**СКРИНШОТ ПУБЛИКАЦИЙ НА ОФИЦИАЛЬНОМ САЙТЕ**

* презентация проекта Половинкиной С.А. «Городок Бумагодельск»;
* публикация Алексеевой Е.М. «Использование интегративного подхода к организации образовательного процесса, направленного на развитие творчества дошкольников»



**Алексеева Елена Михайловна**

заведующий МБДОУ

«Детский сад № 18 комбинированного вида»

**Использование интегративного подхода к организации образовательного процесса, направленного на развитие творчества дошкольников**

Изменяющиеся цели образования обусловили необходимость культуросообразного содержания, концентрирующего ценности культуры и создающего условия для актуализации творческого потенциала личности ребенка. Эти обстоятельства определили острый интерес к проблемам культуры детства, которая, по мнению М.С. Кагана, двухслойна: один ее слой – культурные формы, создаваемые взрослыми; другой – формы собственной творческой деятельности ребенка.

Как подчеркивается в современных исследованиях (Т.И. Бабаева, М.В. Крулехт, Л.М. Кларина и др.), особую значимость в образовательном процессе детского сада приобретает проблема ***создания условий для самообразовательной практики детей в свободном выборе средств и способов освоения мира.*** Авторами подчеркивается необходимость формирования новых способов самоопределения ребенка в системе его взаимодействия с окружающим миром в разнообразных видах детской деятельности.

Основой личностного развития психологи считают ***совместную деятельность*** (Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Обозов и др.). Эта деятельность, которая имеет, более богатое психологическое содержание, так как каждый участник вкладывает в неё свой опыт и в результате образуется «*общий фонд информации*, которым пользуется каждый» (Б.Ф. Ломов).

 Понятие *«совместная деятельность»* раскрывается исследователями неоднозначно, но всегда во взаимосвязи с проблемой взаимодействия:

* взаимосвязь явлений взаимодействия и взаимных отношений, которые отличаются высокой динамичностью и процессуальностью (Е.В. Шорохова);
* взаимодействие людей по достижению общей цели, выполнению общей задачи (В.Н. Панфёров);
* одновременное участие многих людей в деятельности, когда каждый вносит в неё свой особый вклад (Г.М. Андреева)
* субъект-объект-субъектное взаимодействие, где восприятие субъект-участника деятельности оказывается опосредованным его «местом» в осуществлении совместной деятельности, т.е. позицией по отношению к объекту деятельности (Е.А. Родионова).

В ходе совместной деятельности происходит обмен информацией, действиями, планирование и осуществление общей деятельности. «*Переход* от «молчаливого соприсутствия» к «действенной взаимной зависимости» означает *преобразование* индивидуальной деятельности.

**Педагогическое взаимодействие** реализуется как  *педагогическое общение* и *совместная деятельность* (В.В. Горшкова, А.П. Ковалёв, В.Г. Маралов, Л.А. Николенко, Н.Ф. Радионова и др.)

**Педагогика сотрудничества** трактует психику человека как открытую, находящуюся в постоянном взаимодействии с окружающим миром систему, обладающую внутренней и внешней саморегуляцией. *Сотрудничество* рассматривается современной педагогической наукой как *система* взаимодействий и взаимоотношений*,* организованных на *принципах* равенства, добровольности, равнозначности и дополнительности участников образовательного процесса при решении *значимой* для них проблемы и задачи. Основными *составляющими* *сотрудничества*  являются: общие цели, установление системы коммуникации, уважение к сильным сторонам и принятие слабостей другого, разделение ответственности за успехи и неудачи, лояльность к партнёрам, согласие на особое мнение и компромиссы, равный вклад. (К. Уоткинс, Л.Дюран, 1987). В процессе сотрудничества педагог и дети, являясь партнёрами по взаимодействию, вступают в непосредственную взаимосвязь как друг с другом, так и с предметом их совместной деятельности: обсуждают совместные цели, программу действий, разделение функций, координируют средства достижения поставленной цели, анализируют и оценивают полученный результат. *Сотрудничество*  характеризуется взаимоотношением между субъектами взаимодействия, которое достигается только в том случае, когда в его процессе происходит постоянный обмен информацией, отношениями, действиями между участниками. Дополняя друг друга, субъекты взаимодействия достигают качественно нового уровня развития, их творческие способности реализуются наиболее полно.

Мы считаем, что **конструирование образовательного процесса, направленного на развитие творчества старших дошкольников возможно в условиях интегративного подхода,** способствующего единству эмоциональных (эстетических и этических) переживаний, развитию познавательно-творческой активности. Наше предположение строится на следующих теоретических положениях.

Анализ философских исследований позволил нам выделить определение **интеграции**, которая рассматривается как: процесс установления связей между разрозненными прежде элементами, ведущих к образованию некоторой целостности; состояние тесной взаимосвязи и взаимозависимости между частями объединенной системы; результат взаимодействия элементов системы, способствующего их объединению и появлению новых, не присущих им ранее свойств. При этом возникает новая реальность, где каждый из ее компонентов, взаимодействуя с другими, сохраняет свою суверенность, свои существенные качества, а также исключает уничтожение, подчинение, растворение одного в другом.

В современной педагогике наблюдается нарастающий интерес к проблеме интеграции и ее роли в образовании. Анализ исследований показал, что интеграция в педагогике выступает как условие и средство совершенствования и оптимизации процесса обучения и воспитания личности; как путь модернизации образования, усиления его теоретических основ с помощью общих идей науки, формирования целостных представлений о научной картине мира, природы общества.

**Под интегративным подходом** исследователи понимают методологический подход со «своеобразной призмой видения» всего образовательного процесса. Главное значение интегративного подхода в том, что он позволяет решать образовательные задачи целостно, на широкой образовательной основе, объединяющей единой целью разные области научного знания. В данном случае, образовательный процесс не распадается на отдельные предметные области, а предстает целостно, во взаимосвязи и взаимодополняемости его компонентов (В.Н.Максимова).

В сфере дошкольного образования общедидактическая тенденция к интеграции образовательного процесса вызвала целый ряд изысканий в этом направлении (Н.А. Ветлугина, С.П. Козырева, Т.С. Комарова, М.В. Лазарева, О.В. Солнцева, Н Н. Поддьяков, Р.М. Чумичева и др.). Т.С. Комарова отмечала: «Интегрирование разного содержания в воспитательно-образовательной работе с детьми соответствует характеру мышления детей дошкольного возраста: оно является наглядно-действенным, наглядно-образным … и синкретичным». Н Н. Поддьяков рассматривал эту проблему с точки зрения доминирования процессов интеграции в развитии дошкольников. Он объяснял, что в ходе различных форм деятельности (игры, продуктивной деятельности, детского экспериментирования) у дошкольника появляется множество психических новообразований, отражающих связи и отношения окружающей его действительности. «Эти психические образования едины по своему происхождению и устремленности в будущее. Вместе они образуют целостную систему, определяющую основные направления развития ребенка» [198, с.75]. Эти высказывания подтверждают реальную возможность и необходимость использования интегративного подхода в образовательном процессе детского сада.

В контексте развития детского творчества ИНТЕГРАЦИЯ понимается нами как более глубокая форма взаимопроникновения и взаимообогащения различного содержания образовательного процесса и технологических средств взаимодействия педагога и дошкольников на основе единой цели - ОБОГАЩЕНИЕ ВСЕХ КОМПОНЕНТОВ ДЕТСКОГО ОПЫТА и формирование потребности каждого воспитанника в самовыражении и самоосуществлении различными средствами.

Мы предполагаем, что **эффективность интегративного подхода** к развитию старших дошкольников выражается **в установлении взаимосвязи и взаимодополняемости**:

* между разными сферами действительности (природа, социальный и рукотворный мир, искусство), которые целостно осваивает ребенок;
* образовательных средств педагогической технологии, ориентированной на обогащение его субъектного опыта (в единстве эмоционального, познавательного и практического компонентов), открывающего простор для детского воображения, импровизации и экспериментирования в процессе творчества.

**Ведущим признаком интегративного подхода** к развитию детского творчества, по нашему мнению, является***«целостность»******процесса и результата взаимодействия взрослого и ребенка****.* Особая тактика взаимодействия воспитателя с дошкольниками, основанная на принципах сотрудничества обеспечивает неуклонное расширение сферы и средств творческого самовыражения каждого ребенка. В основе такого взаимодействия лежит субъект-субъектная взаимосвязь его участников, предполагающая их уникальность и самоценность, способность и возможность самореализации, творческого роста.

В современной дошкольной педагогике **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ** рассматривается как цель становления и развития сотрудничества и совместной деятельности между сверстниками (Т.И. Бабаева, Д.И. Воробьева, С.В. Кахнович, Н.Т Кириченко, Л.В. Римашевская, Н.Э. Фаас и др.). Определены принципы и структура развивающего взаимодействия воспитателя с детьми как процесса становления субъектной позиции ребенка в специально организованных видах детской деятельности и общении (О.А. Михайленко, Н.Ф. Радионова и др.). Вместе с тем, педагогическое взаимодействие воспитателя со старшими дошкольниками, ориентированное на развитие детского изобразительного творчества недостаточно исследовано.

Мы считаем, взаимодействие воспитателя с дошкольниками в процессе развития детского творчества требует особого отбора содержания, интегрированных образовательных средств и технологии взаимодействия, способствующих расширению детского опыта. Проектирование такого взаимодействия должно обеспечить развитие творческого потенциала, культурно-эстетическое обогащение и самодвижения каждого дошкольника.

В основе **взаимодействия воспитателя с дошкольниками, направленного на развитие детского творчества**, по нашему мнению, могут быть образовательные ситуации с использованием *игровых* и *проблемных* ситуаций как создающих максимально благоприятные возможности для поддержания высокого уровня познавательной и творческой активности (М.В. Крулехт, В.И. Логинова, Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддьяков).

Для нас важно рассмотрение***игры*** как *средства* развития детского творчества и *способа* взаимодействия воспитателя и старших дошкольников. Исследования советских психологов (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.) показали, что *игра* социальна по своим мотивам, происхождению, содержанию, структуре и функциям. В качестве основных структурных единиц игры выделяют воображаемую ситуацию, роль и реализующие игровые действия. Д.Б. Эльконин выделил *новообразования*, возникающие у дошкольников в игре: изменение мотивационно – потребностной сферы, преодоление эгоцентризма, формирование произвольности поведения и предпосылок к переходу действий в умственный план. В игре осуществляются процессы репродуцирования, творения и редуцирования (через условности, знаки и символы). *Игра* одновременно выступает как *средство познания* и как *способ отражения* своего отношения к действительности. Для нас важно замечание А.Н. Поддьякова: «В игре создаются чрезвычайно благоприятные *условия*  для дальнейшего, всё более глубокого и широкого освоения отработки начавших своё формирование вне игры смыслов, знаний, норм поведения и т.д., что приводит к эффекту общего развития» .

По мнению исследователей, игра является источником *переживаний*, значимых для ребёнка. В ней находят отражение разнообразные *впечатления* дошкольника, *образы фантазии*, которые возникают как реакция на *эмоционально-значимые* события и приобретают яркую *индивидуальную* окраску. Ведь игра непосредственно связана с выдумкой, изобретательностью, фантазированием, то есть творческим началом. «Игра ребёнка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребёнка.

*Таким образом,* ИГРА является основным средством культурного развития ребёнка. Высокая мотивированность деятельности и активности (познавательной, творческой), возможность для саморегуляции, самопроявления, саморазвития каждого указывают на автодидактический, развивающий характер игры. Организация игровых ситуаций помогают конструировать взаимодействие педагога и старших дошкольников как равноправных партнёров с учётом интересов, индивидуальных возможностей, способностей, коммуникативных предпочтений.

***Проблемно – игровые* *ситуации***являются средством освоения окружающей действительности и возможностью самостоятельной активности, свободы самовыражения и саморазвития старших дошкольников. Разрешение проблемно – игровых ситуаций возможно в процессе взаимодействия педагога и старших дошкольников в условиях совместной деятельности, направленной на развитие детского изобразительного творчества.

Важнейшими показателями педагогического мастерства и творчества в реальной практике выступают представление о воспитательной ситуации как о совокупности цели, методов и результата; умение свободно варьировать ею в зависимости от наличных условий.

***Воспитательная ситуация*** открывает новые возможности взаимодействия педагога и ребёнка на принципах партнёрства, равенства, равнозначности и взаимной дополняемости.

***Исследование-игра*** направлена на приобретение информации, характеризуется переживанием удовольствия от самой деятельности, свободная творческая деятельность с объектом.

Рассматривая характерные особенности педагогического взаимодействия, необходимо определить его место в структуре педагогического процесса. В традиционной педагогике (Ю.К. Бабанский, И.П. Подласый и др.) *педагогический процесс* определяется как целенаправленное развивающееся *взаимодействие* педагога и воспитанников, в ходе которого реализуются задачи образования и воспитания. Выделение авторами структурных компонентов педагогического процесса (целевой, содержательный, операционно-деятельностный и оценочно-результативный) позволяет нам утверждать, что педагогическое взаимодействие является его структурной единицей. Данное положение базируется на определении И.П. Подласым деятельностного компонента педагогического процесса как «…взаимодействие педагогов и воспитанников, их сотрудничество, организация и управление процессом».

Как и педагогический процесс, педагогическое взаимодействие является объектом педагогического проектирования через определение его внутренних структурных составляющих.

В современной науке имеются различные подходы к структурированию межличностного взаимодействия. Выделяются следующие компоненты: поведенческий, аффективный, когнитивный (Я.Л. Коломинский); праксический, аффективный, гностический (А.А. Бодалев); регулятивный, аффективный, информационный (Б.Ф. Ломов). О.А Михайленко предлагает структурировать развивающее взаимодействие по целе-функциональному, содержательному и структуро-логическому компонентам и определяет инвариантную и вариативную основу взаимодействия.

В исследованиях В.Г. Маралова, О.А. Михайленко, В.А. Петровского, Н.Ф. Радионовой и др. актуализируется необходимость организации взаимодействия участников педагогического процесса как ***целостной интегрированной системы***, которая способна «упорядочить, связать соответствующим образом все его составляющие, направить их в единство на достижение общей цели». Такая организация предполагает: оценку общего состояния системы, опыта взаимодействия сторон, их личностных отношений; формирование целей, сообразных логике развития системы, жизнедеятельности педагогов и детей; отбор содержания, значимого для каждого участника; реализация наиболее актуальных вариантов взаимодействия, задаваемых общей моделью; анализ эффективности результатов взаимодействия. Педагогическое взаимодействие в данном случае рассматривается как целостный акт, в котором центральной систематизирующей связью выступает *взаимосвязь цель – результат*. Необходимо отметить, что связь цели и средства, цели и результата есть форма связи между причиной и следствием. Это положение имеет особое значение для понимания взаимодействия, когда объект причины не пассивен, он реагирует и тем самым причинность переходит во взаимодействие. Каждая из взаимодействующих сторон может выступать как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны.

Мы рассматриваем *структуру педагогического взаимодействия*, состоящую из организационно-регулятивного, эмоционально-коммуникативного, информационно-деятельностного компонентов.

*Организационно-регулятивный компонент* предполагает организацию педагогического взаимодействия таким образом, чтобы пробудить у его участников интерес к предстоящей деятельности, сконцентрироваться на возникающей проблеме, быть готовым для самостоятельного выбора способов ее познания и разрешения.

*Эмоционально-коммуникативный компонент* связан с созданием особой эмоционально-насыщенной атмосферы, комфорта, радости познания и творчества в процессе решения значимой проблемы для всех участников взаимодействия.

*Информационно-деятельностный компонент* обеспечивает наличие возможности многоканального потребления и переработки информации, формирование на этой основе субъектного опыта взаимодействия с окружающей средой. Актуализируется индивидуальность и самостоятельность участников в выборе способов познания и деятельности.

**Интеграция данных структуро-образующих компонентов обусловлена** отношениями и действиями взаимодействующих сторон в процессе обмена информацией. Поэтому *стержнем,* пронизывающим все структурные компоненты педагогического взаимодействия является *обмен* актуальной, своевременной и личностно-значимой для каждого участника *информацией,* которая в процессе совместной деятельности постоянно расширяется, углубляется, увеличивается, изменяется*.*

Мы также разделяем позицию О.А. Михайленко, Н.Ф. Радионовой в *определении* эффективного педагогического взаимодействия, которое организовано по типу субъект-субъектной связи, ориентировано на уникальность и самоценность участников взаимодействия, предполагает активность сторон, взаимопонимание и сотрудничество, способность к самореализации и творческому росту.

При оценке *эффективности* педагогического взаимодействия учитываются следующие *показатели:* цели и задачи педагога в конкретный момент (В.Г. Маралов), позиционные проявления участников взаимодействия, стиль взаимоотношений и общения субъектов взаимодействия (Н.Ф. Радионова). О.А. Михайленко отмечает, что при определении стиля отношений между участниками педагогического взаимодействия устанавливается «…типичное для данного педагога внутреннее эмоционально-оценочное отражение педагогического процесса…» как системы ценностей конкретного педагога.

В данном случае *условием эффективного педагогического взаимодействия* выступает использование педагогом в конкретной ситуации наиболее приемлемого стиля педагогического общения, ориентированность на различные варианты взаимоотношений участников взаимодействия, владение технологическим инструментарием педагогического процесса.

Отношение к ребенку как к субъекту деятельности и общения означает: принятие и поощрение активности, инициативности и любых его проявлений; ориентация на индивидуальные особенности и потенциал каждого дошкольника; предоставление возможности самопознания, позитивной рефлексии; внушение уверенности в своих силах, право на собственное мнение и эмоциональное отношение ко всему происходящему.

Мы считаем, ***эффективное педагогическое взаимодействие*** предполагает взаимопонимание, взаимоподдержку и взаимопомощь между участниками взаимодействия; учет возможностей и позиционных проявлений каждого субъекта взаимодействия; толерантность, комфорт и радость общения. *Сущностными характеристиками* эффективного педагогического взаимодействия выступают: диалогический стиль общения воспитателя с детьми; построение совместной деятельности на принципах партнерства и сотрудничества с разноуровневыми позиционными проявлениями участников взаимодействия; направленность на формирование субъектной позиции каждого дошкольника в деятельности и общении.

Многочисленные экспериментальные исследования педагогического взаимодействия показали способность дошкольников к взаимодействию со сверстниками и со взрослыми в контексте разнообразных видов деятельности и общения. В ряде исследований [отмечается, что уже в дошкольном возрасте наблюдается ориентация ребенка не на предмет деятельности, а на координацию своих действий с партнерами. «Видение в сверстнике равноправного партнера, с которым можно достигнуть взаимопонимания, а также отношение к себе как к равноправному партнеру представляет собой важное психологическое новообразование в личности ребенка». Ученые утверждают, что сотрудничество в деятельности может быть достигнуто в условиях детско-взрослого сообщества. Для его возникновения необходимо, чтобы взрослого с детьми объединяла общая деятельность, цель которой была привлекательна для обеих сторон, предоставляла возможность проявлению со-активности и реализации интересов каждого участника взаимодействия.

В исследованиях Т.И. Бабаевой, О.А. Михайленко, Л.С. Римашевской и др. подчеркивается, что полноценное формирование у старшего дошкольника субъектного опыта, включая опыт проявления самостоятельности и творческой активности возможно в условиях педагогического процесса ДОУ, в основе которого лежит динамичная система взаимодействия воспитателя с детьми. В свою очередь изобразительное творчество старших дошкольников является благоприятным условием активного познания и самостоятельного преобразования окружающего мира, возникновения возможности самовыражения и общения с другими людьми.

***Творческий процесс*** освоения действительности рассматривается как процесс саморазвития, самодвижения детских знаний, способов деятельности. Если мы хотим, чтобы деятельность восприятия осуществлялась ребенком успешно, необходимо, чтобы это освоение реализовывалось творчески.

***Самостоятельную исследовательскую деятельность*** старших дошкольников можно рассматривать не только как качественную характеристику развития самостоятельности, но и как *показатель* высокой степени *творческого начала деятельности*. В своих работах Н.Н. Поддьяков анализирует особенности исследовательской и экспериментальной деятельности дошкольников. Ориентировочно-исследовательская деятельностьдошкольника*,* по мнению ученого, направлена на обследование объекта или ситуации в том виде, как они предстают передребенком, не внося в них какие-либо существенные изменения. На основе развернутых обследующих действий (с помощью органов чувств) у старшего дошкольника формируется *образ* объекта, ситуации, ориентирующий дальнейшие действия.

В деятельности *экспериментирования* ребенок выступает как своеобразный исследователь, самостоятельно воздействующий различными способами на окружающие его предметы с целью *более полного их познания и освоения*. В процессе преобразований объекта ребенок раскрывает для себя более глубоко заложенные существенные связи и зависимости, характеризующие скрытую структуру объекта. Как следствие, дошкольник самостоятельно *изобретает* все *новые способы воздействия* на окружающие предметы. Необходимо отметить, что эта деятельность не задана взрослым ребенку заранее в виде той или иной схемы, а строится самим дошкольником по мере получения новых сведений об объекте. Поэтому, основной линией педагогической работы Н.Н. Поддьяков считает формирование у дошкольников творческого отношения к явлениям окружающей действительности как в плане восприятия и познания этих явлений, так и в плане их практического преобразования.