

Ратушная С. В.

**РОЛЬ КРЕАТИВНОСТИ ПЕДАГОГА В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКА (НА ПРИМЕРЕ ЗАНЯТИЙ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)**

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/1/2008/4-2/84.html](http://www.gramota.net/materials/1/2008/4-2/84.html)

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

**Альманах современной науки и образования**

Тамбов: Грамота, 2008. № 4 (11): в 2-х ч. Ч. II. С. 193-196. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/1.html](http://www.gramota.net/editions/1.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/1/2008/4-2/](http://www.gramota.net/materials/1/2008/4-2/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [almanac@gramota.net](mailto:almanac@gramota.net)

ду воспитанием семейным и государственным», и по-своему переформулировал принципиальный тезис Прокоповича: «Да, только в самой тесной, в самой неразрывной связи семейного воспитания с государственным заключается идеал воспитания совершенного, везде, но особенно в настоящую минуту, в нашем Отечестве» [Шевырев 1842: 39].

Подкрепляя свою теоретическую позицию, Шевырев вслед за Прокоповичем также предпринял экскурс в историю образования и на примере народов древности показал плодотворность синтетической образовательной модели: «Замечательно, что внутреннее воспитание ионян было исключительно семейным; гимнастическое внешнее в Спарте исключительно государственным; в Афинах семья и государство соединенно воспитывали человека - и только совокупным действием могли достигнуть того художественного идеала, к которому стремилось воспитание Греции» [Шевырев 1842: 69]. Как и Прокопович, Шевырев особо отметил позитивный опыт древнегреческой педагогики («Афины примером своим свидетельствуют нам, что только в соединении семейного воспитания с государственным заключается идеал воспитания истинного!»), но при этом дополнил исторические аналогии еще и ссылкой на образовательные традиции древнего Рима, недооцененные ранее Прокоповичем: «История римского воспитания распадается, можно сказать, на два главные периода. В первом, куда относятся времена царей и Ливиевской славной республики, господствует воспитание семейное над общественным. Во времена императоров замечаем обратное действие. Последний век республики и правления Юлия Цезаря и Августа стоят на меже двух периодов и представляют, по-видимому, счастливое сочетание и той, и другой стихии, обнаружившееся во всем том, что лучшего произвела римская словесность» [Шевырев 1842: 76]. Из прослеженной исторической аналогии Шевырев сделал принципиальный вывод о целесообразности использования отечественной педагогикой методологических достижений древнеримской синтетической системы образования: «Вот еще новый, сильный урок в пользу нашей истины! Пример Рима чрезвычайно важен для нас, потому что мы занимаем едва ли не такое же место в отношении к Западу Европы, какое занимал он в отношении к древнему миру» [Шевырев 1842: 79].

Опираясь на исторический опыт мировой педагогики, Шевырев продолжил разработку программы Прокоповича и обосновал в качестве искомой цели «идеальный образ русского воспитания, под совокупным влиянием двух необходимых деятелей: семьи и государства». В интерпретации Шевырева эта программа приобрела четкую системность, предусматривающую последовательное внедрение всех составляющих ее элементов: «Как целая жизнь всего народа, взятая исторически, так и воспитание каждого русского отдельно должно совершать три периода в правильном и полном своем развитии. Первый назовем мы семейным, второй государственным, третий слиянием того и другого» [Шевырев 1842: 112]. Несомненной заслугой Шевырева, сохраняющей значение до сих пор, стало определение неразрывной внутренней взаимосвязи между этапами домашнего и государственного воспитания и образования, направленными на формирование целостной человеческой личности. Шевырев справедливо указал, что «между тем как государство в своих заведениях образует человека общественного, внешнего, - здесь, в невидимом лоне семьи, родится, растет и зреет человек внутренний, цельный, дающий основу и ценность внешнему» [Шевырев 1842: 38].

Таким образом, концепция Прокоповича и Шевырева может быть во многом по-прежнему востребована отечественной педагогической наукой.

#### *Список использованной литературы*

1. Прокопович-Антонский А. А. О воспитании / А. А. Прокопович-Антонский. - М.: Изд-во Московского университета, 1818. - 74 с.
2. Шевырев С. П. Об отношении семейного воспитания к государственному / С. П. Шевырев // Москвитянин. - 1842. - Ч. IV. - № 7. - С. 36-124.

### РОЛЬ КРЕАТИВНОСТИ ПЕДАГОГА В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКА (НА ПРИМЕРЕ ЗАНЯТИЙ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)

*Ратушина С. В.*

*Омский государственный педагогический университет*

Признаками творческих способностей личности являются способность генерировать новые идеи, оригинальность, нестандартность. Интуиция, интерес к неосвещенным проблемам, поглощенность деятельностью, гибкость и самостоятельность мышления также характеризуют творческого человека, каким должен быть преподаватель. Главная задача педагога в процессе обучения - не утратить творческий заряд, уметь вдохновлять детей на большие достижения.

Анализу позитивного образца педагога в формировании креативных способов поведения посвящены труды современных исследователей: А. В. Запорожца, Г. В. Ожигановой, В. Н. Дружинина, Н. В. Хазратовой. Эта проблема достаточно теоретически разработана.

По мнению А. В. Запорожца, к концу дошкольного возраста заметно усиливается роль подражания взрослому. Речь идет не о внешнем копировании рисунка действия другого человека, а об активном подражании его поведению. Между взрослым и ребенком возникает специфический «обмен возможностями». Обогащение созидательного потенциала ребенка становится условием творческого роста взрослого и наоборот. Бла-

годаря этому между ними устанавливается подлинная социально-творческая общность. Видимо, такая «доверчивая исполнительность» во многом благоприятствует усвоению креативных образцов [Запорожец 1986].

Исследования Г. В. Ожигановой посвящены формирующему воздействию-демонстрации учителем (значимым взрослым) образцов креативного поведения в свободной ситуации, креативных и эмоциональных реакций детей. Креативное поведение детей изучалось ею в естественных условиях при постоянном эмоциональном контакте взрослого с детьми, одобрении любой их творческой активности, самостоятельном выборе ребенком нравящегося ему задания, отсутствии лимита времени в ходе выполнения творческой работы [Ожиганова 2001: 77]. Г. В. Ожигановой было установлено, что яркие, положительные эмоциональные реакции детей на образец креативности взрослого приводили к созданию детьми оригинальных творческих продуктов, что позволило ей выделить эмоциональную включенность в качестве механизма проявления креативности. Были зарегистрированы эмоциональные реакции детей на образец креативности взрослого и отмечены следующие их типы:

- Положительная эмоциональная реакция (оживление, радостное возбуждение, улыбка, смех), свидетельствующая о том, что творческий продукт взрослого, предъявляемый в качестве образца креативности, находит отклик у ребенка.

- Отрицательная эмоциональная реакция (ребенок морщится, хмурится), показывающая, что данный творческий продукт взрослого не находит отклика у испытуемого [Ожиганова 2001: 79-80].

По мнению В. Н. Дружинина, процесс формирования креативности состоит из ряда этапов и сопровождается социально значимой деятельностью путем подражания. Условием перехода от подражания к самостоятельному творчеству является личностная идентификация с образцом творческого поведения [Дружинин 2007: 241].

Н. В. Хазратова подчеркивает важность не только наличия креативных образцов в микросреде, но и способов их предъявления, которые должны соответствовать следующим требованиям:

- актуальность;
- доступность для понимания;
- равенство в позициях объекта подражания и субъектов подражания;
- эмоциональное отношение объекта подражания к совершаемому поведенческому акту;
- плотность нахождения индивидуумов в некотором помещении;
- приватность [Хазратова 1994: 50-60].

Следующим важным фактором, влияющим на установление креативного образца педагога, являются установившиеся отношения между педагогом и ребенком. Л. Д. Лебедева отмечает, что вмешательство воспитателя в творчество ребенка, группы нередко снижает психологические и творческие эффекты занятия, особенно в случае авторитарного стиля взаимодействия. При гуманистической позиции педагога быстрее устанавливаются отношения доверия, взаимного принятия [Лебедева 2001].

Основные частные принципы взаимодействия учителя и ребенка в творческом процессе созвучны гуманистической теории конгруэнтной коммуникации (Д. Джайнотт и другие):

- Поддерживать в ребенке его достоинство и позитивный образ Я.
- Говорить о ситуации, поступке и его последствиях, а не о личности и характере самого ребенка.
- Отмечать сдвиги в личностном росте посредством сравнения ребенка с самим собой, а не с другими детьми.
- Не применять негативных оценочных суждений, «ярлыков», отрицательного программирования.
- Не навязывать ребенку способов деятельности и поведения вопреки его желанию.
- Принимать и одобрять все продукты творческой деятельности ребенка независимо от содержания, формы качества [Запорожец 1986].

Согласно Л. С. Выготскому, «в развитии детского творчества, в том числе и изобразительного, нужно соблюдать принцип свободы, являющийся вообще непрременным условием всякого творчества» [Выготский 1991].

В ходе изучения иностранного языка педагогу важно учитывать ряд специфических черт детей дошкольного возраста:

- неравномерность психических процессов у дошкольников, вследствие чего дети не могут долго сосредотачиваться на одном объекте;
- неравномерность развития аудиальной, кинестетической и визуальной систем, что во многом определяет способы восприятия информации, особенности запоминания, воспроизведения навыков и знаний, а в конечном итоге, мышления и коммуникации у детей. В результате для сознательной обработки информации используется, как правило, одна или две сенсорных системы, а еще одна - внесознательная становится проводником преимущественно подсознательных импульсов. При этом ребенок в определенной мере теряет способность сознательно оперировать в такой системе, и доступ к процессам, которые в ней происходят. Как подчеркивает А. Ф. Ремеева, многосенсорное обучение подкрепляет запоминание, усиливает сенсорные каналы [Ремеева 1998]. Для эффективности процесса обучения, по мнению Р. Бендлер и Д. Гриндер, необходимо не только преподавать, используя ведущую модальность ученика, но и расширять его способности к обучению, развивая другие репрезентативные системы [Бендлер 1994]. В данном процессе особую роль иг-

рает организация педагогического взаимодействия в направлении свободы творчества (создание позитивных образцов творческого мышления, поведения, отношений).

Целью данной статьи является обобщение результатов исследования влияния образца креативного поведения педагога в процессе изучения иностранного языка в дошкольном возрасте с применением коммуникативного метода.

Экспериментальной базой нашего исследования стал НОУ «Центр образования и развития». В детском саду дети начинают изучать английский язык в средней группе. Процесс изучения иностранного языка организован в старшей и подготовительной группах. В каждой группе обучаются по 16 детей. На занятиях английского языка дети подразделяются на 2 группы по 8 человек в каждой. Возраст детей от 4 до 7 лет.

Все исследование проводилось в естественных условиях обычного учебно-воспитательного процесса. Занятия по иностранному языку проводятся в утреннее время.

В исследовании мы опираемся на следующие моменты:

1. Использование развивающей среды ДОО для предметно-информационной обогащенности воспитанников.
2. Использование коммуникативного метода при изучении иностранного языка.
3. Опора на ведущую игровую деятельность дошкольного возраста.
4. Создание творческого продукта, получаемого в ходе изучения иностранного языка, развитие в творчестве чувства ритма, мелкой моторики, фантазии, воображения.
5. А вместе с ними - повышение мотивации к изучению иностранного языка.

Трудно переоценить значение развивающей среды в образовательно-воспитательном процессе. Особенно - при работе с детьми дошкольного возраста. Такая среда выполняет сразу несколько функций по отношению к детям: информативную, эмоциональную, побудительную, творческую, познавательную. Реализация перечисленных функций обеспечивается с помощью умелого использования разнообразных методических приемов, наглядных средств, пособий и художественных материалов.

Практической базой нашего исследования является учебник «ZAP A» издательство Oxford University Press, предназначенный для групп старшего дошкольного возраста.

Учебник учитывает возрастные и психологические особенности учащихся данного возраста и их природный интерес к изучению иностранного языка. Авторская концепция основана на мультисенсорном подходе к изучению иностранного языка, в котором задействованы все каналы восприятия. Учащиеся слушают, видят, говорят и действуют на английском языке.

Коммуникативный метод, также используемый в нашей работе, направлен на одновременное развитие основных языковых навыков (устной и письменной речи, грамматики, чтения и восприятия на слух или аудирования) в процессе живого, непринужденного общения.

Применяемый метод предполагает разрушение психологического барьера между учителем и учеником. А когда люди перестают чувствовать "дистанцию" между собой и преподавателем, когда им интересно, весело и приятно с ним общаться - им проще начать разговаривать на чужом языке.

Используемый учебник реализует принцип доступности языкового материала, который отобран в соответствии с жизненным опытом детей. В нем представлены основные ситуации для общения: знакомство, еда, дом, школьные принадлежности, лица, цвета, числительные, игрушки. Каждый урок построен на сюжетной основе и имеет четкую структуру. В ходе урока дети рисуют, играют, делают поделки. Все поделки представлены в конце учебника, их нужно вырезать. Они отличаются яркой полиграфией. При изготовлении поделок дети развивают мелкую моторику пальцев, что способствует развитию мышления, служит стимулом для развития творческого воображения, фантазии, мотивации к изучению языка. В конце каждого раздела дети выполняют различные задания: например, сложить робота, вырезать числовую машину, сделать маску героев. Это позволяет педагогу реализовать свои творческие идеи. Например, при закреплении темы «Цвета» дети изготавливают коллажи из газетных или журнальных вырезок. Чтобы поддерживать интерес детей, педагогу нужно использовать разнообразные материалы для изготовления поделок, отступать от контекста учебника и добавлять творческие задания. Творческие работы детей помогают обучению и в ходе их выполнения, и после урока. Некоторые из поделок авторы учебника предлагают использовать в качестве материала для повторения пройденного материала. Многие дети просят забрать свои работы домой сразу после занятия. Все работы, оставшиеся в группе, складываются в индивидуальную папку ребенка, демонстрируются на выставках и выдаются родителям на открытом занятии в конце учебного года. В частной беседе или на родительских собраниях учитель подчеркивает важность выполненной работы, которая позволяет проследить развитие ребенка, увидеть его достижения, гордиться им.

Использование игровой деятельности дошкольника на уроках вносит оживление в занятия, поддерживает положительный эмоциональный настрой детей, усиливает их мотивацию. Это позволяет педагогу учесть индивидуальные особенности детей, сделать занятия творческими и увлекательными, и в то же время дает преподавателю возможность незаметно для детей осуществлять полный контроль над процессом обучения.

Мультисенсорный подход заставляет учителя быть творческим, использовать мимику, жесты, пластику на каждом занятии. В ходе представления и закрепления материала активно используются аудио и видеосредства. Элемент театрализации присутствует на каждом занятии. Весь материал учебника разделен так, чтобы каждая тема описывала приключения героев. Каждый урок представляет возможность детям почувствовать себя сказочным героем. Педагог также должен «превратиться» в робота, фею или доброго волшеб-

ника, других героев. Элемент сказочного превращения ребенка и преподавателя в робота, чучело, игрушку, по замечаниям педагогов групп, повышает мотивацию и интерес детей к изучению иностранного языка.

Педагог иностранного языка посредством мультисенсорного подхода воздействует на когнитивную сферу детей, на каждом занятии представляя образец креативного поведения, что значительно отличает его метод от работы других педагогов. На уроках изучения иностранного языка используется пение, танец, ритмические движения. Не все дети готовы сразу повторять действия педагога, некоторые реагируют отсрочено. Однако разнообразие ответных реакций на креативные действия педагога только усиливает творческую активность группы в целом.

В ходе практической работы было установлено, что креативный подход в изучении нового материала создает новые модели поведения детей и, соответственно, приводит к изменениям в их поведении, раскрепощению. На одном занятии педагог может демонстрировать несколько таких моделей, что обогащает творческий опыт учащихся.

Исходя из полученных наблюдений, можно сделать вывод, что креативный образец педагога при работе с детьми дошкольного возраста должен:

- присутствовать на каждом уроке, т. к. ведущая деятельность данного возраста – игровая;
- быть основан на принципах гуманистической психологии и творческом взаимодействии педагога с детьми;
- учитывать принцип новизны;
- способствовать мотивации к изучению иностранного языка;
- заставлять педагога находиться в постоянном творческом поиске разнообразных заданий и методических приемов обучения.

#### *Список использованной литературы*

1. **Бендлер Р.** Из лягушек - в принцы: нейролингвистическое программирование / Р. Бендлер, Д. Гриндер. - Воронеж: НПО «МОДЕК», 1994. – 240 с.
2. **Выготский Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский / Под ред. В. В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. **Дружинин В. Н.** Психология общих способностей. - СПб.: Питер, 2007. - 3-е изд. – 368 с.
4. **Джайнотт Х. Д.** Родители и дети / Х. Д. Джайнотт. - М.: Знание, 1986. – 94 с.
5. **Запорожец А. В.** Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец // Избранные психологические труды: В 2 т. - М.: Педагогика, 1986. - Т. 1. - 318 с.
6. **Лебедева Л. Д.** Педагогические основы арт-терапии в образовании / Л. Д. Лебедева. - СПб: ЛОИРО, 2001. – С. 318.
7. **Ожиганова Г. В.** Диагностика и формирование креативности у детей в процессе учебной деятельности // Психологический журнал. – 2001. - Т. 22. - № 2. - С. 75-85.
8. **Ремеева А. Ф.** Индивидуально-типологические особенности познавательной деятельности подростков, обусловленные функциональной асимметрией мозга, и процесс обучения / А. Ф. Ремеева: Автореф. дис. канд. психол. наук. - М., 1998. – 23 с.
9. **Соколов Д. Ю.** Сказки и сказкотерапия / Д. Ю. Соколов. - М.: «Класс», 1997. – 160 с.
10. **Хазратова Н. В.** Формирование креативности под влиянием микросреды: Дисс. канд. пед. наук. - М., 1994. – 169 с.

## ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Ремболович Ж. В.*

*Калининградский государственный технический университет*

Исследование проблемы конфликтологической подготовки студентов экономических специальностей невозможно без анализа ее теоретических основ. В связи с этим, необходимо обоснование подхода, выбранного в качестве методологического основания для исследования процесса формирования конфликтологической готовности студентов - будущих экономистов. Выбор подходов, пригодных для достижения намеченных задач, не является произвольным. Объективные и субъективные причины, имеющиеся возможности сужают диапазон выбора, оставив считанные способы эффективной работы.

Конфликтологическая подготовка студентов экономических специальностей к внесудебному разрешению экономических конфликтов в данной статье предлагается основывать на личностно-деятельностном подходе (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др.), включающем основные принципы педагогики и ориентированном на целостное изучение личности будущего экономиста, его включенности в деятельность, а также условия ее выполнения.

Любая деятельность, в том числе и посредническая, личностна. То есть, она «участвует» в формировании как социальных, так и личностных черт и свойств человека, а не просто несёт в себе фундаментальное значение для понимания его сущности. Чтобы углубить представление по данному вопросу, обратиться к источникам, которые исследуют содержание категории «личность».