

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ-ДРАМАТИЗАЦИИ

В настоящее время проблема творческого развития детей в художественной деятельности является актуальной, так как приобретение к искусству формирует эмоционально-ценностное отношение к миру, воспитывает активную позицию, формирует творческую энергию личности.

Н. Губанова

Возможности формирования творческой личности рассматриваются в педагогике с различных позиций. В педагогике художественного творчества известны работы Н. А. Ветлугиной, Н. П. Сакулиной, Т. С. Комаровой, Н. М. Сокольниковой, Г. П. Новиковой, М. Н. Братухиной, О. А. Соломенниковой и других. Сегодня существует значительное количество концепций и моделей творческой активности личности, в них включаются различные компоненты (мотивационные, когнитивные, творческие). Создание образовательной модели требует внимательного отношения к особенностям формирования личности. Решение проблемы формирования творческой активности детей 5–7 лет в процессе игры-драматизации, по нашему мнению, должно основываться на применении фундаментальных, имеющих современное звучание, психолого-педагогических теорий обучения и воспитания. В нашем исследовании, проведенном под руководством Т. С. Комаровой, мы выбрали личностно-деятельностный подход, в котором исходным является следующее положение: развитие всех сущностных сил человека, овладение им знаниями, опытом происходит в процессе целесообразно организованной деятельности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). В силу своей двукомпонентности (личностного и деятельностного аспектов) такой подход обладает двойственной на-

правленностью: с позиции обучающего и с позиции обучаемого.

Первый компонент (аспект) соотносится с личностно-ориентированным подходом (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.), согласно которому все психические процессы, свойства и состояния рассматриваются как характеристики, принадлежащие конкретному человеку. Применительно для нашего исследования, личностно-ориентированный подход означает, что ребёнок является полноправным партнёром взрослого в условиях их сотрудничества; педагог исходит в работе из интересов ребёнка и перспектив его дальнейшего развития, учитывает его потребность в творчестве, общении, искусстве. В процессе такого взаимодействия ребёнок проявляет свою творческую активность, реализует полно свой потенциал. Личностный компонент предполагает такую организацию учебно-воспитательного процесса, при которой важным представляется не передача знаний, а постоянное обогащение опытом творчества.

Вместе с тем, делать личностный аспект единственным — значит, по С. Л. Рубинштейну, закрыть путь исследования закономерностей психической деятельности, а также поведения и деятельности человека в целом [8, ч. II, с. 102]. Вследствие

этого крайне важен второй компонент (аспект) — деятельностный. Требования деятельностного подхода заключаются не только в наличии различных видов художественно-творческой деятельности на занятиях, но, самое главное, полноценное их осуществление происходит путём проникновения в сущность искусства и постижения образа. Развивающие и воспитательные возможности деятельности значительно возрастают, если она организуется как творческая и коллективная [7, с. 375]. Спонтанный художественный опыт детей, по И. Я. Лернеру, (читательский, зрительский, слушательский) последовательно осмысливается в процессе обучения через художественную деятельность, через анализ собственных художественных реакций. Смысл функционирования искусства в образовательном процессе не в том, чтобы идти к познанию кратчайшим путём, а чтобы как можно больше почувствовать, увидеть, услышать, осваивая эту область человеческой практики [«Прогностическая концепция целей и содержания образования», 1994]. Таким образом, через деятельность происходит преобразование совокупности внешних влияний в собственно развивающие изменения.

Вышеуказанные подходы предполагают необходимость использования целостной современной модели развивающего обучения, в ко-

торой могли бы учитываться личностные особенности каждого ребёнка в художественно-игровой деятельности. Для нашего эксперимента мы разработали модель формирования творческой активности детей 5–7 лет, которая обеспечивает организацию вышеуказанного процесса.

Концептуальными основами этой модели явились следующие положения теории эстетического воспитания и развития дошкольников Т. С. Комаровой:

- широко включать детей в разнообразные виды художественно-творческой деятельности;
- активизировать психические процессы, составляющие базу каждого вида этой деятельности: эстетическое восприятие, образные представления, воображение, эмоционально-оценочное отношение к художественной деятельности, овладение способами деятельности;
- предоставлять возможность как можно полнее реализовать творческий потенциал личности;
- бережно и уважительно относиться к детскому творчеству [2, с. 2–3].

Реализация личностно-деятельностного подхода есть стратегия гуманизации обучения и воспитания. Данная стратегия воплощается через ведущие принципы нашей модели — гуманизации и интеграции.

Рассмотрим принципы, которыми мы руководствовались в работе по формированию творческой активности детей 5–7 лет.

Принципы гуманизации и интеграции

Принцип гуманистической направленности процесса воспитания и обучения — предполагает формирование подлинно человеческих отношений между взрослыми и детьми в педагогическом процессе на основе воспитания уважения личности ребёнка, педагогического сотрудничества; включение произведений искусства, способствующих гуманистической направленности педагогического процесса; освоение деятельности, которая не только бы вооружила знаниями, но и «наполнила бы душу» (К. Д. Ушинский); создание обстановки максимального психологического благополучия для каждого.

Принцип интеграции — базируется на ряде положений, вытекающих из специфики искусства, и заключается, по Т. С. Комаровой, в следующем: интеграция рассматривается как путь формирования художественного творчества детей; механизмом интеграции является художественный образ, созданный средствами искусства; создание художественного образа обуслов-

лено спецификой вида искусства и художественно-творческой деятельности, лежащей в основе этого искусства; интеграция содержания эстетической деятельности и различных видов искусства обеспечивает их разностороннее воздействие на ребёнка, способствует познанию предметов и явлений [1, с. 4].

Принцип творческого взаимодействия взрослого и ребёнка — предполагает, что педагог строит свои отношения с детьми в творческой деятельности через общение посредством искусства; принцип отражает преимущество в работе детского сада и семьи по формированию творческих качеств личности.

Системообразующую функцию выполняет цель данной концепции. Учитывая цель-идеал воспитания, по Б. Т. Лихачеву, которая есть всестороннее развитие всех существенных сил человеческой личности [3, с. 14], мы ставим стратегическую цель формирования творческой активности детей 5–7 лет в процессе игры-драматизации: включение детей в активное жизнетворчество посредством игры-драматизации; формирование сотворчества детей и взрослых.

Достижение цели обеспечивает решением ряда конкретных задач:

- способствовать сотрудничеству взрослых и детей (педагогов, родителей, воспитанников);

- обеспечивать позитивное отношение семьи к детскому творчеству;
- создавать условия для самостоятельной игры детей;
- реализовать потенциальные возможности детей путём активного включения в художественно-творческую деятельность и преодоления творческой инертности;
- воспитывать театральную-игровую культуру детей средствами театра, содействуя погружению в атмосферу игры и творчества.

Методы поисково-творческого характера

Группа методов поисково-творческого характера включалась нами на всех этапах апробации экспериментальной модели по формированию творческой активности детей 5–7 лет.

Метод драматизации — способствует раскрытию личностных качеств ребёнка, что даёт возможность не только активизировать деятельность, развивать навыки ролевого поведения, но и ведёт в дальнейшем к пониманию театра как искусства, так как, по словам Р. М. Чумичёвой, искусство есть игра и способ педагогики [9, с. 37].

Метод интонационного постижения произведений искус-

ства — есть способ постижения художественного образа в процессе эмоционально-образного мышления; позволяет проникать в сущность художественной речи, отражать её интуитивное понимание, внутреннее ощущение искусства, в том числе и драматического.

Метод ассоциативного сравнения — позволяет на основе образующихся ассоциаций уметь сравнивать различные интонации художественных произведений, чтобы в результате ощутить либо контрастность, либо тождество, либо едва различающиеся оттенки характера произведения искусства. Именно на основе этого метода происходит формирование эстетического отношения к миру как воспитание эстетической зоркости: вслушивания, всматривания, любования. В. В. Медушевский считает, что «основной метод — сравнение, оно приводит в движение смысловую и звуковую стороны интонации; наличие общего помогает отщепить различающиеся оттенки» [4, с. 32].

Метод творческого диалога — выражается в стремлении педагога путём постановки вопросов (наводящих, ставящих перед выбором либо неожиданных) создавать поисково-творческую ситуацию, в которой ребёнок приходит к решению проблемы в диалоге с педагогом, что приводит к постепенному вхождению в образ.

Метод эмпатийного познания — выражается в интенсивном проживании процесса обучения в роли активного участника; трактуется Л. Л. Надировой, как «соучастное бытие», основанное на сопереживании, сочувствии, содействии. С. М. Каргапольцев считает неотделимым проявление эмоциональной отзывчивости на музыку от нравственного компонента постижения музыки через идентификацию с Другим, сопереживание Другому, «вчувствование», «вдумывание» в объект познания [6, с. 28].

Наша концептуальная идея выражается в ведущей, стержневой идее гипотезы: формирование творческой активности детей 5–7 лет будет наиболее успешным при создании комплекса педагогических условий (специального отбора художественных произведений; единства педагогического взаимодействия, осуществляемого во взаимной связи звеньев: педагоги — дети — родители; дополнительной подготовки педагогов в области театральной педагогики, в результате которой образец креативного поведения взрослого выступает в качестве механизма воздействия на творческую активность детей).

Исходя из методологических идей, при определении цели, задач, содержания, форм и методов работы мы сформулировали основные

концептуальные положения, которые легли в основу разработанной модели.

1. Игра-драматизация становится эффективным средством формирования творческой активности детей 5–7 лет при условии: а) её развитости, что диктует самое внимательное отношение взрослых к самодеятельной игре, наличие чуткого педагогического руководства; б) использования её функциональных особенностей (синкретической, эмоциональной, инструментальной, креативной функций).
2. Игра-драматизация на занятиях по искусству способствует углублённому мировосприятию вследствие личностной «проживаемости» художественных явлений, активного проникновения в тайны языка.
3. Дополнительная подготовка воспитателей средствами театральной педагогики способствует становлению их креативных качеств, являющихся образцом для подражания детей.
4. Использование самодвижения потребностей детей в искусстве, художественно-творческой деятельности необходимо для повышения творческой активности детей, в конечном итоге, для полноценного формирования личности.

5. Отношения участников педагогического процесса определяются личностно-деятельностным подходом и педагогикой творческого сотрудничества.

Сконструированная в процессе формирования творческой активности детей 5–7 лет модель представляет единство двух взаимосвязанных и взаимоопределяющих компонентов (см. схему 1).

В качестве основания организационно-содержательного компонента модели предлагаются следующие типы взаимодействия взрослых с детьми, разработанные Н. Я. Михайленко и Н. А. Коротковой [5, с. 131]:

- позиция «учитель», в которой приоритетно положение взрослого (он ставит задачи, предлагает способы решений);
- позиция «равного» партнёра, включённого в деятельность наравне с детьми, вводящего изнутри этой деятельности свои предложения и принимающего замыслы детей, решающего совместные проблемы «вместе» с детьми;
- позиция «создателя» окружающей развивающей среды, когда взрослый не включается непосредственно в детскую деятельность, а предоставляет детям возможность действовать самостоятельно.

В соответствии с этими позициями педагогический процесс разделяется на три блока:

1. Специально организованное обучение в форме занятий.
2. Совместная взросло-детская (партнёрская) деятельность, строящаяся в непринуждённой форме.
3. Свободная деятельность самих детей.

Каждый из этих блоков занимает своё место в педагогическом процессе, не поглощаясь другими; каждый блок необходим для полноценного развития детей, их творческой активности. В содержание первого блока в нашей опытно-экспериментальной работе входят специально организованные занятия по авторской программе «В мире красок и мелодий». Общеизвестно, что регламентированные занятия музыкальным искусством являются стандартизированной традиционной формой обучения и воспитания дошкольников, решающие как общие, так и частнометодические задачи. Программное содержание вышеназванных занятий не позволяет преодолеть некоторый стереотипный подход к обучению и воспитанию детей, а ограничение времени не даёт возможности глубже проникнуть в тайны художественного языка, разнообразить формы работы, виды деятельности.

В отличие от регламентированных, занятия по нашей авторской программе способствуют включению детей в разнообразные виды и формы художественно-творческой деятельности, позволяют более полно реализовать творческий потенциал детей путём погружения их в мир драматизации, проникновения в музыкально-художественную ткань произведения и на этой основе постижения речевых особенностей искусства. Применение игровых методик и включение системы творческих заданий в соответствии с задачами конкретного занятия повышают интерес детей и их творческую активность.

В содержание второго блока входят игры, экскурсии, чтение сказок с последующей драматизацией, просмотр спектаклей педагогического театра. Совместно организованная деятельность детей и взрослых является благоприятствующей формой их сосуществования, средой обитания творческих идей, задумок, фантазий; рассматривается как возможность самовыражения, реализации творческих склонностей, мечтаний. Попадая в условия такого эмоционально-деятельностного комфорта, ребёнок наиболее полно проявляет свои способности, склонности, интересы. Содержание этого блока часто отражается в самостоятельной игре детей.

В содержание третьего блока входит свободная самостоятельная деятельность детей в форме сюжетно-ролевой игры, самодеятельной драматизации. Такой вид деятельности детей развивается, в первую очередь, благодаря внимательному отношению педагога к нуждам детей: предоставлению необходимого времени, места и реквизита для игры; обогащению детских впечатлений яркой сюжетикой, образами. Самодеятельная игра-драматизация питается впечатлениями от сценических постановок взрослых, от образно-ролевого рассказывания педагогом сказок, историй, от просмотренных фильмов. В игре отражаются знания и умения, полученные на занятиях. Дети переносят их в новые условия, тем самым давая толчок развитию собственной активности и творчества. В самодеятельной игре встаёт вопрос чуткого, косвенного руководства детской деятельностью: взрослый проявляет себя как потенциальный партнёр, то есть такой, который готов в нужное время прийти на помощь.

Процессуально-технологический компонент модели включает в себя этапы работы по формированию творческой активности детей 5–7 лет в процессе игры-драматизации (накопление эмоционально-чувственного опыта детей посредством восприятия искусства; усвоение способов деятель-

ности путём воспроизведения-подражания; поиск-интерпретация, усиление исполнительского компонента деятельности; проявление творческих потенций в ходе креативной игры; корректировка, оценка и самооценка, проявляющиеся в умении анализировать процесс и результат игры), серию диагностических методик, группу методов поисково-творческого характера.

Все элементы разработанной нами модели выступают как единое целое, взаимосвязаны и взаимодополняемы, поэтому изменения в одном структурном звене влекут за собой изменения всей системы. Данная модель прошла апробацию в ДОУ № 42 и № 46 г. Коломны.

Творческая активность детей 5–7 лет определена нами как интегративное качество личности, которое проявляется в преобразующей деятельности посредством её стимуляции и актуализации творческого потенциала, характеризуется созданием субъективно нового продукта (художественно-игрового образа). Основными структурными элементами творческой активности выступают эмоционально-мотивационный, волевой и творческий компоненты, которые определяют её сущность в своём тесном единстве. В качестве основных критериев, по которым определялось содержание творческой активности де-

Ориентиры

тей 5–7 лет, выступили следующие: увлечённость деятельностью, эмпатийный настрой, тенденция к самостоятельности и выразительность интонационно-ролевого

воплощения. Действие разработанной нами развивающей модели позволило повысить эффективность художественно-эстетического воспитания дошкольников.

Схема 1



Литература

4. Комарова Т. С., Зацепина М. Б. Художественная культура. Интегрированные занятия с детьми 5–7 лет. Кн. для воспитателей дошкольных учреждений. — М.: АР-КТИ, 2001.

5. Комарова Т. С. Концепция эстетического воспитания и развития художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы формирования личности на материале народной культуры. — Шуя, 1994.

Ориентиры

6. Лихачев Б. Т. Курс лекций. — М.: Юрайт, 1998.
7. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. — М.: Искусство, 1993.
8. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования. — М.: Научно-методическое объединение «Творческая педагогика», 1993.
9. Надирова Л. Л. Теоретические основы и методы формирования эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов: Автореферат дис. ... доктора пед. наук. — М., 2000.
10. Педагогика / В. А. Сластенин и др. 3-е изд. — М.: Школа-Пресс, 2000.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х томах, т. 1. — М.: Педагогика, 1985.
12. Чумичёва Р. М. Ребёнок в мире культуры. — Ставрополь, Ставрополь сервисшкола, 1998.

