

# РАЗВИТИЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

УДК 373.2:373.3:37.036.5

О. Г. Жукова

## Система работы дошкольных образовательных учреждений и начальной школы по обеспечению преемственности в развитии практических умений и творческих способностей детей

В статье рассматривается роль продуктивной деятельности в развитии практических умений и творческих способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста на основе преемственности между детским садом и начальной школой. Сложившаяся система преемственной работы в этом направлении не вполне является шагом вперед в развитии педагогической теории и практики. Показано, что новая модель, предложенная автором, обеспечит совершенствование преемственности между дошкольным образовательным учреждением и начальной школой в развитии практических умений и творческих способностей детей: компетентности ребенка (коммуникативной, интеллектуальной, физической), креативности (творчества), инициативности, самостоятельности и ответственности, самосознания и самооценки.

In this paper, we consider the role of productive activity in the development of practical skills and creative abilities in children of preschool and elementary school age. We consider the problems of continuity between preschool education and elementary school in the development of creative abilities in the artistic-practical studies and divide these problems into a number of aspects that deal with the content of education methods and techniques, organizational forms etc. We prove that the existing system of continuing work in this direction does not quite match the modern requirements. To overcome this gap, we develop a model of pedagogical support of the consecutive development of creative abilities in children of late preschool and elementary school age, which, in our opinion, represents a step forward in the development of pedagogical theory and practice in this field. The model will improve the continuity between preschool education and elementary school in developing of practical skills and creative abilities in children, developing the child's competencies (communicative, intellectual, and physical), creativity, leadership, independence and responsibility, arbitrariness, self-awareness, and self-esteem.

*Ключевые слова:* дети, креативность, дошкольные учреждения, компетентность

*Key words:* children, creativity, preschool institutions, competence

Полноценная реализация преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием возможна на основе учета того общего и специфического, что объединяет эти две ступени развития.

Согласно периодизации Д.Б. Эльконина, дошкольный и младший школьный возраст – это одна эпоха человеческого развития, именуемого «детством». Описывая социальные стадии развития ребенка, Б.Т. Лихачев выделяет как отдельный период «собственно детство» – возраст, охватывающий от шести до восьми лет [9, с. 65], который не просто предваряет, но и подготавливает развитие ребенка в младшем школьном возрасте. В этих двух возрастах много общего: преобладание образных форм познания окружающего мира; доверчивое принятие авторитета взрослого, его требований, оценок, рассуждений, подражание внешним манерам поведения; повышенная восприимчивость ко всему новому; наивно-игровое отношение к тому, с чем сталкивается ребенок.

Изучая особенности функционирования психических процессов (памяти и мышления) в переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту, С.А. Лебедева выявила тенденции развития, свидетельствующие не столько о качественных изменениях в психике ребенка, сколько о числе ее количественных показателей (например, возрастает дословное воспроизведение детьми материала, осознанное использование мнемических приемов, облегчающих запоминание и воспроизведение материала и пр.).

Вместе с тем каждая ступень образования преследует свои цели и обладает своей спецификой. Цели начального образования традиционно не совпадают с целями дошкольного звена образования. Следует отметить, что специфика дошкольного образования проявляется в формировании базиса личностной культуры ребенка, которая позволит ему успешно овладеть разными видами деятельности (в том числе и учебной) и областями знаний в последующих звеньях образования.

В этот период развиваются фундаментальные психологические новообразования дошкольного детства – творческие способности и творческое воображение.

Основное внимание в дошкольных учреждениях уделяется сохранению и укреплению здоровья, всестороннему психическому и физическому развитию ребенка и творческому становлению личности.

Специфическая цель начальной школы, по определению В.В. Давыдова, заключается в закладке основ теоретического отношения к действительности. Основным содержанием работы учителей оказывается формирование практических навыков чтения, письма, счета и поведения школьного типа. Решение этих задач начальной школы обеспечивает дальнейшее овладение предметами средней школы, а также возможность свободно действовать в повседневной жизни.

Однако отсутствие в начальной школе условий для творческого самовыражения, самодеятельных игр, экспериментирования, конструирования, разных видов художественной деятельности, чем была богата

жизнь в детском саду и в чем, прежде всего, ребенок был успешен, приводит к резкому снижению у детей творческих проявлений, активности, инициативности, познавательных интересов, что наносит ущерб его личностному развитию. И как следствие, падает самооценка, снижается уровень притязаний, появляется формальное отношение к результатам собственной деятельности, исчезает свобода самовыражения. К этому приводит также оценка ребенка взрослыми (учителями и родителями), преимущественно с точки зрения его успеваемости. В классе появляются хорошие и плохие ученики и соответственно «хорошие» и «плохие» дети.

Обеднение содержания детского развития в сочетании с высокими нагрузками на организм и жестко регламентированными формами поведения приводит к общей невротизации детей, ухудшению их здоровья, снижению физической и умственной работоспособности, потере интереса к школе, к определенному нивелированию или даже угасанию творческой самобытности. Чтобы исправить такое положение, важно добиться согласования целей на дошкольном и начальном школьном уровнях образования.

Основной целью дошкольного образования является разностороннее общее творческое развитие ребенка, соответствующее его потенциальным возможностям. Именно такая направленность развития, учитывающая и сохраняющая самоценность дошкольного детства, обеспечивает общую (личностную, интеллектуальную, физическую) и специальную готовность к школьному обучению. Следовательно, в начальной школе целью образования должно быть продолжение разностороннего творческого развития детей, наряду с освоением важнейших учебных навыков в чтении, письме, математике и становлением учебной деятельности. Как в дошкольном учреждении, так и в начальной школе образовательно-воспитательный процесс должен быть подчинен становлению личности ребенка: развитию его компетентности (коммуникативной, интеллектуальной, физической), креативности (творчества), инициативности, самостоятельности и ответственности, произвольности, свободы и безопасности поведения, самосознания и самооценки.

Полноценное всестороннее развитие ребенка составляет фундамент для его нормального перехода к школьному обучению. Особенность переходного периода заключается в том, что у ребенка уже есть основные предпосылки учения (произвольность, способы познавательной деятельности, мотивация, коммуникативные умения и т. п.), но он еще, по существу, остается дошкольником, и становление его как ученика происходит лишь в процессе учения и всей школьной жизни (Т.И. Алиева, А.Г. Арушанова, Е.Е. Кравцова, Л.А. Парамонова и др.).

Подготовка детей к школе должна быть не самоцелью, а результатом полноценной, эмоционально насыщенной жизнедеятельности детей, удовлетворяющей их интересы и потребности на протяжении всего дошкольного детства [2, с. 208; 3, с. 271–293; 4, с. 164]. Однако непра-

вомерно процесс познания в детских садах подменять специальной учебной деятельностью.

В этом смысле прав В.Т. Кудрявцев, отмечая, что цель развивающего дошкольного образования состоит не в формировании каких-либо конкретных элементов учебной деятельности, а в создании ее универсальных психологических предпосылок [7, с. 17–69].

Мы разделяем позицию В.В. Давыдова, который считает нецелесообразным подготовку детей к школе путем усвоения ими «школьных» технологий (пусть даже «развивающих») с помощью систематических тренировочных занятий. Даже овладение детьми началами чтения и математики и других видов дошкольной деятельности, направленной на развитие творческих возможностей детей, необходимо проводить в игровой форме. Особенное значение в готовности детей к школе придается развитию воображения как основе творчества (В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, Е.Е. Кравцова В.Т. Кудрявцев и др.). Ребенок, обладающий творческими способностями, как правило, любознателен, инициативен и может не только решать предлагаемые задачи, но и ставить новые (Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддьяков). Важнейшим критерием успешности работы дошкольного образовательного учреждения, по мнению В.В. Давыдова, является наличие у детей определенных психологических качеств и показателей, ключевым среди которых выступает высокий уровень развития творческих способностей и творческого воображения. Сюда же автор относит и умения детей ориентироваться в символических изображениях и производить преобразовательные мысленно-практические эксперименты с вещами.

Исследования европейских и американских психологов также выявили многообразные корреляции креативности с показателями, характеризующими школьную готовность детей. Так, креативность коррелирует с особенностями общения и ролевого поведения (А. Дойл, Дж. Коннали), речевыми способностями и стремлением к лидерству (В. Фу, Х. Кенедэй), интересами и уровнем образования родителей, способами самовыражения в процессе занятия (Т. Ковач), успешностью усвоения школьных программ (Дж. Блок, Д. Харингтон), уровнем развития вербального интеллекта, математической готовности, целеполагания, концентрации внимания (П. Смит) и др.

Число подобных корреляций увеличивается каждый год. Однако общая природа связи процессов творческого развития ребенка и формирования психологической готовности к школьному обучению по-прежнему остается не до конца ясной.

Как показывают современные исследования, основу теоретического отношения индивида к действительности составляет его развитая способность к творческому воображению и творческие способности (Ю.М. Бородай, В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков, Т.В. Кудрявцев и др.). В.Т. Кудрявцев отмечает, что теоретическое мышление и продуктивное воображение выполняют в познавательном процессе единую функцию –

при их помощи человек постигает универсальные принципы развития мира. Отличаются они лишь «технологией» – в мышлении эти принципы схватываются последовательно, постепенно в форме абстрактных понятий, а в воображении – целостно в форме особых образов.

Решая вопрос о роли творческого воображения и творческих способностей в структуре формирования психологической, в частности интеллектуальной готовности к развивающему школьному обучению, ученый пишет: «Воображение дошкольника – это основа теоретического мышления на всех последующих этапах развития, включая, прежде всего, младший школьный возраст. По ходу детского развития воображение не растворяется в мышлении, а, впитывая опыт мышления, приобретает подлинно разумный содержательно-обобщающий характер». И далее: «... творческое воображение обогащает постигающие возможности теоретического мышления в ходе дальнейшего освоения младшим школьником новых предметных областей». Творческое воображение и мышление равнозначны и поэтому, когда «педагог принимает воображение лишь за полуфабрикат или суррогат мышления, он в итоге утрачивает предмет развивающей работы» [7, с. 17–69].

На основании этого В.Т. Кудрявцев делает вывод о том, что достижение определенного уровня развития воображения в дошкольном детстве является необходимым условием формирования полноценной структуры учебной деятельности. Перечисляя основные показатели интеллектуальной готовности к обучению в школе в общем контексте творческого развития ребенка-дошкольника, он называет в первую очередь уровень развития воображения (и шире – творческих способностей), достигнутый им к концу дошкольного детства. Следующие значимые показатели – это наличие у детей тенденций к включению в учебную деятельность и способность содержательно строить деловое сотрудничество с взрослым как носителем эталона умелости в той или иной сфере, т. е. уровню развития воображения, творческих способностей ученый отводит приоритетное место в структуре интеллектуальной готовности к школьному обучению.

Творческое мышление младшего школьника, по мнению В.В. Давыдова, это своеобразный новый качественный отрезок в единой линии развития творческих способностей человека. На чем же должна основываться преемственность в развитии творческих способностей между дошкольным и начальным звеньями образовательной системы?

Ученые выделяют следующие основания преемственности, обеспечивающие общую психолого-творческую готовность к школе (они являются перспективными ориентирами дошкольного и исходными для начального школьного образования):

- 1) развитие любознательности у дошкольников как основы познавательной активности будущего ученика;
- 2) формирование творческого воображения как направления интеллектуального и личностного развития ребенка;

3) развитие умственных и художественных способностей, обеспечивающих успех в разных видах деятельности;

4) развитие коммуникативности, умения общаться со взрослыми и сверстниками.

Для установления глубинных, а не поверхностных преемственных взаимосвязей по формированию творческих способностей последующих (школьных) и предшествующих (дошкольных) звеньев образования необходимы по (А.А. Люблинской):

- единство цели и задач учебно-воспитательной работы, которое определяет направление, содержание и методы работы педагога с детьми на всех ступенях их развития;

- общность понимания разными педагогами, воспитателями и учителями начальных классов следующих аспектов: законов развития ребенка в процессе воспитания и обучения; показателей развития воспитанников; психофизиологических и возрастных особенностей и потенциальных возможностей детей.

Проблема преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием по формированию творческих способностей детей разбивается на множество аспектов (по содержанию обучения и воспитания, методам, приемам, организационным формам учебно-воспитательной работы и пр.). Важнейшими из них, на наш взгляд, являются следующие:

1. *Преемственность в содержании процесса обучения и воспитания.* Развивающие программы для детского образовательного учреждения и начальной школы должны строиться в едином контексте творческого развития ребенка. Существование множества вариативных программ значительно усложняет ситуацию с преемственностью, поскольку новые программы в области дошкольного и начального школьного образования зачастую не только не стыкуются по содержанию, но и психологически исключают друг друга (например, программа М. Монтессори в дошкольном образовательном учреждении и традиционная школа). В содержании обучения любой программы должна быть заложена возможность формирования творческих способностей ребенка. На сегодняшний день разработаны и реализуются определенные технологии воспитания и обучения, основанные на принципе преемственности в творческом развитии («Развитие», «От рождения до школы», «Истоки», «Детство», «Из детства в отрочество», «Школа-2100» и др). Предоставление возможности каждому дошкольному учреждению расширять этот минимум в любом направлении (что отражено в документах Министерства образования Российской Федерации) делает неизбежной разницу в уровнях развития выпускников детских садов. Дошкольные образовательные учреждения должны обеспечивать «развитие личности, талантов, умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме» (Конвенция о правах ребенка). Этот объем определяется задачами реализации возможностей детей в период дошкольного детства.

2. *Преемственность в методах обучения и формах организации в дошкольных образовательных учреждениях и начальной школе.* В работе с детьми подготовительной группы и первого класса школы используется много общих методов и приемов обучения детей: словесные методы (беседа, рассказ, объяснение, пересказ и др.), наглядные (наблюдение, показ и др.), практические (элементарные опыты и т.д.). В преемственности по формам сотрудничества детского сада и школы можно выделить два взаимосвязанных аспекта: информационно-просветительский и практический. *Первый* предполагает взаимное ознакомление учителей и воспитателей с задачами воспитательно-образовательной работы в старшем дошкольном возрасте (учителя) и младшем школьном (воспитатели), изучение содержания программ старших групп детского сада и первого класса школы. С этой целью устанавливаются такие формы контактов, как участие учителей и воспитателей в совместных педагогических советах по проблеме готовности детей к школе, взаимный обмен лекциями и другое.

*Второй* – практический – аспект выражается, с одной стороны, в предварительном знакомстве учителей в детском саду со своими будущими учениками, а с другой стороны – в курировании воспитателями своих бывших воспитанников. Формами реализации данного содержания являются: систематическое посещение учителями подготовительных к школе групп в детском саду для знакомства с будущими учениками, наблюдение за их деятельностью, знакомство с характеристиками и результатами диагностирования детей.

3. *Общность понимания педагогами-воспитателями и учителями начальных классов психофизиологических, возрастных особенностей и потенциальных возможностей детей в смежных звеньях системы образования.*

4. *Преемственность педагогических условий развития воспитанников, которая обеспечит целостность творческого становления личности.*

Учитывая данные В.Т. Кудрявцева, можно отметить, что в современной образовательной практике существует два основных направления реализации преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием.

*Первое*, по мнению автора, опирается на практику формирования темпов детского развития и состоит в прямой подгонке задач дошкольного учреждения к требованиям и особенностям школьного обучения. При этом в детском саду либо вытесняются специфические формы деятельности ребенка-дошкольника, либо они чрезмерно дидактизируются.

*Второе* основано на тактике доразвития в начальной школе знаний, умений и навыков дошкольников. Причем, как отмечает В.В. Давыдов, начальная школа «подхватывает» их, обобщает и систематизирует, дидактически упорядочивая материал при обучении грамоте, письму, счету

и т.п. На наш взгляд, это направление не универсально, но предпочтительнее, чем первое.

Мы согласны с В.Т. Кудрявцевым в том, что существующие способы реализации преемственности недостаточно эффективны в плане общего творческого развития детей потому, что они «проектируют абстрактный вневозрастной образ ребенка, из которого выхолощена идея развития» [7, с. 62].

В чем же причины разрыва между дошкольным и школьным звеньями образовательной системы?

Основным фактором, обостряющим негативное положение с преемственностью, является, по нашему мнению, тенденция неуклонного усложнения программы первого класса, внедрения в практику общеобразовательной школы альтернативных форм обучения и новых педагогических технологий, предъявляющих к первокласснику все более высокие требования.

Одним из следствий этой тенденции является реально существующий жесткий отбор детей во многие специализированные школы. От поступающих в первый класс требуется умение читать, владеть счетными операциями, понятием состава числа и пр. Это порождает соответствующие требования к детскому саду со стороны родителей, которые хотят, чтобы их ребенок поступил в «хорошую» школу. Многие руководители дошкольных учреждений, стремясь реализовать это желание родителей, за определенную дополнительную плату или спонсорскую помощь вводят раннее предметное обучение, приглашают учителей начальных классов для проведения специальных занятий по обучению грамоте, математике и пр., создают так называемые «прогимназические группы (классы)» или «группы ускоренного развития». Возникают ситуации, когда воспитатели ДОО копируют работу школьного учителя, а ведь не секрет, что у школьных педагогов нередко наблюдается однобокий взгляд на дошкольное развитие – через призму подготовки к школе, причем в узком смысле.

Наши наблюдения показывают, что часто подготовка пятишестилетних детей к обучению в школе, имевшая благою цель облегчить период адаптации в первом классе, заменяется прохождением части программы первого класса. Практически осуществляется более раннее начало систематического обучения. В этой связи А.В. Запорожец в противовес раннему обучению и искусственной акселерации выдвинул теорию амплификации.

По мнению ученого, обучение детей дошкольного возраста должно быть направлено не на ускорение интеллектуального развития, а на то, чтобы оптимально обогащать и использовать те неповторимые условия формирования общих творческих способностей, которые создаются в дошкольном детстве.

Вне всяких сомнений, дети должны быть в определенной мере подготовлены к систематическому школьному обучению, но следует осто-

рожно подходить к попыткам организации раннего обучения в детском саду.

Так, результаты исследования С.П. Ефимовой, Т. Чепель, Т. Яковенко и др. свидетельствуют, что обучение в дошкольной гимназии (или в прогимназических группах), с одной стороны, способствует выявлению факторов «риска», прогнозирующих трудности обучения, и создает условия для проведения своевременной педагогической, логопедической и медицинской коррекции. В то же время оно не только не исключает трудностей адаптации при обучении этих детей в первом классе, но зачастую создает их. Об этом свидетельствуют неблагоприятные изменения показателей состояния здоровья (физическое развитие, состояние нервно-психической сферы, показатели текущей заболеваемости). Исследователи особо подчеркивают, что детям, прошедшим предварительное обучение в прогимназических классах, нельзя усложнять и интенсифицировать учебный процесс, считая, что они уже готовы к систематическому обучению. Излишняя интенсификация учебного процесса, не соответствующая возрастным функциональным и психологическим особенностям 6–7-летних детей (несмотря на предварительную подготовку), является одной из главных причин неблагоприятного течения адаптации и ухудшения здоровья первоклассников.

В частности, в исследовании С.А. Лебедевой, направленном на изучение влияния раннего предметного обучения на психическое развитие детей 5–7 лет – воспитанников прогимназических классов, было выявлено, что преобладание специальной подготовки к школе идет в ущерб общему здоровью. Это проявлялось в низком уровне развития у детей процессов памяти и воображения, отсутствии устойчивых познавательных интересов, желании учиться.

Причины выявленной неравномерности развития мы видим в том, что большая часть дня отдана урокам, у детей не остается времени на игры, свободную самостоятельную и художественно-практическую деятельность. В учебном процессе в данных группах недостаточно используются творческие задания, проблемные ситуации, преобладает информационно-репродуктивные методы, что негативно отражается на развитии творческих способностей детей.

Отсутствие устойчивых познавательных интересов у части дошкольников можно, на наш взгляд, связать и со следующим реально действующим фактором. В настоящее время школьное обучение можно начинать с 6 и 7 лет, ребенок имеет возможность поступить в четырехлетнюю или трехлетнюю начальную школу. Дошкольное же образование осуществляется до семилетнего возраста. Практически все инновационные программы («От рождения до школы»; «Успех», «Радуга», «Истоки» и др.) предполагают наличие выпускной группы для детей седьмого года жизни. В результате часть детей седьмого года жизни, посещавшая старшую группу детского сада, уходит в школу с недостаточно сформированной мотивацией учебной деятельности, не реализованным потен-

циалом развития общих творческих способностей, что весьма существенно для успешности обучения по любой школьной программе.

Другой причиной неудовлетворительной реализации преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием по формированию творческих способностей является недостаток научно обоснованных преемственных программ и технологий, обеспечивающих необходимый уровень данного развития.

Следующей важной причиной, на наш взгляд, является то, что средние и высшие педагогические заведения обучают студентов факультетов дошкольного и начального школьного образования практически изолированно друг от друга, в содержание их учебных планов и программ включается незначительное количество вопросов по рассматриваемой проблеме. Вследствие этого специалисты, окончившие вышеназванные факультеты, совершенно не компетентны в области обучения и воспитания детей соответствующих смежных возрастов: они не знакомы со спецификой смежного звена образовательной системы, с программами обучения и пр.

На наш взгляд, указанные причины являются основными, затрудняющими реализацию преемственности между дошкольным и школьным образованием. Мы считаем, что реализация и совершенствование преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием по формированию практических умений и творческих способностей возможны при комплексном использовании различных путей и средств.

Осуществление преемственности возможно на уровне использования новых развивающих технологий обучения детей в дошкольном образовательном учреждении и начальной школе, основанных на различном сочетании информационно-репродуктивных и проблемно-поисковых методов. Причем, как отмечают Ю. Горин и Б. Свистунов, репродуктивный метод обучения, накопление знаний, умений, навыков, необходимо сохранить, но не в качестве основы, а как обеспечивающее средство.

Плавный переход от дошкольного к школьному обучению предполагает использование в младшем школьном возрасте некоторых детских (дошкольных) видов деятельности, в частности игры. Применение игры как метода обучения в начальной школе необходимо, отмечает Е.Е. Кравцова, не как включение сюрпризных моментов, вызывающих интерес, но в качестве основного метода. Эта необходимость диктуется тем, что к концу дошкольного возраста игра остается ведущим видом деятельности, а учебная деятельность становится таковой у детей лишь к концу младшего школьного возраста, т. е. к десяти годам.

На формирование творческих способностей детей в общеобразовательных учреждениях благоприятное воздействие оказывает использование таких методов обучения, как детское экспериментирование и моделирование (Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, А.З. Зак, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.), которые приемлемы в работе как детских садов, так и начальной школы.

В дошкольном возрасте, как установлено в исследовании Е.А. Бугрименко, Г.Г. Кравцова и др., учебную деятельность следует формировать, опираясь на игру, последовательно включая в нее элементы учения: познавательные мотивы, которые содержат обоснование необходимости освоения знаний из различных областей окружающего мира (общества, природы и самого человека); учебные задачи, очерчивающие содержание, которым ребенок должен овладеть; способы действий, направленных на решение познавательных задач с использованием знаково-символических средств, умение действовать по подсказке и инструкции взрослого; продукты учебной деятельности – это реальное продвижение ребенка в развитии, овладении программным содержанием. Закономерно, что продукт учебной деятельности нуждается в объективной оценке взрослого.

Для учебно-игровой деятельности характерно то, что она осуществляется под непосредственным руководством взрослого: он задает мотивы, учит ставить задачу, показывает способы ее решения, оценивает продукт. Этой зависимостью от взрослого ранние формы учебной деятельности отличаются от совершенных ее форм, которые характеризуются возрастающей самостоятельностью учеников. Исследования Е.А. Бугрименко показывают, что учебно-игровая деятельность является более эффективной, чем включение просто игровых приемов.

Важную роль в развитии творческих способностей личности играют продуктивные виды деятельности, такие как рисование, аппликация, лепка, конструирование и ручной художественный труд. По определению Н.Н. Поддьякова, продуктивная деятельность направлена на воспроизведение, моделирование окружающих ребенка предметов в тех или иных материалах. Вышеназванные продуктивные виды деятельности содержат огромные возможности для формирования самостоятельности, инициативы, творчества, развития и обогащения практических умений, так как они эмоциональны по характеру, результативны, отражают впечатления старшего дошкольника в образах, формах, красках, ритмических средствах сочетания.

Целесообразность, возможности и некоторые пути развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности под влиянием обучения показаны в работах ряда авторов (Л.А. Венгер, Н.В. Ветлугина, Д.И. Воробьева, В.Н. Зинченко, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина и др.). Становление и развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста происходит только в активной деятельности. Вместе с тем каждая деятельность оказывает своё своеобразное влияние не только на развитие творческих способностей. Так, игра способствует развитию активности и инициативности, в трудовой деятельности заложены благоприятные возможности для формирования целенаправленности и осознанности действий, настойчивости в достижении результата. В продуктивных видах деятельности более успешно можно формировать независимость

ребенка от взрослых, стремление к поиску адекватных средств самовыражения.

Но среди разнообразных видов деятельности особое место в педагогическом процессе, на наш взгляд, должно быть отведено художественному ручному труду. Мы полагаем, что данный вид деятельности содержит наиболее благоприятные потенциальные возможности для формирования творческих способностей и практических умений у детей на этом возрастном этапе.

Художественный ручной труд – это работа с различными материалами, в процессе которой ребенок создает полезные и эстетически значимые предметы и вещи. Он является наиболее интересным и доступным для детей старшего дошкольного возраста, поскольку преследует цель создания конкретного предмета, удовлетворяющего потребность детей в деятельности.

Содержание художественного ручного труда способствует расширению кругозора детей, поскольку включает работу с природными, искусственными и нетрадиционными материалами, деревом и глиной, тканью и нитками, изготовлением игрушек из бумаги и картона.

В его процессе дети под руководством взрослого приобретают конкретные знания о качествах того или иного материала, величине, форме, цвете предметов, их расположении в пространстве и т.д. Они знакомятся с различными технологиями выполнения изделия, поделки, усваивают навыки трудовой культуры (содержание рабочего места в чистоте и порядке, экономное расходование материалов), приучаются планировать свою работу, намечать последовательность трудовых действий, предвидеть результат деятельности и стремиться к его достижению.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что художественный ручной труд содержит все компоненты, характерные для деятельности.

Используя классификацию А.Н. Леонтьева «деятельность – действия – операция», П.Я. Гальперин [5, с. 36–277] дифференцировал действия на внешние, которые являются предметными, материальными, и внутренние – психические, идеальные. Эта дифференциация позволяет нам более глубоко проникнуть в понимание структуры деятельности, выделить внешнюю, предметную деятельность ребенка и его внутреннюю, умственную, психическую деятельность. П.Я. Гальперин показал, что формирование умственных действий как процесс индивидуального присвоения социального опыта осуществляется в несколько этапов. Так, метод поэтапного формирования умственных действий может быть представлен в виде последовательности: формирование мотивационной основы действий, составление схемы ориентировочной основы действий, формирование действий в материальной форме, «громкая социальная речь как опора становящегося действия», формирование дейст-

вия во внешней речи про себя, сокращенные, обобщенные действия, связанные с предметами и содержанием деятельности.

В своей работе мы исходили из того, что художественный ручной труд, как и каждая сложная работа, требует дробного членения действий, овладения частичными знаниями – близкими локальными связями, длительных упражнений в усвоении и закреплении навыков практической деятельности. Отдельные знания и навыки, синтезируясь, вступая вновь в сложное взаимодействие, дают возможность усложнять задания.

Анализ процесса выполнения заданий по художественному ручному труду показывает, что в его основе лежит двигательный навык и ручные умения дошкольников. Совершенно очевидно, что содержание и количество, характер требований к действиям должны быть строго дозированными и «порционными».

И если на первом этапе их формировании они должны быть детальными, материализованными, сопровождаться четкими объяснениями и конкретными указаниями, то на втором этапе, когда стабилизируется двигательный навык и ручные умения, педагог, используя указания, напоминания, стимулирует повышение самостоятельности и активности детей.

Важное место в этом процессе занимают орудийные действия и операции. Они представляют собой сложные динамические системы, в которых движение орудия в отношении обрабатываемого материала составляет ведущее звено, подчиняющее себе обслуживающие его движения руки.

Решающие сдвиги в формировании орудийных операций происходят в дошкольном возрасте. Так, П.Я. Гальперин установил три основных этапа в развитии орудийных навыков у дошкольников. На первом этапе орудие служит своеобразным продолжением руки ребенка, он пытается им действовать так, как действует в сходных ситуациях рукой, не считаясь со специфическими особенностями орудия. На следующем этапе движения руки начинают дифференцироваться, подгоняться к особенностям орудия, возможным действиям с ним. Однако в старшем дошкольном возрасте орудийные навыки еще очень несовершенны (А.В. Запорожец, З.З. Неверович). Для их совершенствования, и, в частности, для художественного ручного труда, важно развивать совокупность таких анализаторов, как зрительный, двигательный и кинестетический.

Данные психолого-педагогических исследований (Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Н.П. Сакулина, А.И. Сорокина, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин и др.) показывают, что с усложнением видов деятельности предъявляются повышенные требования к моторике детей старшего дошкольного возраста, что ставит их перед необходимостью овладевать новыми двигательными навыками и умениями. Дети под руководством взрослого овладевают сложными и

тонко дифференцированными навыками (орудийными операциями), связанными с употреблением некоторых орудий и инструментов (карандаши, кисточки, ножницы, молоток), требующими особой точности и сложной координации движений. Сформированные в раннем возрасте, эти двигательные умения и навыки имеют значение не только для будущего обучения в школе, но и одновременно являются предпосылкой для формирования творческих способностей у старших дошкольников, помогающей им осуществлять различные виды продуктивной деятельности, в частности художественный ручной труд.

Б.Г. Ананьев отмечает, что в процессе художественного ручного труда старшие дошкольники вначале осваивают некоторые ручные и орудийные действия с материалами, затем идет овладение определенными трудовыми процессами, в которых представлены все компоненты трудовой деятельности в единстве и взаимосвязи: цель труда, мотив, план, трудовые действия, результат. И наконец, дети овладевают ручной деятельностью в совокупности множества трудовых процессов [1, с. 124–178]. Именно на этом этапе возможно, на наш взгляд, максимальное проявление как самостоятельности, так и творчества старшими дошкольниками.

Необходимо отметить, что художественный ручной труд является декоративной художественно-прикладной деятельностью, поскольку дети создают не просто полезные, а красивые, выразительные предметы и вещи на основе имеющихся представлений, знаний, практического опыта. Даже самую простую поделку из бумаги дети украшают: орнаментом – сарафан у матрешки, цветочками – фартук у зайчихи и т. д. Элементарная игрушка приобретает выразительность, оригинальность, что характерно для художественного изделия. Дети переживают эстетическое удовольствие от результатов собственной деятельности и становятся более чувствительными к красоте в окружающей жизни, в предметах, созданных руками людей.

Таким образом, художественный ручной труд учит детей творить, создавая вещи по законам красоты. А.В. Запорожец писал, что способность понимать прекрасное умом и сердцем наиболее успешно развивается тогда, когда ребенок активно воссоздает художественные образы в своем воображении при восприятии произведений искусства, одновременно участвуя в доступных ему формах художественной самодеятельности [6, с. 243–267].

Отсюда задачи, решаемые педагогом в процессе художественного ручного труда:

1. Формировать у детей способность чувствовать и понимать, воспринимать содержание и средства выразительности в предметах народно-прикладного искусства (предметы быта, выполненные в стиле «лоскутной техники», тканые, вышитые, кружевные, плетеные, аппликативные), развивать эстетические чувства, эмоциональный отклик на воздействие художественно выполненных изделий.

2. Воспитывать готовность участвовать в художественном ручном труде, способствовать самостоятельно осуществлять свои замыслы, используя различные выразительные средства: цвет и его сочетания, форму, материал, композицию.

3. Воспитывать у детей желание делать своими руками полезные, имеющие художественные достоинства вещи, игрушки.

4. Формировать знания о свойствах материалов и специальные трудовые умения, необходимые в работе с различными материалами, способствовать к «переносу» умений, усвоенных на одном материале на другой.

5. Формировать обобщенные способы работы с различными материалами.

Итак, правильно организованный художественный ручной труд в дошкольном образовательном учреждении дает детям углубленные знания о качестве и возможностях различных материалов, способствует закреплению положительных эмоций, стимулирует желание трудиться и овладевать особенностями мастерства. Многие умеющий старший дошкольник уверенно чувствует себя среди сверстников, он желателен в играх, маленьких делах; он может занять себя не только играми, но и поделками. Все это обеспечивает старшему дошкольнику комфортное положение среди детей в классе и в кругу взрослых, способствует проявлению и формированию таких важных личностных качеств, как ручная умелость и творческие способности.

Таким образом, сущность преемственной связи, с точки зрения философии, рассматривается исследователями как объективная закономерность развития. Преемственность как закономерность развития обеспечивает непрерывность не путем полного отрицания старого, а путем аккумуляирования (сохранения) и переноса наиболее существенного из пройденных стадий на новую ступень в целях дальнейшего развития. Диалектическое отрицание всегда есть единство противоположных моментов – уничтожения старого (прерывности) и возникновения нового (непрерывности) на основе поддержания положительного, преемственности. Эта закономерность нацеливает воспитателей и учителей на преемственную связь в работе по развитию практических умений и творческих способностей ребенка.

Преемственность в творческом развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста важно осуществлять по двум линиям: во-первых, развитие творческого воображения и творческих способностей, доминирующих в дошкольный период и продолжающихся в младшем школьном возрасте в разных видах и формах учебной деятельности; во-вторых, развитие у школьников в рамках учебной деятельности творческого мышления, опирающегося на достигнутый в дошкольном возрасте уровень творческого воображения – базовое, фундаментальное новообразование дошкольного периода жизни ребенка.

Изучение состояния решения проблемы поступательного развития творческих способностей детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в условиях образовательных учреждений показало, что сложившаяся система преемственной работы в этом направлении не вполне соответствует современным требованиям.

С целью преодоления этого разрыва была разработана модель педагогического обеспечения поступательного развития творческих способностей детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, которая является, на наш взгляд, определенным шагом вперед в развитии педагогической теории и практики в избранной области. Ее использование обеспечит совершенствование преемственности между дошкольным образовательным учреждением и начальной школой в развитии практических умений и творческих способностей детей.

Модель состоит из нескольких взаимосвязанных компонентов. Центральным компонентом модели развития творческих способностей старших дошкольников и младших школьников является ее цель – обеспечение поступательного развития творческих способностей детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Среди всех задач, связанных с развитием творческих способностей детей, в качестве основных (в русле темы исследования) мы выделяем: развитие творческих способностей детей, являющихся важными составляющими творческой личности; обеспечение непрерывности и целостности творческого становления личности ребенка; вооружение педагогов системой дидактических способов и средств непрерывного развития творческих способностей у старших дошкольников и младших школьников.

Мы взяли за основу закономерности и принципы, разработанные В.И. Андреевым, а именно: эффективность развития творческих способностей в художественно-практической деятельности значительно выше, если:

1) последовательнее осуществляется системный подход в процессе разнообразной учебно-творческой деятельности;

2) эффективно осуществляется сотрудничество (сотворчество) педагога и ребенка, и более высокого творческого развития творческих способностей и педагогического мастерства достиг сам педагог;

3) последовательнее достигается периодическая мобилизация творческих способностей личности и их последующая реализация;

4) творческая деятельность тем эффективнее, чем более значима для личности;

5) оптимистично настроена личность на возможность достижения конечной цели, даже в случае временных неудач;

6) педагог во взаимоотношениях с ребенком проявляет оптимизм и веру в его творческие силы;

7) эффективно осуществляется индивидуализация различных видов деятельности воспитанников.

Среди принципов мы выделяем следующие: непрерывности и преемственности всех ступеней образования; интеграции содержания программных областей знаний и видов деятельности; индивидуализации и гуманизации образования; сотрудничества (сотворчества) педагога и воспитанника; системности; культуросообразности; развивающего характера обучения.

Содержание опытно-экспериментальной работы составляет система целенаправленной работы с детьми по развитию практических умений и творческих способностей в ДОУ и начальной школе: взаимодействие с родителями воспитанников; педагогов ДОУ и начальной школы; спецсеминар для воспитателей ДОУ, учителей начальных классов и студентов педагогических вузов «Формирование творческих начал личности в художественной деятельности».

Реализация содержания работы по непрерывному развитию практических умений и творческих способностей детей должна осуществляться в следующих формах организации воспитательно-образовательного процесса: в ДОУ – развивающие занятия (тематические, интегрированные, комплексные и др.), совместная творческая деятельность педагогов и воспитанников, самостоятельная деятельность ребенка, экскурсии в музеи, на выставки, в центры детского творчества; в начальной школе – уроки разных типов: комбинированные, обобщающие, предметные и др., в форме мастер-классов, конкурсов и т. д.

В качестве основных методов развития творческих способностей детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста мы выделяем: игровые, моделирования и символизации, экспериментирования, ТРИЗ (мозговой штурм, эмпатии, аналогии и пр.), проблемного обучения (проблемные ситуации, проблемные вопросы), эмоциональное стимулирование и творческие задания.

Наиболее эффективными средствами развития творческих способностей детей, на наш взгляд, являются наглядные модели, пооперационные карты, схемы, фотографии, дидактические игры, литература (познавательная, краеведческая и др.), ТСО, учебно-наглядные пособия (графическая, натуральная, изобразительная наглядность и др.). Необходимым компонентом разработанной модели являются показатели творческих способностей, благодаря которым возможно проследить ее результативность. Анализ психолого-педагогических источников позволил нам выделить такие важные показатели, отражающие сущность общих творческих способностей, как оригинальность, гибкость, исследовательская активность и самостоятельность

Таким образом, разработанная нами теоретическая модель обеспечения преемственности в развитии творческих способностей детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста содержит все элементы: цель, задачи, закономерности, принципы, содержание, формы, методы, средства, условия, которые выступают как единое целое, они взаимосвязаны, и изменение одного из них вызывает изменение

всей системы, что, в свою очередь, приводит к переконструированию всего воспитательного процесса.

### Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность // Избр. психол. тр: в 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – С. 124-178.
2. Богатеева З.А. Чудесные поделки из бумаги: кн. для воспитателей детского сада и родителей. – М.: Просвещение, 1992. – 208 с.
3. Выготский Л.С. Эстетическое воспитание // Пед. психол. / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – С. 271–293.
4. Вопросы психологии познавательной деятельности школьников и студентов: сб. МГПИ. – М.: МГУ, 1988. – 164 с.
5. Гальперин П.Я. Психологическое исследование мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исслед. мышления в сов. психол. – М.: Наука, 1966. – С. 236–277.
6. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принципы развития в психол. – М.: Наука, 1978. – С. 243–267.
7. Кудрявцев В.Т. Диагностика творческого потенциала и интеллектуальной готовности к развивающему школьному обучению. – М.: РИНО, 1999. – С. 17–69.
8. Лихачев Б.Т. Воспитание у школьников эстетического отношения к действительности: дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 1968. – С. 65.
9. Развивающее образование в системе дошкольного воспитания: сб. науч.-метод. ст. / под ред. В.Т. Кудрявцева и Н.А. Смирновой. – Дубна, 1995. – 157 с.