

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ (ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР)

Омонова Сарвиноз Муротали кизи

Заместитель директора ДОО №519

Юнусобадского района

г. Ташкент

sarvinozka6789@gmail.com

Аннотация: В статье анализируются педагогические возможности интерактивных методов в формировании творческой деятельности детей дошкольного возраста. Уточняется сущность интерактивного метода, связывая её не с техническими средствами, а с характером субъект-субъектных отношений и открытостью результата, и обосновывается игра как естественная интерактивная среда. Предложена пятигрупповая классификация интерактивных игровых методов, определены педагогические условия их результативного применения и типичные ошибки практики.

Ключевые слова: дошкольное образование, творческая деятельность, интерактивные методы, игра, дивергентное мышление, воображение, субъектная позиция ребёнка, нейромифы.

Запрос современного общества на человека, способного порождать нестандартные решения, сместил проблему творчества из области эстетического воспитания в область базовых образовательных задач. Дошкольное детство занимает в этом ряду особое положение: именно здесь складываются механизмы воображения, которые впоследствии перестраиваются, но не создаются заново. Л. С. Выготский показал, что творческая деятельность ребёнка строится не из ничего, а из комбинирования элементов прежнего опыта, и потому чем шире и разнообразнее этот опыт, тем продуктивнее воображение [1, с. 10]. Отсюда следует практический вывод: обогащение опыта дошкольника должно быть организовано так, чтобы ребёнок не потреблял готовые образцы, а перерабатывал их в собственной активности.

Между тем массовая практика дошкольных образовательных организаций Республики Узбекистан, ориентированная на Государственную учебную программу «Илк қадам» и требования Закона «О дошкольном образовании», всё ещё воспроизводит объяснительно-иллюстративную логику занятия. Педагог демонстрирует образец – ребёнок повторяет; результат оценивается по степени сходства с образцом. Такая схема формирует исполнительность, но систематически подавляет те качества, которые Дж. Гилфорд отнёс к дивергентному мышлению: беглость, гибкость, оригинальность и разработанность [5, с. 138]. Противоречие между социальным заказом на креативную личность и репродуктивным характером сложившейся методики составляет проблему настоящего исследования.

Степень изученности проблемы неоднородна. Психологические основания детского творчества раскрыты в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, О. М. Дьяченко; диагностика креативности разработана Дж. Гилфордом и Э. Торренсом; нейрокогнитивные механизмы порождения идей описаны Р. Битти и его коллегами. Однако прикладной аспект – перевод этих положений в конкретные методические решения для дошкольной ступени – остаётся разработанным фрагментарно. Дополнительная сложность связана с терминологической неопределённостью: в педагогической печати последних лет термин «интерактивный метод» нередко подменяется указанием на техническое оснащение, и наличие интерактивной доски или планшета автоматически объявляется признаком интерактивности. Такое отождествление методологически несостоятельно и требует уточнения.

Работа выполнена на основе теоретического анализа психолого-педагогических и нейронаучных источников, сравнительно-сопоставительного анализа существующих трактовок интерактивного обучения, метода классификации, а также обобщения и систематизации педагогического опыта дошкольных образовательных организаций Ферганской области. Отбор источников проводился по критериям научной верифицируемости данных и соответствия возрастному диапазону 3–7 лет.

Этимология термина (лат. *inter* – между, *actio* – действие) указывает на действие, распределённое между участниками. М. В. Кларин определяет интерактивное обучение как освоение нового опыта через организованное взаимодействие, в котором изменяются позиции всех участников, включая педагога. Следовательно, критерий интерактивности лежит не в технической, а в коммуникативно-деятельностной плоскости. Метод является интерактивным тогда, когда ребёнок выступает источником замысла, а не только исполнителем; когда результат не предзадан педагогом; когда между участниками возникает обмен смыслами, а не трансляция информации в одну сторону. Занятие с интерактивной доской, на которой дети по очереди перемещают заранее заданные картинки в заранее известные места, интерактивным в этом смысле не является: изменилось средство предъявления материала, но не позиция ребёнка.

Разграничение проводится по трём основаниям. По источнику замысла интерактивный метод предполагает инициативу ребёнка, репродуктивный – инициативу педагога. По характеру результата интерактивный метод допускает множество равноценных решений, репродуктивный ориентирован на единственный эталон. По направлению коммуникации интерактивный метод строится как обмен между детьми и педагогом, репродуктивный – как односторонняя передача. Приведённые основания позволяют оценивать конкретное занятие не по перечню применённых приёмов, а по существу организованного взаимодействия, что важно при экспертизе методических разработок.

Для операционализации цели необходимо определить, что именно подлежит формированию. Творческую деятельность ребёнка целесообразно рассматривать как единство четырёх компонентов. Мотивационный компонент выражается в познавательном интересе, готовности к неопределённости и отсутствию страха перед

нестандартным решением. Когнитивный компонент включает показатели дивергентного мышления по Дж. Гилфорду и Э. Торренсу [5; 14]. Деятельностный компонент проявляется в способности удержать замысел и довести его до продукта – рисунка, постройки, сыгранной роли. Рефлексивный компонент, наименее развитый в дошкольном возрасте, обнаруживается в умении объяснить собственный замысел и оценить его отличие от чужого. Существенно, что репродуктивная методика может создавать иллюзию благополучия: ребёнок демонстрирует высокий деятельностный результат при неразвитых мотивационном и рефлексивном компонентах, поскольку аккуратно воспроизводит чужой образец.

Выделение компонентов имеет прямое методическое следствие. Формирование творческой деятельности не может сводиться к увеличению числа заданий на фантазирование: каждый компонент требует собственных условий. Мотивационный компонент развивается через снятие оценочного давления, когнитивный – через задания открытого типа с несколькими решениями, деятельностный – через доведение замысла до завершённого продукта, рефлексивный – через организованное обсуждение замыслов. Игровые методы ценны тем, что позволяют охватить все четыре компонента в рамках единой деятельности, не разделяя их на изолированные упражнения.

Наиболее полно перечисленные признаки реализуются в игре. Д. Б. Эльконин показал, что в ролевой игре ребёнок одновременно удерживает два плана – реальный и воображаемый, что и создаёт условие для произвольности [2, с. 277]. Л. С. Выготский связывал этот же механизм с зоной ближайшего развития, отмечая, что в игре ребёнок действует выше своих обычных возможностей. Для творческой деятельности принципиально, что игровая ситуация допускает множество равноправных решений: палка становится и конём, и мостом, и стрелой. Тем самым игра снимает главный барьер креативности – страх ошибки, поскольку в мнимой ситуации категория «неправильно» ослаблена. А. Н. Леонтьев обосновал ведущий характер игровой деятельности в дошкольном возрасте [3, с. 291], что делает опору на игру не методическим приёмом по выбору, а требованием возрастной адекватности. О. М. Дьяченко подчёркивает, что развитие воображения идёт от опоры на внешний предмет к внутреннему плану действия; игра обеспечивает этот переход естественным образом, тогда как прямое обучение приёмам фантазирования его не даёт.

Современные данные о мозговых механизмах креативности позволяют уточнить дидактические решения. Р. Битти и соавторы установили, что оригинальные идеи связаны с усилением функциональной связности между сетью пассивного режима работы мозга, отвечающей за спонтанное порождение ассоциаций, и исполнительной сетью, обеспечивающей отбор и доработку замысла [7, р. 90]. Педагогически это означает, что творческое занятие должно содержать две различающиеся фазы: фазу свободного порождения вариантов без какой-либо оценки и фазу их отбора и воплощения. Смещение фаз – наиболее частая методическая ошибка: оценочная реплика педагога, прозвучавшая на этапе порождения идей, преждевременно включает механизм отбора и обрывает поток ассоциаций.

Вместе с тем практику необходимо оградить от нейромифов. Исследование С. Деккер и соавторов зафиксировало высокую распространённость псевдонаучных представлений среди педагогов, причём общий интерес к нейронауке не снижает, а порой повышает восприимчивость к ним. П. Ховард-Джонс подчёркивает, что мифы устойчивы именно потому, что предлагают простые и внешне убедительные рецепты. Так, широко тиражируемое деление детей на «левополушарных» и «правополушарных» опровергнуто данными Дж. Нильсена и соавторов, не обнаруживших у испытуемых устойчивого доминирования полушарий в состоянии покоя [6]. Планировать «развитие правого полушария через игру» научно некорректно; корректно – проектировать игру, обеспечивающую переход от дивергентной фазы к конвергентной. Опора на системную организацию высших психических функций, разработанную А. Р. Лурией [4, с. 82], позволяет удерживать это различие и отличать обоснованное методическое решение от привлекательной метафоры.

Сюжетно-ролевые игры («Больница», «Библиотека», «Мастерская») развивают гибкость мышления: ребёнок принимает точку зрения другого и перестраивает поведение при смене роли. Развивающий эффект возрастает при введении неожиданного обстоятельства – в аптеке закончилось лекарство, в мастерской сломался инструмент, – поскольку такое обстоятельство разрушает привычный сценарий и вынуждает искать новое решение внутри принятой роли.

Игры-драматизации формируют разработанность образа и эмоциональную выразительность. Наибольший прирост оригинальности даёт приём «незавершённая сказка», когда финал знакомого сюжета удаляется и восстанавливается детьми в нескольких вариантах; принципиально, чтобы все предложенные финалы были проиграны, а не отобран один «лучший». Близок по механизму приём смены точки зрения, при котором знакомая история рассказывается от лица второстепенного персонажа.

Конструктивно-моделирующие игры соединяют замысел с материальным воплощением, тренируя фазу отбора и доработки. Продуктивен приём ограничения ресурса – построить мост, используя не более десяти деталей: ограничение не подавляет, а концентрирует творческий поиск, поскольку делает невозможным воспроизведение стандартного решения. Столь же результативно задание на переназначение материала, когда одна и та же деталь должна выполнить в трёх постройках разные функции.

Игры-исследования и детское экспериментирование («Что утонет?», «Как поймать тень?», «Откуда берётся радуга?») формируют беглость через выдвижение множества предположений. Здесь особенно важно отсроченное оценивание: сначала фиксируются все версии детей, включая заведомо ошибочные, и лишь затем следует проверка. Опровергнутая гипотеза при таком построении не воспринимается как неудача, а становится частью общего результата, что прямо работает на мотивационный компонент.

Цифровые интерактивные игры оправданны лишь при открытом типе задания, допускающем создание авторского продукта – собственной сказки, мелодии, лабиринта, и при строгом соблюдении возрастных ограничений экранного времени. Приложения,

сводящиеся к выбору правильного варианта из предложенных, к интерактивным методам не относятся независимо от качества оформления.

Результативность перечисленных методов обеспечивается совокупностью условий: эмоциональной безопасностью и отказом от сравнения детских работ между собой; открытым характером заданий, имеющих более одного решения; позицией педагога как фасилитатора, задающего вопросы вместо инструкций; вариативной предметно-пространственной средой с преобладанием полифункциональных материалов; включением рефлексивного этапа, на котором ребёнок объясняет собственный замысел. Нарушение хотя бы одного условия обесценивает метод.

Каждое из условий имеет операциональное выражение. Эмоциональная безопасность обеспечивается правилом принятия любой версии на этапе порождения идей и отказом от публичного ранжирования работ. Открытость задания проверяется простым критерием: если педагог заранее знает, каким должен быть результат у каждого ребёнка, задание не является творческим. Позиция фасилитатора выражается в замене инструктирующих формулировок вопросами открытого типа – «как ещё это можно сделать?», «что произойдёт, если?», «чем твой способ отличается от способа товарища?». Полифункциональность среды достигается не увеличением количества игрушек, а введением неоформленного материала – ткани, коробок, природных элементов, – который ребёнок наделяет значением сам. Рефлексивный этап занимает три-четыре минуты и строится как рассказ ребёнка о собственном замысле, а не как оценка педагогом полученного продукта.

Наблюдение за практикой позволяет выделить три устойчивые ошибки. Первая – избыточная режиссура: педагог заранее определяет сюжет, роли и финал, вследствие чего интерактивная игра превращается в замаскированное упражнение. Вторая – подмена критерия: работа ребёнка оценивается по аккуратности и сходству с образцом, что прямо противоречит показателю оригинальности. Третья – техническая имитация интерактивности, при которой обновление оборудования подменяет перестройку взаимодействия. Устранение этих ошибок не требует дополнительных ресурсов и связано прежде всего с изменением профессиональной позиции воспитателя, что делает подготовку будущих педагогов ключевым звеном.

Оценка результативности интерактивных игровых методов требует инструментария, адекватного как содержанию творческой деятельности, так и социокультурному контексту. Тесты Э. Торренса остаются наиболее авторитетной основой измерения дивергентного мышления, однако их прямой перенос в практику дошкольных организаций Узбекистана сопряжён с двумя ограничениями. Первое связано с нормами: показатели оригинальности рассчитываются относительно частотности ответов в конкретной выборке, поэтому нормы, полученные в иной культурной среде, не могут применяться без пересчёта. Второе ограничение – процедурное: тестовая ситуация фиксирует продуктивность в искусственных условиях и не отражает мотивационный и рефлексивный компоненты, проявляющиеся только в свободной деятельности. Поэтому тестовые данные целесообразно дополнять структурированным наблюдением за игрой по заранее заданным показателям и

анализом продуктов детской деятельности в динамике. Такая триангуляция снижает риск ошибочных выводов и позволяет отличить подлинный прирост креативности от тренированности в выполнении тестовых заданий.

Проведённый анализ позволяет сформулировать следующие выводы. Во-первых, интерактивность метода определяется субъект-субъектным характером взаимодействия и открытостью результата, а не техническим оснащением занятия. Во-вторых, игра выступает не одним из средств интерактивного обучения, а его наиболее адекватной возрастной формой, поскольку изначально содержит мнимую ситуацию, множественность решений и распределённое действие. В-третьих, проектирование игры целесообразно строить как последовательность дивергентной и конвергентной фаз, что согласуется с современными данными о динамике мозговых сетей и одновременно предохраняет методику от нейромифов. В-четвёртых, результативность интерактивных игровых методов определяется не их номенклатурой, а соблюдением педагогических условий и устранением типичных ошибок практики. Предложенная пятигрупповая классификация, четырёхкомпонентная структура творческой деятельности и система педагогических условий могут быть использованы при разработке методического обеспечения дошкольных образовательных организаций и в профессиональной подготовке будущих воспитателей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
2. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 1999. 360 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2005. 352 с.
4. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М.: Академия, 2003. 384 с.
5. Guilford J. P. The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967. 538 p.
6. Nielsen J. A., Zielinski B. A., Ferguson M. A., Lainhart J. E., Anderson J. S. An evaluation of the left-brain vs. right-brain hypothesis with resting state functional connectivity magnetic resonance imaging // PLoS ONE. 2013. Vol. 8, № 8. e71275.
7. Beaty R. E., Benedek M., Silvia P. J., Schacter D. L. Creative cognition and brain network dynamics // Trends in Cognitive Sciences. 2016. Vol. 20, № 2. P. 87–95.