Представлены результаты исследования особенностей перцептивных действий у детей 5-7 лет. Экспериментальная работа была проведена с использованием дидактических и компьютерных игр. Представлен сравнительный анализ особенностей перцептивных действий в реалиях предметного мира в сравнении с особенностями перцептивных действий в условиях компьютерного игрового поля.

\* © Ткаченко С.Б.

*Ключевые слова:* перцептивные действия, перцептивное моделирование, предметное моделирование, компьютерные игры.

Развитие целостной, гармонично развитой личности берет свои истоки в детстве. Именно на ранних этапах онтогенеза благодаря присвоению материального и духовного опыта человечества ребенок делает первые шаги к созданию собственных продуктов культуры современности [2]. Вос-