



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**  
**высшего образования**  
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ**  
**ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
**(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**  
**Факультет дошкольного образования**  
**Кафедра педагогики и психологии детства**

**Развитие художественно-творческой одаренности детей**  
**дошкольного возраста в условиях дошкольной**  
**образовательной организации**

*выпускная квалификационная работа*  
*по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование*  
*Направленность программы магистратуры*  
*«Психология и педагогика развития детей дошкольного возраста»*

Проверка на объем заимствований  
\_\_\_\_\_ % авторского текста  
Работа \_\_\_\_\_ к защите  
рекомендована/ не рекомендована  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2017 г.  
Зав. кафедрой ПиПД  
\_\_\_\_\_ И.Е.Емельянова

Выполнила:  
Студент группы ЗФ-302/137-2-1  
Деграф Татьяна Михайловна

Научный руководитель:  
д.п.н., доцент, заведующий кафедрой  
Емельянова Ирина Евгеньевна

**Челябинск**  
**2017**

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение</b>	3
<b>Глава 1 Теоретическое осмысление проблемы развития художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста в условиях ДОО</b>	9
1.1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста	9
1.2. Характеристика сензитивного периода развития художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста	20
1.3. Психолого-педагогические условия развития художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста в условиях ДОО	26
Выводы по 1 главе	45
<b>Глава 2 Организация экспериментальной работы по развитию художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста в условиях ДОО</b>	47
2.1. Цель, задачи и организация экспериментальной работы	47
2.2. Реализация психолого-педагогических условий развития художественно-творческих способностей одаренности детей дошкольного возраста в условиях ДОО	68
2.3. Анализ и интерпретация результатов	80
Выводы по 2 главе	90
<b>Заключение</b>	93
Библиографический справочник	95
Приложение	

## Введение

Одной из приоритетных задач современного общества является создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализация их потенциальных возможностей. Интеллектуальный потенциал общества во многом определяется выявлением одаренных детей и работой с ними. В эпоху становления постиндустриального общества, когда значение интеллектуального и творческого человеческого потенциала значительно возрастает, работа с одаренными и высоко мотивированными детьми является крайне необходимой (Постановление от 17 ноября 2015 года № 1239 «Об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития»).

Это связано также с развитием образования, которому сегодня присуща своего рода унификация, и, в том числе, с отсутствием четкого механизма социальной поддержки для талантливых детей и молодежи. Наличие социального заказа способствует интенсивному росту работ в этой области. Однако мировая практика работы с одаренными детьми указывает на то, что при отсутствии методов идентификации одаренности эта работа может привести к негативным последствиям. Вместе с тем выбор психодиагностических процедур и методов работы с одаренными детьми определяется исходной концепцией одаренности. В связи с этим требуется серьезная просветительская работа среди учителей и работников народного образования, а также родителей для формирования у них научно адекватных и современных представлений о природе, методах выявления и путях развития одаренности.

Изучение детской одаренности как психолого-педагогического явления изначально актуализировано образовательной практикой. В развитии этой интегральной личностной характеристики образование и образовательные организации выступают как основные факторы. Влияние образования на процесс развития детской одаренности традиционно рассматривается как

одна из важнейших задач психологии и педагогики. Проблему развития детей с признаками одаренности в период дошкольного возраста изучали Л.В. Трубайчук, И.Е. Емельянова, Н.И. Гердт. [32, 45, 122]

Появление новых тенденций в развитии общества вывело проблему развития детской одаренности в число основных. Этим и объясняется высокий интерес к ней со стороны исследователей и практиков. Сложность решения этих задач определяется наличием широкого спектра подчас противоречащих друг другу подходов к указанной проблеме, в которых трудно разобраться практическим работникам и родителям.

Рассматривая, характерную для нашего времени, неудовлетворенность образовательной практики уровнем психологической разработанности проблем диагностики и развития признаков одаренности детей дошкольного возраста, нельзя не отметить некоторые особенности современной феноменологии этого психического явления, что объясняет и подходы к его диагностике, прогнозированию и развитию в образовательной среде.

Создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей, является одной из приоритетных задач дошкольных образовательных организаций.

Таким образом, актуальность проблемы исследования возникает из **противоречий** между:

- потребностью общества и государства в выявлении и развитии одаренных детей и образовательной практикой работы ДОО с одаренными детьми, осуществляемой без учета раннего выявления одаренности;

- необходимостью создания условий, обеспечивающих развитие художественно-творческой одаренности детей и старыми формами и методами образовательного процесса дошкольных образовательных учреждений, не позволяющих в полной мере развивать художественно-творческую одаренность.

Постановка проблемы определила **тему исследования**: «Развитие художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации».

**Цель исследования**: теоретически обосновать эмпирически проверить эффективность психолого-педагогических условий, способствующих развитию художественно-творческой одаренности детей в дошкольной образовательной организации.

**Объект исследования**: процесс развития художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста

**Предмет исследования**: психолого-педагогические условия развития художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста

**Гипотеза исследования:**

Развитие художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста будет наиболее эффективным при реализации следующих психолого- педагогических условий:

- обеспечить психолого-педагогическое сопровождение детей в художественно-творческих конкурсах;
- развивать эстетическую эмпатию у детей при восприятии художественных и музыкальных произведений;
- развивать способность к рефлексии собственных продуктов творчества.

**Задачи исследования:**

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме развития художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста.
2. Выявить и обосновать психолого-педагогические условия развития художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста в условиях ДОО.
3. Определить критерии проверки гипотезы.

4. Разработать методические рекомендации для педагогов по развитию художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста в условиях ДОО.

**Теоретико-методологической базой** исследования являются:

- теория деятельностного, личностно-ориентированного подходов в творческой деятельности (А.Г. Асмолов, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, С.А. Козлова, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, С.Р. Рубинштейн и др.);

- теория и методика творческой деятельности дошкольника (Е.А. Антипина, И.П. Кошманская, А.А. Михайлова, Н.Ф. Сорокина и др.);

- концептуальные решения проблемы одаренности (А.Г. Асмолов, Ю.Д. Бабаева, Ж. Брюно, Д.Б. Богоявленская, Дж. Гилфорд, В.Н. Дружинин, О.М. Дьяченко, И.И. Ильясов, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, Ф. Монкс, Р. Пажес, В.И. Панов, Л.В. Попова, Дж. Рензулли, А. Танненбаум, В.Д. Шадриков, Н.Б. Шумакова, Дж. Фельдхусен, К. Хеллер, М.А. Холодная, В.С. Юркевич, Е.Л. Яковлева и др.);

- теории взаимосвязи одаренности и способности (Л.С. Выготский, Н.С. Лейтес, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, А.И. Савенков, Б.М. Теплов, А.В. Хуторской, В.С. Юркевич и др.)

**База исследования.** Опытнo-поисковая работа осуществлялась с 2016 года по 2017 год в МАОУ СОШ № 15 отделение № 2. В опытнo-поисковой работе принимали участие 49 детей старшего дошкольного возраста. Исследование осуществлялось **в 3 этапа.**

**I этап:** (2016 г.). Проводился анализ философской, педагогической, психолого-педагогической литературы, определялись методологические и теоретические основы исследования, цель, объект и предмет исследования, выдвигалась рабочая гипотеза, уточнялся понятийный аппарат.

**II этап:** (январь-февраль 2017 г.). Разрабатывалась программа исследования, выявлялись условия, реализация которых могла бы способствовать развитию художественно-творческой одаренности ребенка в

дошкольной образовательной организации. Проводился формирующий этап эксперимента.

**III этап:** (сентябрь-октябрь 2017 г.). Психолого-педагогические условия проектировались на дошкольную образовательную организацию с целью развития художественно-творческой одаренности детей. Проводился сравнительный анализ, систематизация и обобщение результатов работы, формулировались выводы исследования.

#### **Теоретическая значимость исследования:**

1. Изучено и подтверждено, что создание психолого-педагогических условий способствует развитию художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста, которая проявляется у ребенка в конкретном творческом продукте.

2. Доказана эффективность выявленных психолого-педагогических условий для развития художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста:

- обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей в художественно-творческих конкурсах;
- развитие эстетической эмпатии у детей при восприятии художественных и музыкальных произведений;
- развитие способности к рефлексии собственных продуктов творчества.

**Практическая значимость исследования** состоит в том, что выявленные психолого-педагогические условия, являющиеся эффективными для развития художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста, могут быть использованы практическими работниками (педагогами и психологами) в дошкольных образовательных организациях.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. На современном этапе развития системы дошкольного образования недостаточно точно раскрыто теоретическое и практическое обоснование развития художественно творческой одарённости детей дошкольного

возраста в условиях ДОО. В связи с этим приобретает значимость поиск эффективных психолого-педагогических условий развития художественно творческой одарённости детей дошкольного возраста в условиях ДОО, которые включают в себя следующие положения:

- обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей в художественно-творческих конкурсах;
- развитие эстетической эмпатии у детей при восприятии художественных и музыкальных произведений;
- развитие способности к рефлексии собственных продуктов творчества.

2. Обосновываем, что выявленные критерии и уровни развития художественно творческой одарённости детей дошкольного возраста в условиях ДОО позволяют отследить динамику качественных и количественных показателей преобразования признаков одаренности.

3. Предполагаем, что предложенные рекомендации по развитию эстетической эмпатии у детей при восприятии художественных и музыкальных произведений способствуют развитию способности к рефлексии собственных продуктов творчества. У детей формируется гармоничный «Я-образ», в котором рефлексивная функция обеспечивает навыки саморегуляции и самоконтроля; внимание к собственному внутреннему миру и миру близких людей; понимание своих способностей и интересов; умение видеть себя в «зеркале» другого человека; понимание значимости полученного ребенком продукта деятельности, его назначения, ценности для себя и других.

**Структура и объем диссертации.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 147 источников. Объем диссертации составляет 106 страниц.

# **Глава 1. Теоретическое осмысление проблемы развития художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста в условиях ДОО**

## **1.1 Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста**

Как было обозначено выше, вопросы одаренности особо актуальны в современном мире, и в нашей стране в том числе, в связи с чем выявлению и развитию одаренности детей и подростков в образовательных организациях уделяется огромное внимание. Однако, прежде всего следует рассмотреть само понятие «одаренность», которое представлено в современной науке неоднозначно.

В первую очередь проведен анализ нормативных документов в рамках нашего исследования, который показал, что данной проблеме правительством отводится значительное место в системе образования РФ. Об этом свидетельствует, например, Федеральная целевая программа «Одаренные дети» (2007-2010 гг.), Постановление Правительства РФ от 17 ноября 2015 г. «Об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития». Этот документ особо актуален сегодня, в него внесены изменения в 2017. В нем представлены Правила, которые определяют порядок выявления детей, проявивших выдающиеся способности, а также порядок сопровождения и мониторинга дальнейшего развития этих детей [56]. На основе федеральных документов и в нашем регионе разработаны соответствующие: Постановление Правительства Челябинской области от 30.10.2012 «Об утверждении стратегии действий в интересах детей в Челябинской области на 2012 – 2017».

Однако в соответствии с этими документами выявление одаренных детей осуществляется посредством проведения олимпиад и иных

интеллектуальных, спортивных и творческих конкурсов. В нашем же случае речь идет о раннем выявлении одаренности.

И все же отметим, что в Федеральной целевой программе «Одаренные дети» понятие одаренности раскрывается как «системное качество психики, которое определяет возможность достижения более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми»

В толковых словарях понятие «одаренный» представлено в некоторых случаях как синоним словам «способный», «талантливый» [70].

В русском толковом словаре под редакцией В.В.Лопатина объяснение дается понятию «способный»: «обладающий природной склонностью к чему-нибудь, одаренный». В толковом словаре русского языка С.И.Ожегова также рассматривается термин «способный» и понимается как обладающий способностями к чему-либо, одаренный [92].

Педагогический энциклопедический словарь М.М. Безруких трактует способности в качестве индивидуальных психологических особенностей личности, являющихся условиями успешного выполнения определенной деятельности, а понятие «одаренные дети» представляет как, «дети, значительно опережающие сверстников в умственном развитии либо демонстрирующие выдающиеся специальные способности» [8].

В Российской педагогической энциклопедии одаренность представлена как системно развивающееся в течении жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Схоже с педагогической энциклопедией представление об одаренности, изложенное в «Рабочей концепции одаренности», но оно расходится с некоторыми другими трактовками об одаренности как высоком уровне развития конкретных (прежде всего умственных) способностей ребенка. Одаренность трактуется как системное качество, характеризующее психику

ребенка в целом. При этом именно личность, ее направленность, система ценностей ведут за собой развитие способностей и определяют, как будет реализован ее потенциал.

Данная концепция занимает особое место в ряду современных концепций одаренности (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, А.В. Брушлинский, Ю.Д. Бабаева, В.Н. Дружинин, И.И. Ильясов, Н.С. Лейтес, Матюшкин А.М., В.И. Панов, И.В. Калиш, М.А. Холодная, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич) [7, 15, 49, 54, 67, 75, 131]. Важной особенностью современного понимания одаренности, и это нашло отражение в «рабочей концепции», является то, что она рассматривается не как константная, а как динамическая характеристика. Это понимание привело к созданию теоретических моделей развития одаренности, в которые включены наряду с факторами, характеризующими потенциал личности, еще и факторы среды (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, А. Таннебаум и др.) [7, 15 ].

Ученые по-разному понимают понятие одаренность.

Л.С. Выготский считает, что: «Нет ни какой «одаренности вообще», но существуют различные, специальные предрасположения к той или иной деятельности» [27]. Он рассматривает одаренность как генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности.

А.В. Петровский считает, что одарённость – это совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразие природных предпосылок способностей. По мнению А.В. Петровского темп развития каждого ребенка индивидуален, в этом процессе могут быть скачки и замедления, однако в каждом возрастном периоде существуют свои преимущества и своеобразие. Из этого следует, что существует «возрастная одаренность» [97].

А.В. Хуторской определяет одаренность как качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения

большого или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности [133].

В.С. Юркевич считает, что понимание одаренности только как интеллектуальные характеристики не соответствуют представлению о высоком развитии возможности человека. Одарен, необычно развит не сам по себе ум человека, одарена его личность. Целостный подход к одаренному человеку, прежде всего, к ребенку как к личности необходим чтобы суметь развить его способности реализовать его дар.

Следует обратить внимание на трактовки понятия «одаренность» зарубежных ученых. Так, Концепция одаренности Дж. Рензулли является наиболее распространенной в современной психологии. Одаренность, в его понимании — сочетание трех основных характеристик: интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень), креативности и настойчивости [157]. Эта концепция дает ответы на вопросы о том, по каким параметрам выявлять одаренность, как прогнозировать её развитие, на что ориентироваться в обучении. Важно, что автор относит к одаренным не только тех, кто по всем трем основным параметрам превосходит сверстников, но и тех, кто демонстрирует высокий уровень хотя бы одному из параметров.

К.А. Хеллер определяет одаренность как индивидуальные (когнитивные и мотивационные) личностные предпосылки высоких достижения в одной или более областях. При этом развитие способностей понимается как взаимодействие или как продукт взаимодействия индивидуальных внутренних задатков и внешних факторов социализации [130].

И все же одним из главных условий одаренности многие ученые считают раннее вовлечение детей в творческую деятельность. Так, Б.М. Теплов считает это важным для их художественного и общего развития [119]. При удовлетворении этого условия должно быть творчество, «которое возникает у ребенка самостоятельно, исходя из внутренней потребности, без

какой-либо преднамеренно педагогической стимуляции». «Однако, – подчеркивает ученый, систематическая педагогическая работа не может строиться в расчете лишь на самостоятельно возникающее творчество, которое у многих детей не наблюдается, хотя эти же дети при организованном вовлечении их в художественную деятельность обнаруживают иногда незаурядные творческие способности».

С точки зрения творческого потенциала индивида к проблеме одаренности подходит А.М. Матюшкин в своей работе «Концепция творческой одаренности [75]. Творчество им понимается как механизм, условие развития, как фундаментальное свойство психики. Доминирующую роль в структурных компонентах одаренности он считает в познавательной мотивации и последовательской, творческой активности, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем. Исследовательская активность, по его мнению, должна стимулироваться новизной, которую одаренный ребенок сам видит и находит в окружающем мире. Ученый подчеркивает, что в основе одаренности лежит не интеллект, а творческий потенциал.

А.М. Матюшкин, опираясь на исследования Н.С. Лейтеса, Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна, А.В. Запорожца, Л.С. Выготского, В.А. Крутецкого, Е.И. Игнатьева, Н.Н. Поддьякова [28, 46, 67, 99] выдвигает следующую синтетическую структуру творческой одаренности ребенка, включая в нее:

- а) доминирующую роль познавательной мотивации;
- б) исследовательскую творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем;
- в) возможность достижения оригинальных решений;
- г) возможность прогнозирования и предвосхищения;
- д) способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки.

Но в течение последнего десятилетия проблема одаренности не стала менее значимой, различные аспекты дифференциации интеллектуальных и творческих способностей стали предметом ряда изысканий отечественных специалистов (С.Д. Бирюков, А.Н. Воронин, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, И.П. Ищенко, М.А. Холодная и др.) [49, 75, 131].

Известный специалист в области детской одаренности Н. Лейтес, классифицирует разные психолого-педагогические подходы к этой проблеме, и выделяет три категории детей, которых принято именовать одаренными: дети с высоким IQ; дети, достигшие выдающихся успехов в каком-либо виде деятельности; дети с высокой креативностью.

Вслед за Л.В. Трубайчук, И.Е. Емельяновой, Н.И. Герд и другими учеными выделим основные признаки одаренности детей в дошкольном возрасте [45, 122].

Но прежде отметим, что существует определенная возрастная последовательность проявления одаренности в разных областях. Особенно рано может проявиться одаренность к музыке, затем – к рисованию; вообще, одаренность к искусству обнаруживается раньше, чем к наукам; в науке раньше проявляются способности к математике. Интеллектуальная одаренность может выражаться необычно высоким уровнем интеллектуального развития и качественным своеобразием умственной деятельности.

Как правило, одаренность охватывает широкий спектр индивидуально-психологических особенностей ребенка. Большинству одаренных детей присущи особые черты, отличающие их от большинства сверстников.

У одаренных детей, как правило, отмечена высокая любознательность и исследовательская активность. Психофизиологические исследования показали, что у таких детей повышена биохимическая и электрическая активность мозга. Поэтому ограничение их активности чревато негативными реакциями невротического характера.

Одаренных детей в раннем возрасте отличает способность отслеживать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы. Для них характерна более быстрая передача нейронной информации.

Одаренные дети обычно обладают отменной памятью, которая основана на раннем овладении речью и абстрактным мышлением. Их отличают способность классифицировать информацию и опыт, умение широко пользоваться накопленными знаниями. Одаренных детей отличает их большой словарный запас, сопровождающийся сложными синтаксическими конструкциями, а также умение ставить вопросы. Одаренных детей также отличают повышенная концентрация внимания на чем-либо, упорство в достижении результата в той сфере, которая им интересна.

Большинство современных психологов признают, что развитие одаренности у детей не всегда является результатом сложного взаимодействия природных задатков и социокультурной среды. Особое значение приобретает еще и детская активность и, как говорилось выше, их вовлечение в художественное творчество.

Далее перейдем к рассмотрению понятия «художественное творчество». В толковом словаре С.И. Ожегова понятие «художественный» представлено как относящийся к искусству, к деятельности в области искусства [92]. Педагогический энциклопедический словарь под редакцией М.М. Безруких трактует художественное творчество детей как выражение индивидуальных особенностей, отношение к окружающему миру и к себе в посильной для ребёнка художественной форме [8]. Художественное творчество – составная часть системы эстетического воспитания и художественного воспитания, средство развития личности.

Аспектами художественного творчества и, в частности, художественного творчества дошкольников, занимались Л.С. Выготский, Н.Н. Поддьяков, Н.П. Сакулина, Б.М. Теплов, Е.А. Флерина и др. [29, 99, 128].

Рассмотрим разные взгляды ученых на феномен художественного творчества. Б.М.Теплов в своих работах выявляет необходимость раннего вовлечения детей в творческую деятельность, которая полезна для их общего развития. Ученый считает, что в процессе художественно-творческой деятельности у детей дошкольного возраста развивается самостоятельное творчество: литературное, музыкальное, театральное [119].

Л.С. Выготский отмечает, что художественное творчество возникает из игры и вначале является синкретическим, т.е. все виды художественного проявления ребёнка выступают в одном целом художественном действии [27]. Этот синкретизм указывает на тот общий корень, из которого разъединились все отдельные виды детского искусства. Этим общим корнем является игра ребёнка. Ученый показывает, что воображение получает наибольшее развитие в дошкольном возрасте, начинает складываться в игровой и получает дальнейшее развитие и воплощение в самых различных видах детской творческой деятельности – изобразительной, музыкальной, театральной и др. Воображение является показателем ярко выраженных художественно-творческих способностей.

Е.А. Флерина отмечает, что при помощи искусства развивается творческая личность ребёнка. В игре, рисовании, лепке, рассказывании ребёнок учится ставить перед собой цели, определять свои желания, предвидеть пути их осуществления и результаты. Преобразуя действительность по собственному замыслу, ребёнок развивает творческую инициативу, волю, выдержку, сосредоточенность, умение довести замысел до конца. Искусство является величайшим средством общения и взаимопонимания, сближает и объединяет детей в совместных переживаниях и действиях.

Развитие художественно-творческих способностей детей в различных видах деятельности отражено в исследованиях Н.А. Ветлугиной, Т.С. Комаровой [58]. Т.С. Комарова понимает под художественным творчеством дошкольников создание субъективно нового (значимого для ребёнка, прежде всего) продукта (рисунок, лепка, рассказ, танец, песенка,

игра) создание (придумывание) к известному ранее не используемых деталей, по-новому характеризующих создаваемый образ (в рисунке, рассказе и т. п.), разных вариантов изображения, ситуаций, движений, своего начала, конца, новых действий, характеристик героев и т.п.; применение усвоенных ранее способов изображения или средств выразительности в новой ситуации (для изображения предметов знакомой формы – на основе овладения мимикой, жестами, вариациями голоса и т.д.); проявление инициативы во всем [59]. По мнению Т.С. Комаровой, развитие художественно-творческих способностей в одном виде деятельности может способствовать более успешному развитию и в другом виде деятельности, что определяется общностью основных психических процессов, на которых базируется любая художественная деятельность.

В.А. Андреев, В.С. Русанова рассматривают художественное творчество как эстетическую ценность. В.С. Русанова художественно-творческое воспитание определяет как процесс целенаправленного педагогического формирования эстетическо-ценностной, эстетическо-мотивационной, эстетическо-творческой сфер личности средствами искусства, обеспечивающие способности личности к творческому самоопределению и самовыражению [3, 104].

Мы разделяем данную точку зрения, что уже в первые годы жизни можно выделить такие факторы, которые способствуют раскрытию художественной одаренности: это эмоциональная окрашенность, стремление к одушевлению предметов, явлений; это игра, как активное выражение значимых для ребенка переживаний.

Вслед за учеными, под художественным творчеством мы будем понимать выражение индивидуальных особенностей, отношение к миру и себе, направленное на освоение достижений культуры и искусства, в процессе которых развивается самостоятельное творчество.

Продукты художественного творчества целостно раскрывают личность ребёнка и его отношение к окружающему, соответствуют возрастным и

индивидуальным особенностям чувств, ума, воли, физических возможностей, нравственных представлений ребёнка и его роли в системе общественных отношений. Художественно-творческая деятельность оказывает преобразующее влияние на личность ребёнка, создает атмосферу радости, формирует личность, стимулирует развитие созидательных способностей.

Следующий шаг нашего исследования связан с рассмотрением понятия «художественно-творческая одаренность». Следует отметить, что художественно-творческая одаренность дошкольников недостаточно изучена в науке. На сегодняшний день нет единого мнения на психологическую природу художественно-творческой одаренности. Опираясь на исследования Л.В. Трубайчук, есть основания говорить, что развитие художественно-творческой одаренности обеспечивают четыре компонента: эмоциональный, гносеологический, аксиологический и деятельностный [122].

Эмоциональный компонент в развитии художественной одаренности предполагает чувственно-эмоциональное развитие ребёнка, обеспечение условий для развития эстетической эмпатии и эстетической рефлексии в процессе общения с изобразительным искусством и создании творческих продуктов в художественной деятельности. Гносеологический компонент содержит условия для расширения эстетических представлений дошкольников на основе восприятия, определяющих эстетическое познание детей, расширение их художественного кругозора. Аксиологический компонент способствует формированию эстетических потребностей ребёнка, мотивации в познании эстетических ценностей. Деятельностный компонент обеспечивает создание условий для творческого саморазвития ребёнка в процессе его художественной деятельности.

Как известно, художественно-творческая одаренность ярче всего проявляется в дошкольном возрасте, так как ребёнок, обладая образным мышлением, лучше запоминает все яркое, выразительное. Именно этим свойства отличают искусство, и поэтому ребёнок охотнее всего стремится

реализовать себя в художественно-творческой деятельности. В дошкольном возрасте одаренность проявляется как общая, и лишь в дальнейшем она может быть избирательной к какой-либо творческой деятельности. Характер развития художественно-творческой одаренности в дошкольные годы – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованных деятельностью ребенка (игровой, художественной, трудовой), а также личностной активностью самого ребенка, его способности к саморазвитию.

В контексте нашего исследования ребенок, обладающий художественно-творческой одаренностью проявляет самостоятельность, инициативу и любознательность при рассматривании и в обследовании произведения искусства, дает оценку его основным эстетическим характеристикам, отражает понимание выбора средств выразительности художника в соответствии с замыслом в содержании суждений. Такой ребенок демонстрирует в речи, жестах эстетические чувства, является инициатором искусствоведческой беседы, с увлечением занимается творческой деятельностью (музыкой, театром, ИЗО, хореографией). Художественно-творчески одаренный ребенок предлагает свои идеи, свободно входит в нестандартную ситуацию, охотно экспериментирует, легко выбирает необходимые для осуществления замысла изобразительные и технические средства, испытывает удовольствие от эстетической деятельности

Завершив анализ научных подходов и идей различных ученых, касаемо художественной одаренности, мы можем заключить, что для нашего исследования художественно-творческую одаренностью следует трактовать как совокупность творческих способностей, направленных на освоение ребенком достижений культуры и искусства, на создание персональных незаурядных продуктов художественного творчества через выражение индивидуальности с учетом нравственных ценностей социума.

## **1.2 Характеристика сензитивного периода развития художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста**

Прежде чем перейти к рассмотрению понятия «сензитивный период развития», дадим характеристику дефиниции «развитие».

Синтезируя наиболее устоявшиеся в педагогике определения, можно так толковать это понятие: развитие – это процесс и результат количественных и качественных изменений в организме человека. Оно связано с постоянными, непрекращающимися изменениями, переходами из одного состояния в другое, восхождением от простого к сложному, от низшего к высшему, от количества к качеству.

Развитие личности – сложнейший процесс объективной действительности. Для углубленного изучения этого процесса наука пошла по пути дифференцирования его составных компонентов, выделяя в нем развитие физическое, психическое, духовное, социальное и др. Педагогика изучает проблемы духовного развития личности во взаимосвязи со всеми другими компонентами.

Если под развитием понимать изменение или функционирование системы, сопровождающееся появлением нового качества (возникновением качественных новообразований), то можно выделить следующие особенности такого процесса [32]:

- необратимость – любая деградация, обратное развитие не является зеркальным отражением поступательного развития, возвращение системы на исходный уровень функционирования возможно лишь по одному или нескольким показателям, полное восстановление того, что было раньше, невозможно;
- прогресс и регресс – две диахронические структуры, прогрессивное развитие обязательно включает в себя элементы регрессии;
- неравномерность – периоды резких качественных скачков сменяются постепенным накоплением количественных изменений;

- зигзагообразность – неизбежным во всяком развитии является не только замедление, но и откат назад, ухудшение функционирования системы как условие нового подъема;

- переход стадий развития в уровни – при появлении нового уровня функционирования старый не уничтожается, но сохраняется с некоторыми специфичными только для него функциями в качестве одного из иерархических уровней новой системы;

- наряду с тенденцией к качественному изменению всякое развитие осуществляется в единстве с тенденцией к устойчивости, сохранению достигнутого и воспроизведению сложившихся типов функционирования.

Развитие личности – одна из главных категорий в психологии и педагогике. Психология объясняет законы развития психики, педагогика разрабатывает теории о том, как целенаправленно руководить развитием человека. Л.И. Божович понимает развитие личности как процесс количественных и качественных изменений под влиянием внешних и внутренних факторов [18]. Изменение личности от возраста к возрасту протекает в следующих аспектах: физическое развитие (скелетно-мышечная и другие системы организма), психическое развитие (процессы восприятия, мышления и пр.), социальное развитие (формирование нравственных чувств, определение социальных ролей и др.).

В науке вызывает споры вопрос о том, что движет развитием личности, под влиянием каких факторов оно протекает. На этот счет существуют два основных подхода: биологизаторский и социологизаторский. Сторонники биологизаторского подхода объясняют развитие как процесс биологического, природного, наследственно запрограммированного созревания, развертывания природных сил. По мере взросления включается та или иная генетическая программа. Вариантом этой позиции является взгляд на индивидуальное развитие (онтогенез) как на повторение всех стадий, которые прошел человек в процессе своей исторической эволюции (филогенезе): в онтогенезе в сжатом виде повторяется филогенез. Согласно

3. Фрейду, в основе развития человека тоже лежат биологические процессы, проявление в разных формах либидо – полового влечения.

Представители бихевиоризма утверждали, что развитие ребенка предопределяется врожденными инстинктами, особыми генами сознания, носителями постоянных наследуемых качеств [129]. Это породило в начале XX в. учение о диагностировании свойств личности и практику тестирования детей в начальной школе, деление их по результатам тестов на группы, которые должны обучаться по разным программам в соответствии с якобы природными способностями. На самом деле, по мнению большинства ученых, тестирование выявляет не природные способности, а уровень обученности, приобретенный при жизни. Многие западные ученые считают биологизаторскую концепцию развития ошибочной, а практику деления детей на потоки по результатам тестирования – вредной, поскольку она ущемляет права детей на образование и развитие.

Согласно социологизаторскому подходу развитие ребенка определяется его социальным происхождением, принадлежностью к определенной социальной среде. Вывод делается тот же: детей из разных социальных слоев надо учить по-разному.

Приверженцы материалистического подхода утверждают, что развитие личности протекает под воздействием обоих факторов: биологического (наследственности) и социального (общества, социальных институтов, семьи). Природные данные составляют основу, возможность для развития, но преобладающее значение имеют социальные факторы. Отечественная наука выделяет среди этих факторов особую роль воспитания, которое имеет определяющее значение в развитии ребенка. Социальная среда может воздействовать непреднамеренно, стихийно, воспитатель же руководит развитием целенаправленно. Как сформулировал Л.С. Выготский, обучение влечет за собой развитие.

К внутренним факторам развития личности относят активность самой личности: ее чувства, волю, интересы, деятельность. Формируемые под влиянием внешних факторов, они сами становятся источником развития.

Далее, чтобы в полной мере изучить особенности художественно-творческой одаренности дошкольников и определить пути ее развития, следует дать характеристику сенситивным периодам развития ребенка. Это понятие было введено выдающимся отечественным психологом, психолингвистом, дефектологом, ученым с мировым именем Л.С. Выготским. Он разработал понятие «психологические системы», под которыми понимались целостные образования в виде различных форм межфункциональных связей (например, между мышлением и памятью, мышлением и речью). Огромный вклад Л.С. Выготского в детскую психологию – это введение понятия «зона ближайшего развития» [31]. Согласно мнению ученого, это область не созревших, но созревающих процессов, которые можно назвать «почками развития». «Зона ближайшего развития» ставит перед ребенком большие задачи, решить которые он способен лишь с помощью взрослого, в ходе их совместной деятельности. Л.С. Выготский пришел к выводу, что обучение ребенка должно предшествовать, забегать вперед, подтягивать и вести за собой развитие. Это утверждение стало аксиомой в детской психологии и педагогике.

Следующим открытием гениального ученого, важным для нашего исследования, стало возрастное определение периодов в жизни ребенка, наиболее благоприятных для развития тех или иных функций индивидуума. Эти знания необходимы для педагогов и родителей, чтобы не упустить период, наиболее благоприятный для обучения ребенка, чтобы те «развивающиеся почки», которые представляют собой созревающие процессы в «зоне ближайшего развития», могли в полной мере развить и обогатить физические, интеллектуальные, эмоциональные, социальные и культурные возможности в будущей жизни ребенка, в том числе могли повлиять и на развитие одаренности.

Отметим, что, согласно Л.С. Выготскому, в жизни каждого ребенка есть периоды, в которых самой физиологией созданы максимально оптимальные условия и возможности для развития определенных свойств психики, восприимчивости к приобретению определенных знаний и умений. Эти периоды называются сензитивными [27]. Сензитивность (от лат. *sensitivus* — чувствительный) — оптимальное сочетание условий для развития психических процессов, присущих определенному возрастному периоду. В сензитивные периоды есть большая возможность предельно развить способности детей [28].

Еще одно определение сензитивного периода на основе изысканий М.М. Безруких, В.Д. Сонькина, О.О. Косяковой и др. может быть сформулировано следующим образом [8,113]. Сензитивный период – это определенный период жизни ребенка, в котором созданы оптимальные условия для развития у него определенных психологических качеств и видов деятельности. Периоды эти ограничены по времени, следовательно, пропустив этапы психического развития, в будущем предстоит затрачивать немало усилий и времени, чтобы восполнить пробел в развитии определенных функций.

Таким образом, для нашего исследования актуально следующее определение: сензитивный период – время максимальных возможностей для наиболее действенного формирования какого-либо свойства психики, период наиболее высокой пластичности. Он показывает свою способность к изменчивости согласно специфике внешних обстоятельств.

В определенные сензитивные периоды происходит резкое увеличение чувствительности к определенным внешним влияниям из-за высокой пластичности нервной системы ребенка.

Для нашего изыскания важно рассмотреть сензитивные периоды дошкольного детства. Прежде всего, следует выявить, сколько этих периодов у ребенка, в каком возрасте они наступают, какие именно знания ребенок легко воспринимает в каждом из них.

Изучив возрастные периодизации Дж. Биррена, Д. Бромлей, Д.Б. Эльконина М. Монтессори, Б.Г. Ананьевой и др., остановимся на периодах по Л.С. Выготскому, где определены максимальные возможности и условия для развития у детей конкретных свойств психики и восприимчивости к приобретению знаний и умений [2, 27, 85, 141].

1,5—3 года. Период яркого восприятия речи, пополнения словарного запаса. В этом возрасте ребенок очень восприимчив к изучению иностранных языков. Также этот период благоприятен для развития моторики, манипуляций с предметами, восприятия порядка.

3—4 года. Этот период наиболее благоприятен для ознакомления со знаковым обозначением цифр и букв, подготовке к письму. Развиваются осознанная речь и понимание собственной мысли, идет интенсивное развитие органов чувств.

4—5 лет. Этот период знаменуется развитием интереса к музыке и математике. Увеличивается активность ребенка в восприятии письма, цвета, формы, размера предметов, происходит интенсивное социальное развитие;

5—7 лет. Наиболее благоприятный период для перехода от письма к чтению. Этот период очень важен для привития ребенку социальных навыков и поведения;

8—9 лет. В этот период языковые способности вторично достигают пика. Он также имеет большое значение для развития воображения и культурного образования.

По мнению Л.С. Выготского, самыми важными служат три сенситивных периода (кризисных момента) – 1 год, 3 и 7 лет. Возрастная сензитивность свойственна конкретному возрастному этапу, это наилучшее сочетание условий для формирования конкретных свойств или процессов психики.

Итак, мы видим, что сенситивный период для развития художественно-творческих способностей можно определить от 4 лет и до 8. Этот период приходится на старший дошкольный возраст, когда создание

условий для художественного творчества ребенка станут максимально эффективны.

Учитывая сенситивные периоды, Л.С. Выготский выявляет возрастное чередование повышенной увлечённости детей тем или иным видом художественного творчества. У дошкольников преобладает тяга к музыкально-драматическим или словесным импровизациям, танцевальным движениям, особенно к коллективным, хотя уже к концу дошкольного возраста намечается преимущественный интерес к изобразительному художественному творчеству [27].

Дошкольный возраст представляет наиболее благоприятные возможности для развития различных форм образного мышления, в сочетании с интенсивным развитием воображения это и обеспечивает развитие творческих способностей. Воображение является показателем ярко выраженных художественно-творческих способностей.

### **1.3 Психолого-педагогические условия развития художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста в условиях ДОО**

В предыдущих параграфах мы рассмотрели теоретические аспекты таких понятий как «одаренность» «художественно-творческая одаренность», изучили сенситивные периоды развития ребенка и выявили периоды наиболее эффективного развития художественного творчества у детей старшего дошкольного возраста. В связи с этим мы предположили, что если соблюдать некоторые психолого-педагогические условия, то процесс развития художественно-творческой одаренности у детей старшего дошкольного возраста будет более эффективным. В данном параграфе мы считаем целесообразным раскрыть выделенные нами условия на теоретическом уровне, исходя из анализа психолого-педагогической литературы.

Многочисленные исследования отечественных педагогов (Ю.А. Конаржевского, Г.Н. Серикова, Ю.П. Соколикера и др. [113])

позволяют заключить, что психолого-педагогическая система может функционировать только при соответствующих условиях. Обобщая определения Ю.К. Бабанского, А.Я. Найна, В.А. Сластенина и др., под психолого-педагогическими условиями в нашем исследовании будем понимать совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, психолого-педагогических приемов, направленных на решение поставленных исследовательских задач [6, 111, 112].

В основу исследования положена гипотеза о том, что развитие художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста будет наиболее эффективным при реализации следующих психолого-педагогических условий:

- обеспечить психолого-педагогическое сопровождение детей в художественно-творческих конкурсах;
- развивать эстетическую эмпатию у детей при восприятии художественных и музыкальных произведений;
- развивать способность к рефлексии собственных продуктов творчества.

Рассмотрим более подробно психолого-педагогические условия с теоретической точки зрения.

Первое психолого-педагогическое условие – обеспечить психолого-педагогическое сопровождение детей в художественно-творческих конкурсах. Прежде всего, целесообразно рассмотреть сущность понятия «психолого-педагогическое сопровождение» в психолого-педагогической литературе.

Психолого-педагогическое сопровождение следует понимать как взаимодействие ребенка и взрослого в практической деятельности, направленной на развитие.

Целью психолого-педагогического сопровождения является обеспечение полноценного развития и воспитания личности ребенка, в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями.

Понятие «сопровождение», рассматриваемое в контексте гуманистического подхода, приобретает все большее значение в современной педагогике, Его использование продиктовано необходимостью интеграции процессов обеспечения, поддержки, защиты, помощи, а также для того, чтобы подчеркнуть самостоятельность субъекта в принятии решений. В словаре русского языка С.И. Ожегова сопровождение трактуется следующим образом – «следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь» [92].

В.И. Даль представляет сопровождение так «Сопровождать – провожать, сопутствовать, идти» [37].

Таким образом, исследование этимологии понятия «сопровождение» позволяет заключить:

- оно рассматривается как совместные действия (система, процесс, виды деятельности) людей по отношению друг к другу в их социальном окружении;

- предполагает взаимодействие различных субъектов, которые могут находиться как в субъектно-объектных, так и в субъектно-субъектных отношениях;

- более того, сопровождение включает условно три компонента, не только субъектов-путников и сопровождающего, но и путь, который они проходят вместе;

- это, прежде всего, совместимость, на это указывает приставка «со» и смысл слова.

Сущностной характеристикой сопровождения является создание условий для перехода сопровождаемого от помощи к самопомощи. Условно можно сказать, что в процессе сопровождения педагог создает условия и оказывает необходимую и достаточную (но ни в коем случае не избыточную) поддержку для перехода от позиции «Я не могу» к позиции «Я могу сам справиться со своими жизненными трудностями». Л.Г. Субботина включает

в психолого-педагогическое сопровождение поддержку и помощь воспитаннику.

Поддержка и сопровождение могут рассматриваться как взаимопереходящие парадигмы педагогической деятельности, необходимые человеку на разных этапах его жизни.

Поддержка, с одной стороны, предваряет педагогическое сопровождение, а с другой – следует за ним по запросу ребенка.

В рамках педагогики сотрудничества обосновывается необходимость гуманных взаимоотношений между участниками психолого-педагогического процесса. В их исследованиях гуманистическими установками, лежащими в основе педагогической поддержки, выступают:

1) принятие личности ребенка, прямое обращение педагога к воспитаннику, диалог с ним, понимание его действительных потребностей и проблем, действенная помощь ребенку на основе принятия его таким, каков он есть на самом деле;

2) эмпатийное понимание ребенка, что дает педагогу возможность полноценного и неиссякаемого межличностного общения с ним, оказание ему помощи именно тогда, когда она больше всего необходима;

3) открытое, доверительное общение, которое требует, чтобы педагог не играл свою роль, а всегда оставался самим собой; это дает возможность воспитанникам понять, принять и полюбить педагога таким, какой он есть.

Сопровождение одаренного ребенка в дошкольной образовательной организации предполагает реализацию следующих принципов:

1) Следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном этапе его жизненного пути.

2) Сопровождение опирается на те, психические и личностные достижения, которые реально есть у ребенка и составляют уникальный багаж его личности. Психологическая среда не несет в себе влияние и давление.

Приоритетность целей, ценностей, потребностей развития внутреннего мира самого ребенка.

3) Ориентация деятельности на создание условий, позволяющих ребенку самостоятельно строить систему отношений с миром, окружающими людьми и самим собой, совершать личностно значимые позитивные жизненные выборы.

В нашем случае психолого-педагогическое сопровождение осуществляется в процессе развития художественно-творческой одаренности дошкольника. В связи с этим следует рассмотреть особенности восприятия ребенком художественных образов, как основы творчества.

Изучение психологического механизма развития способности восприятия художественных образов (Л. А. Венгер, А.В. Запорожец) привело нас к выводу о взаимосвязи видимых свойств образа с имеющимся у ребенка эстетическим опытом (эстетическое апперцепцией) [44]. Полнота и точность образов восприятия зависят, в связи с этим, от овладения детьми выразительными средствами и эстетическими эталонами, которые ребенок присваивает также, как всю духовную культуру (Л.С. Выготский, В.С. Мухина) и от уровня владения операциями по соотнесению их со свойствами художественного объекта [27,83].

Дошкольник в своем эстетическом развитии проходит путь от элементарного наглядно-чувственного впечатления до возможности создания оригинального образа адекватными выразительными средствами. Движение от простого образа-представления к эстетическому обобщению, от восприятия цельного образа как единичного к созданию его внутреннего смысла и пониманию типичного осуществляется под влиянием взрослых, передающих детям основы социальной и духовной культуры.

Современный взгляд на эстетическое воспитание ребенка предполагает единство формирования эстетического отношения к миру и художественного развития средствами разных видов изобразительного и декоративно-прикладного искусства в эстетической деятельности.

При взаимосвязи обучения и творчества ребенок имеет возможность самостоятельно осваивать различные художественные материалы, экспериментировать, находить способы передачи образа, например, в рисунке, лепке, аппликации. Это не мешает ребенку освоить те способы и приемы, которые ему были неизвестны (воспитатель подводит детей к возможности использовать вариативные приемы). При таком подходе процесс обучения теряет функцию прямого следования, навязывания способов. Ребенок имеет право выбора, поиска своего варианта. Он проявляет свое личностное отношение к тому, что предлагает воспитатель. Создание условий, при которых ребенок эмоционально реагирует на краски, цвета, формы, выбирая их по своему желанию, является необходимым в творческом процессе.

Благодаря восприятию художественных образов, например, в изобразительном искусстве ребенок имеет возможность полнее и ярче воспринять окружающую действительность, и это способствует созданию детьми эмоционально окрашенных образов в изобразительном творчестве.

Кроме того, искусство помогает формировать эмоционально-ценностное отношение к миру. Потребность в художественной деятельности связана, прежде всего, с желанием ребенка выразить себя, утвердить свою личностную позицию.

Т.С. Комарова указывает на становление и развитие в данный возрастной период таких базовых для творческой деятельности психических качеств, как восприятие, образное мышление, воображение, эмоционально-положительное отношение к художественной деятельности [56]. Эмоциональное отношение, к художественной деятельности – это важнейший фактор формирования у детей художественно-творческих способностей и эстетического воспитания вообще. Эмоциональное положительное отношение – основа любой деятельности, тем более художественно-речевой, музыкальной, игровой – обеспечивается удовлетворением в деятельности тех или иных потребностей ребенка. Одна

из наиболее актуальных – интеллектуальная (стремление научиться самому что-то создавать, исполнять, делать). Другая – коммуникативная: потребность содержательного общения со сверстниками и взрослыми. Значимо для дошкольника и потребность в самоутверждении, реализуемая при успешной деятельности.

Учитывая все сказанное выше, можно выделить наиболее значимые задачи, стоящие перед педагогом:

- 1) Увлечь искусством, сформировать потребность общения с ним, так как вне этого увлечения не может происходить подлинного общения с искусством и развития художественно-творческой одаренности
- 2) Дать общее понимание сути, содержания искусства.
- 3) Развить творческие способности ребенка, которые необходимы и при созидании произведения искусства и при его восприятии.

Нам представляется, что решение этих задач связано с особой организацией занятий и с необходимостью специального подбора методов работы с дошкольниками.

Кроме того, необходимость взаимосвязанного использования разных видов искусства в развитии одаренного ребенка определяется также тем, что применительно ко всем видам художественно-творческой деятельности можно выделить общие психические процессы, которые являются основой формирования художественного вкуса, интереса предметам искусства и художественно-творческих способностей.

К этим процессам относятся:

- восприятие, характеризующееся индивидуальными различиями; образы восприятия, накапливаясь, формируют сенсорный опыт, являющийся основой развития разнообразных способностей, в том числе художественных и интеллектуальных.

- наглядно-образное мышление, опирающееся на зрительные представления и их трансформацию на средства решения мыслительной задачи.

- воображение, без которого невозможна ни одна художественно-творческая деятельность и которое, в свою очередь, развивается в этой деятельности.

Рассмотрев сущность понятия «сопровождение» и выявив особенности художественного восприятия ребенка, можно перейти к описанию первого условия: психолого-педагогическое сопровождение детей в художественно-творческих конкурсах.

В дошкольном образовании, как правило, использование художественных конкурсов представляет собой определенные соединения отдельных процессов в единое целое. Феномен конкурсов, в которых проявляются художественно-творческие способности, может быть объяснен еще и природой самого искусства. Как известно, на заре человечества искусство было синкретичным явлением. Лишь со временем произошло обособление различных направлений искусства в самостоятельные области, что явилось, по мнению И.Г. Герасимовой, несомненно, прогрессивным шагом. Но духовно-эмоциональная сущность искусства выступает основным интегрирующим фактором в современном его развитии [31].

Синтез различных видов искусств определяется еще и тем, что выделяются общие для различных произведений искусства точки соприкосновения. Рассматриваются следующие варианты объединения: на основе общечеловеческих ценностей, на основе общего для разных видов искусства содержания, на основе общих для разных видов искусства изобразительно-выразительных средств.

Развитие художественно-творческой одаренности дошкольника начинается с живого, непосредственного восприятия, созерцания искусства. Дошкольники в этом процессе выступают в различных ролях: зрителя, исполнителя, создателя, творца, соисполнителя. Это позволяет сделать участие детей в художественных конкурсах. Существуют четкие критерии отбора художественного материала: художественность, воспитательная значимость; доступность для восприятия дошкольника.

Но создание благоприятных условий для участия в конкурсах недостаточно для развития ребенка с высоким творческим потенциалом, хотя некоторые западные психологи и сейчас считают, что творчество изначально присуще ребенку и, что надо только не мешать ему свободно самовыражаться. Но практика показывает, что такого невмешательства мало: не все дети могут открыть дорогу к созиданию, и надолго сохранить творческую активность. Оказывается (и педагогическая практика доказывает это), если подобрать соответствующие методы, то даже дошкольники, не теряя своеобразия творчества, создают произведения более высокого уровня, чем их необученные самовыражающиеся сверстники. Не случайно сейчас так популярны детские художественные конкурсы.

Эмоционально-положительное отношение к объектам эстетического восприятия, необходимое для успешного развития одаренных детей, определяет универсальность и максимальную полезность такой формы занятий как художественный конкурс. Это занятия, на которых общая задача реализуется средствами нескольких видов художественной деятельности – художественно-речевой, музыкальной, изобразительной, театрализованной и др.

Еще одной отличительной особенностью этого типа занятий, предполагающей синтез различных видов искусства, является необычная форма организации. Она достаточно современна и позволяет детям адаптироваться к окружающей жизни. В своей обыденной жизни дети часто встречаются с различными синтетическими видами зрелищ – теле и радиопередачами, театрализованными спектаклями, массовыми зрелищами (детские праздники, елки и др.). Поэтому им нужно быть готовыми к восприятию и пониманию особенностей этих зрелищ.

При участии детей в конкурсах, в значительной степени повышается их активность, т.к. обеспечивается свобода действий, выбора средств реализации поставленной педагогом задачи, что раскрепощает даже самых застенчивых детей. Все дети чувствуют себя в равной мере причастными ко

всему, что происходит во время художественных конкурсов, радуются, когда видят общий коллективный результат. В это время царит особая творческая атмосфера. Изменяются взаимоотношения между детьми и между детьми и педагогом. Часто они становятся взаимоотношениями партнерства.

При добровольном участии в творческих конкурсах у детей возникают сильные эмоциональные переживания, что позволяет воспитывать эстетические чувства, способность ориентироваться в окружающем мире. Кроме того, конкурсы можно рассматривать как своеобразную учетно-контрольную форму работы с детьми, что помогает выявить общий уровень творческой активности и индивидуальные особенности одаренных детей, так как:

- развивается умение самостоятельно и творчески применять разные художественные средства (краски, формы, музыкальные звуки, поэтические выражения для воплощения своего замысла);

- наглядно выделяются результаты художественного развития всех детей,

- проявляются интересы и способности каждого ребенка в отдельности;

- создается радостная и творческая атмосфера общения коллектива взрослых и детей, благоприятная обстановка для проявления эстетических качеств, для нравственного совершенствования.

В рамках нашего эксперимента, базой которого стало МАОУ СОШ № 15 отделение № 2 проведение художественных конкурсов являлось традицией. Как правило, подобные конкурсы проводятся в разных номинациях: декоративно-прикладное творчество, рисунок, музыкальное творчество, литературное творчество. Тематика конкурсов разнообразна и позволяет на основе принципа интеграции реализовывать задачи образовательных областей и способствовать развитию одаренности дошкольников. Тематические конкурсы организуются на лучшее оформление поделок, рисунков, на создание и реализацию семейных проектов,

представление музыкального и сценического творчества часто с участием родителей.

Например, в течение учебного года в старшей группе планируются следующие выставки и конкурсы (часто с участием родителей):

«Осенины»: конкурс «Забавные овощата» (поделки из овощей), выставка «Осенние мотивы» (рисунки, коллажи, аппликации из сухих листьев);

«День пожилых людей»: фотовыставка «Я бабушкин и дедушкин друг и помощник»;

«Любимый Новый год»: конкурсы «Лучший карнавальный костюм», «Стихи о елочке» (литературное семейное творчество), выставка «Елочные украшения своими руками»;

«День защитника отечества»: выставка детского рисунка «Буду в армии служить», фотовыставка «Мой папа служил в российской армии»;

«Первый праздник весны»: выставка поделок «Вместе с мамочкой любимой», «Мир увлечений», конкурс рисунков «Портрет моей мамы»;

«Расту здоровым»: конкурс семейных проектов «Мы за здоровый образ жизни»;

«В мире животных»: литературный конкурс «Сказки о пушистых малышах», фотовыставка «Наши пушистые любимцы»;

«История моей семьи»: конкурс «Родословное древо моей семьи».

Организация творческих выставок и конкурсов происходит поэтапно.

1 этап — совместное планирование, обсуждение тематики выставки (конкурса) на родительском собрании и с детьми в группе, что позволяет создать положительный настрой на совместную работу.

2 этап — разработка Положения выставки (конкурса).

3 этап — объявление темы выставки (конкурса) с оформлением рекламного плаката, который готовят дети совместно с педагогом.

4 этап — изготовление экспонатов выставки или конкурсных. Данный этап является самым благоприятным моментом для развития детского творчества и художественно-творческих способностей.

5 этап — оформление выставки (конкурса), презентация творческих работ, их оценка. На этом этапе наглядно видны результаты творчества детей.

6 этап — подведение итогов творческого конкурса: награждение, поощрение участников.

Следующее психолого-педагогическое условие предполагает развивать эстетическую эмпатию у детей при восприятии художественных и музыкальных произведений.

Рассмотрим, что представляет собой термин эмпатия.

Термин «эмпатия» был введен в науку американским психологом Э. Титченером. На немецком языке феномен, им обозначаемый, именовался *Einfühlung* (вчувствование). В английском же языке уже давно имел хождение термин «симпатия», близкий по значению к вчувствованию, но не тождественный ему. Э. Титченер слил воедино эти два термина. Словесно получилась английская калька с немецкого оригинала.

Эмпатия — понятие многоаспектное, многозначное. В самом первом приближении его содержание может быть выражено термином «одушевление». Таким образом, эмпатические процессы — компоненты одушевляющего отношения человека к объектам. В контексте нашего исследования — прежде всего к объектам художественного творчества. «Одушевление неодушевленного» — одно из первых, базисных проявлений эмпатии, одна из главнейших ее функций.

В настоящее время в психологии отсутствует общепринятое представление об эмпатии. Среди исследователей наблюдаются значительные расхождения в трактовках и интерпретациях этого понятия.

В современном толковом словаре русского языка приводится следующее определение эмпатии: Способность входить в чужое

эмоциональное состояние, сопереживать. Интеллектуальная идентификация собственных чувств с чувствами и мыслями другого человека.

Другие исследователи (Л.П. Выговская, Т.П. Гаврилова, М.А. Пономарева, Л.П. Стрелкова и др.) исходят из когнитивного понимания эмпатии, которое контрастирует с рассмотренным выше эмоциональным подходом. Они определяют эмпатию с точки зрения понимания другого человека, принятия роли, интерпретации поведения [26,36,94].

В отечественной психологии этот термин закрепился в начале 70-х годов XX века благодаря работам Т.П. Гавриловой. Рассматривая эмпатию, как продукт общения, автор считает её сугубо эмоциональной субстанцией, которая помогает человеку накопить нравственный опыт, построить собственную систему ценностей [36].

Различают художественную эмпатию, которую В.П. Зинченко трактует, как вчувствование в художественный объект, источник эстетического наслаждения, иным образом сопереживание персонажам художественных произведений кино, театра, литературы и музыки [48]. Психологические механизмы художественной эмпатии наиболее изучены в сценическом творчестве актера, где они наглядно обнаруживаются в актах сценического перевоплощения. Исключительная заслуга изучения эмпатии в области художественного творчества принадлежит К.С. Станиславскому. Эмпатия в искусстве связана с деятельностью воображения по созданию художественного образа, которая представляет собой психологическую систему, включающую процессы мышления, памяти, восприятия и т. д. Как и всякое действие, художественное воображение имеет свои моторные компоненты — речевые и анализаторные двигательные эффекты (например специфические движения глаз). Моторные компоненты художественно-творческого акта могут быть как внешне-двигательными, так и мышечными (кинестетическими). На важную роль движений в актах художественного воображения указывают как психологи (Т. Рибо и др.), так и сами "художники" (К. Станиславский, С. Эйзенштейн, Ф. Шаляпин, Б.Асафьев и

др.). Результаты экспериментов (А.Н. Леонтьева и его учеников) доказывают, что двигательные эффекты в акте восприятия по своей структуре уподобляются форме, которая воспринимается.

По мере проявления ребенком своей индивидуальности и осознания себя развивается способность к сопереживанию, вчувствованию в предмет (живой, неживой), явление, т.е. эмпатии.

Различают:

1. эмоциональную эмпатию, основанную на механизмах проекции и подражания моторным и аффективным реакциям другого человека;
2. когнитивную эмпатию, базирующуюся на интеллектуальных процессах (сравнение, аналогия и т.д.);
3. предикативную эмпатию, проявляющуюся как способность человека предсказывать аффективные реакции другого в конкретных ситуациях.

В качестве особых форм эмпатии выделяют:

- 1) сопереживание – переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним;
- 2) сочувствие – переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого.

Важной характеристикой процессов эмпатии, отличающих её от других видов понимания (идентификации, принятия ролей, децентрализации и др.), является замкнутость в рамках непосредственного эмоционального опыта. Эмпатическая способность индивидов возрастает, как правило, с ростом жизненного опыта. Поэтому воспитание эмпатии является важным условием развития творческой одаренности ребенка.

Дошкольное детство является самым ответственным периодом развития эмпатии ребенка, когда закладываются основы всех психических свойств личности, познавательных процессов и видов деятельности.

Можно выделить 4 этапа развития эмпатии у детей дошкольного возраста:

- 1-й этап – «язык эмоции» или «познаю себя»;
- 2-й этап – «язык чувств и переживаний» или «Я – другой человек»;
- 3-й этап – «нравственные беседы» или «содействие»;
- 4-й этап формирования – «сорадование».

Наиболее эффективным педагогическим средством развития эмпатии старших дошкольников с учетом выделенных особенностей современных дошкольников является художественно-творческая деятельность, приобщение ребенка к творчеству.

С педагогической точки зрения, возможности развития эмпатии в творческой деятельности обусловлены следующими ее характеристиками:

- 1) коллективная форма организации творческой деятельности удовлетворяет потребность детей старшего дошкольного возраста в совместном сотрудничестве;
- 2) художественно-творческая деятельность с одной стороны предполагает наличие эмпатийных умений (договариваться, учитывая интересы друг друга; оказывать взаимопомощь; проявлять сочувствие, сопереживание), с другой – обогащает опыт эмпатийного поведения ребенка, обусловленный необходимостью согласовывать свои действия с действиями и интересами других участников, проживанием жизни своих героев, анализом их поступков;
- 3) интенсивность переживаний детей в процессе творческой деятельности, влияет на характер поведения ребенка, оставляя глубокий след в его сознании;
- 4) принимая участие в художественно-творческой деятельности, ребенок берет на себя определенную роль, и это дает ощущение эмоционального единства и сопричастности, а также позволяет выражать собственные, присущие детям чувства и обогащать свой эмоционально-чувственный опыт;

5) способность к идентификации с любимыми героями позволяет через образы обеспечивать усвоение различных образцов действий и поступков, что дает возможность детям не только глубже понять и узнать свой внутренний мир, но и учит делать нравственный выбор.

Третье условие в нашей работе призвано развивать способность к рефлексии собственных продуктов творчества. В связи с этим следует изучить способности дошкольника к рефлексии на основе заключений ряда ученых.

В своих трудах И.Е. Емельянова утверждает, что оценочно-рефлексивная функция в проектировании индивидуального и коллективного маршрута духовно-творческой самореализации субъектов образовательного процесса играет важную роль.

В формировании гармоничного «Я-образа» рефлексивная функция обеспечивает навыки саморегуляции и самоконтроля; внимание к собственному внутреннему миру и миру близких людей; понимание своих способностей и интересов; умение видеть себя в «зеркале» другого человека; понимание значимости полученного ребенком продукта деятельности, его назначения, ценности для себя и других.

Конечным результатом реализации данной модели в практике дошкольного образовательного учреждения является духовно-творческая самореализация ребенка, под которой понимаем целенаправленный процесс гармоничного вхождения воспитанника в социум на основе освоения духовно-творческих ценностей, в результате чего происходит построение «Я-образа» созданию личного духовно-творческого продукта.

В педагогической науке модели абстрагирования выражают сущностные особенности основных типов психолого-педагогического взаимодействия между субъектами образовательного процесса при достижении образовательных целей. В след за учеными в аспекте рассмотрения критериев духовно-творческой самореализации детей

дошкольного возраста мы выделяем следующие уровни духовно-творческой самореализации детей.

1) Относительно внешнего критерия как результативности деятельности, проявляющейся в создании духовно-творческого продукта:

- репродуктивный уровень;
- частично-поисковый;
- творческий;
- духовно-творческий.

2) Внутренний критерий как компетентность личности в духовно-творческой самореализации (мотивационный, интеллектуальный, творческий, эмоционально-волевой компонент):

- подражательный уровень, обеспечивающий копирование или некоторую интерпретацию решения духовно-творческих задач, ситуаций по примеру ближайшего окружения (значимых взрослых, сверстников, авторитетных и любимых сказочных героев);

- уровень познавательной активности в духовно-творческой жизнедеятельности, проявляющийся в потребности и способности к экспериментированию и исследованию духовно-творческих задач и ситуаций;

- уровень свободного выбора в типологии ценностей, обеспечивающий самоактуализацию духовно-творческих потенциалов и качеств личности.

Заключительный этап – духовно-творческая самореализация. Обеспечивает творческую деятельность через проектирование. Прогнозирование, разрешение противоречий; через новый способ применения полученной информации и результатов исследования; через ответы на контрольные вопросы и постановку новых вопросов. Нравственный аспект деятельности заключается в понимании значимости полученного ребенком продукта деятельности, его назначения, уверенности для себя и других.

Анализ нравственной направленности следовал адаптированному к возрастным аспектам детей дошкольного возраста и дополненному алгоритму рефлексивной деятельности Б.М. Островского [91]:

1. Исследовательская часть: «Что я сделал?», «Как я сделал (средства, способы, технологии)?», «Зачем сделал, ради чего, на благо чего?», «Какая от этого может быть польза в будущем и кому?».

2. Критическая часть: «То ли сделал, что хотел?», «Так ли сделал, как хотел?», «Как я отношусь к тому, ради чего я это сделал?», «Как относятся к тому, ради чего я это сделал, другие (друзья, учитель, родители)?», «Какая от этого польза сейчас, в будущем и кому?», «Какой «плюс» может получить от этого отрицательный герой?», «Какой «минус» может от этого получиться, если случайно...?».

3. Нормативная часть: «Что я буду делать впредь в подобных ситуациях?», «Как я буду делать это впредь?», «зачем я буду делать это впредь?», «ради чего я буду делать то, что буду делать?».

Продуктами исследовательской деятельности одаренных детей могут выступать отношение ребенка к миру, осознание себя как личности, адаптивность, жизнотворчество в различных проявлениях избирательного поля, рефлексия, сохранение индивидуальности. Показателями личностно-духовно-творческого продукта ребенка дошкольного возраста в деятельности являются:

- индивидуальный почерк продукта, выражающийся в своеобразии манеры выполнения и характера выражения своего отношения к процессу, результату, объекту, явлению;

- познавательная направленность;

- субъективная новизна;

- эмоционально окрашенный процесс и результат деятельности;

- свобода самовыражения;

- отсутствие психологической инерции;

- нахождение креативных средств для реализации творческого замысла в изобразительной деятельности, сочинительстве, конструировании, игре, разыгрывании небольших театральных сценок-сюжетов и т.д.;

- направленность на созидание;
- демонстративность в большинстве случаев;
- целостное восприятие мира.

Анализ продуктов творчества детей дает возможность проследить и оценить направленность творческой идеи ребенка и ее полезность в данном социуме на основе базовых ценностей. Отдача, получаемая обществом в результате становления еще одной личности тем значительнее, чем шире возможности, представляемые социумом человеку в поиске адекватных средств самореализации.

## **Выводы по 1 главе**

Проведя первую часть нашего исследования, можно заключить, что развитию одарённости детей на всех этапах психолого-педагогической деятельности такие известные ученые как С.Л. Рубинштейн, М.А. Холодная, Д.Б. Эльконин, П. Выговская, Т.П. Гаврилова уделяли особое внимание. Сегодня художественно-творческое развитие – это не только путь развития детской одарённости, но и путь к самореализации личности, способ адаптации личности в социуме. Детская одаренность – это интегральная, динамическая личностная характеристика, которая определяет возможность достижения ребенка более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими детьми, наиболее интенсивно начинает проявляться в дошкольные годы.

Наибольший интерес в нашем исследовании представляет художественно-творческая одаренность, так как именно она раньше других и ярче всего проявляет в дошкольном возрасте: дети, обладая образным мышлением, лучше запоминают все яркое, выразительное (именно этими свойствами наделено искусство) и охотнее стремятся реализовать себя в художественно-творческой деятельности. В данном возрасте одаренность проявляется как общая, и лишь последующие возрастные периоды она может быть избирательной к какой-либо творческой деятельности.

Развитие одаренности ребенка дошкольного возраста есть развитие его творческой деятельности, в которой происходит процесс воспитания. Психолого-педагогическим инструментом воспитания служат различные виды творческой деятельности: игровая, изобразительная, музыкальная, трудовая, театральная и др. В соответствии с внешней творческой деятельностью у ребенка формируется внутренний план действия, то есть

возникает представление о тех творческих действиях, нормах поведения, ценностях, которыми уже овладел. Имея такое представление, он может предварительно, «внутренним взором» проследить ход и результат творческой деятельности, последствия своих поступков, результатов творчества в виде творческого продукта.

Важной характеристикой процессов эмпатии, отличающих её от других видов понимания (идентификации, принятия ролей, децентрализации и др.), является замкнутость в рамках непосредственного эмоционального опыта. Эмпатическая способность индивидов возрастает, как правило, с ростом жизненного опыта. Поэтому, воспитание эмпатии является важным условием развития творческой одаренности ребенка.

Заключительный этап – духовно-творческая самореализация. Обеспечивает творческую деятельность через проектирование. Прогнозирование, разрешение противоречий; через новый способ применения полученной информации и результатов исследования; через ответы на контрольные вопросы и постановку новых вопросов. Нравственный аспект деятельности заключается в понимании значимости полученного ребенком продукта деятельности, его назначения, уверенности для себя и других.

На современном этапе развития общества задача образования заключается в том, чтобы развить такие личностные смыслы подрастающего поколения, которые помогли бы ему преобразовывать себя, свои отношения с миром и, в дальнейшем, творчески преобразовывать общество в соответствии с нравственными нормами человечества. Не маловажную роль в решении данной задачи отводится созданию педагогических средств развития художественно-творческой одаренности.

## **Глава 2. Организация экспериментальной работы по развитию художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста в условиях ДОО**

### **2.1. Цель, задачи и организация экспериментальной работы**

В первой главе диссертации нами были изложены теоретические аспекты и охарактеризованы условия развития художественно-творческой одаренности детей. Во второй главе поставлена цель и сформулированы задачи опытно-поисковой работы; определена база исследования, описан ход реализации психолого-педагогических условий, осуществлен анализ и обобщены результаты исследовательской работы.

В начале организации опытно-поисковой работы мы ставили цель: теоретически обосновать и эмпирически проверить эффективность психолого-педагогических условий, способствующих развитию художественно-творческой одаренности детей в дошкольной образовательной организации. Цель опытно-поисковой работы определила задачи, а также логику организации и методику проведения исследования. Задачи опытно-поисковой работы:

1) На основе изучения научно-методической литературы определить и обосновать выбор критериев, показателей и уровней развития одаренности детей дошкольного возраста.

2) обеспечить психолого-педагогическое сопровождение детей в художественно-творческих конкурсах; развивать эстетическую эмпатию у детей при восприятии художественных и музыкальных произведений; развивать способность к рефлексии собственных продуктов творчества.

3) Проверить эффективность психолого-педагогических условий, способствующих развитию художественно-творческой одаренности детей в ДОУ.

Для решения данных задач были разработаны критерии, определяющие уровень художественно-творческих проявлений дошкольника (творческое восприятие задания, готовность к выполнению задания, характер деятельности по выполнению задания, отношение к результату своей деятельности), показатели и уровни как количественные характеристики, которые зависят от выбора критериев.

Ведущим методом исследования был выбран психолого-педагогический эксперимент, поскольку он позволяет установить наиболее существенные закономерности определенного педагогического явления или процесса, а также внести корректировки в существующую практику.

Опытно-поисковая работа осуществлялась в три этапа в период с 2016 по 2017 год: 1 этап – ориентировочный (2016г.), 2 этап – формирующий (январь-февраль 2017 г.) и 3 этап – обобщающий (сентябрь-октябрь 2017 г.), которые отражают реальную динамику развития художественно-творческой одаренности детей при реализации выявленных нами условий. Опытно-поисковая работа проводилась нами с детьми старшего дошкольного возраста, так как в старшем дошкольном возрасте у детей уже формируются первоначальные представления об искусстве как эстетической ценности, его видах и основных средствах художественной выразительности. Старшие дошкольники начинают осмысливать и понимать образы с точки зрения их ценностно-смыслового содержания, проявлять творчество, оценивать собственное эмоциональное состояние в процессе деятельности, дорожить продуктом труда, знать, как улучшить работу. Опытно-поисковая работа осуществлялась на базе дошкольной образовательной организации МАОУ СОШ № 15 отделение № 2.

Для проведения опытно-поисковой работы были сформированы две группы детей старшего дошкольного возраста (одна контрольная – КГ, одна

– экспериментальная – ЭГ), работа с которыми отличалась созданием в экспериментальных группах выявленных нами условий развития художественно-творческой одаренности. Важным элементом подготовки к проведению опытно-экспериментальной работы являлся выбор диагностических методик художественно-творческой одаренности дошкольников.

Мы опирались на мнение ученых, что для выявления художественно-творческой одаренности необходимо учитывать ее следующие особенности:

- художественно-творческая одарённость берёт своё начало в духовно-нравственной сфере личности (А.А. Никитин, Д.Б. Богоявленская, Л.В. Трубайчук и др.) [15,89,122];
- она отличающееся особенностью интеграции способностей и качеств личности, их взаимопроникновения друг в друга, порождающего новый сплав, новое качество, которого нет в каждом отдельном компоненте и который трудно выявить отдельно (В.Д. Шадриков);
- двигателем художественно-творческой одаренности является мотивация, мобилизующая все творческие ресурсы личности;
- художественно-творческая одаренность не может существовать без внешних стимулов, без общения ребёнка с природой и социумом – родными и близкими, сверстниками, педагогами и специалистами, которые дают оценку его творческой деятельности (А.А. Никитин) [89];
- деятельность ребенка является основой выявления художественно-творческой одаренности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Запорожец, А.В. Леонтьев).

На 1 этапе опытно-поисковой работы, в котором принимали участие 49 детей в возрасте 5-7 лет, проводился в естественных условиях психолого-педагогического процесса. На ориентировочном этапе анализировалась философская, психолого-педагогическая, искусствоведческая литература, определялись методологические и теоретические основы исследования, цель, объект, предмет исследования, выдвигалась рабочая гипотеза, уточнялся

понятийный аппарат. На данном этапе осуществлялись: обоснование, разработка критериев, показателей и уровней художественно-творческой развитости одаренности дошкольников, а также определение исходного художественно-творческого уровня.

На 2 формирующем этапе нами использовались методы научного исследования: эксперимент, наблюдение, беседы, изучение продуктов детской деятельности, изучение документации учебно-воспитательной работы ДОО, интервьюирование. Осуществлялась проверка эффективности условий, способствующих становлению художественно-творческой одаренности дошкольников, отслеживание результатов опытно-экспериментальной работы.

Заключительный обобщающий этап работы объединил обработку полученных данных, сопоставление установленных результатов с поставленной целью, качественный и количественный анализ, корректировку гипотезы, описание хода и результатов эксперимента. На обобщающем этапе использовались методы научного исследования: качественный и количественный анализ результатов исследования, методы вторичной статистической обработки полученных данных, метод табличного и графического представления результатов психолого-педагогического эксперимента, самоанализ.

В начале нашей опытно-поисковой работы был определен исходный уровень творческих проявлений старших дошкольников методом срезового обследования. Под срезом в психолого-педагогической литературе обычно понимается совокупность нулевых и контрольных отметок, характеризующих условное состояние, в котором находится исследуемый объект. Средствами среза в нашем исследовании служили вопросы и задания для оценивания творческих проявлений дошкольника. Обоснование критериев, показателей и уровней художественно-творческой одаренности ребенка дошкольного возраста является важной задачей нашего

исследования, так как без этого невозможно выявить эффективность процесса ее развития.

Критерий, показатель – это признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо. В нашем исследовании критерии и показатели выступают как качественные характеристики исследования, а уровни – как количественные характеристики, которые зависят от выбора критериев. Представим критерии, определяющие уровень художественно-творческих проявлений дошкольника:

- творческое восприятие задания;
- готовность к выполнению задания;
- характер деятельности по выполнению задания;
- отношение к результату своей деятельности.

Описание критериев показателей уровней творческих проявлений подробно представлено в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика критериев, показателей и уровней творческих проявлений детей старшего дошкольного возраста.

Критерии	Показатели	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
Творческое восприятие задания	Принятие задания, проявление интереса, эмоционального отклика на воспринимаемое	Ребенок принимает задание, проявляет особую заинтересованность эмоционально откликается на воспринимаемое	Ребенок не всегда принимает задание, проявляет особую заинтересованность, эмоционально откликается на воспринимаемое	Ребенок не воспринимает задание, не испытывает к нему интереса, эмоционального отклика на воспринимаемое
Готовность к выполнению задания	Понимание творческой задачи, выбор средств	Ребенок в содержании суждений отражает	Ребенок иногда затрудняется в понимании творческой	Не понимает творческую задачу, не может выбрать средства

	выразительности. Активность, заинтересованность, образность и выразительность речи.	понимание и готовность к выполнению творческой задачи самостоятельно выбирает средства выразительности в собственной деятельности. Проявляет активность, заинтересованность является инициатором общения использует образную, выразительную речь.	задачи, установлении ценностно-смысловых связей. Не всегда самостоятельно выбирает средства выразительности в собственной деятельности, периодически проявляет активность, заинтересованность, не всегда является инициатором общения использует образную, выразительную речь.	выразительности собственной деятельности. Не проявляет активности заинтересованности, избирательности. Речь не выразительна.
Характер деятельности по выполнению задания	Увлеченность, нестандартность, быстрота, гибкость, оригинальность в художественной деятельности ребенка, стремление к экспериментированию и импровизации.	Увлечен деятельностью, свободно входит в нестандартную ситуацию, работает самостоятельно, предлагает свои идеи, охотно экспериментирует, легко выбирает необходимые для осуществления замысла способы технические средства.	Увлечен деятельностью эпизодически, включается в нестандартную ситуацию с помощью воспитателя, использует традиционные способы работы и технические средства, иногда предлагает свой способ деятельности. Периодически нуждается в одобрении взрослых и сверстников.	Не увлечен деятельностью, не включается в нестандартную ситуацию, процесс выполнения задания отличается схематичностью, шаблонностью, работает только по образцу. Постоянно нуждается в одобрении взрослых и сверстников
Отношение к результату своей деятельности	Самооценка результата своей деятельности. Понимание значимости полученного продукта деятельности, его	Дорожит результатом своего труда, испытывает удовольствие от собственной деятельности точно знает, как	Радуетя результату своего труда, но его оценка складывается под влиянием мнения взрослых и сверстников,	Преимущественно равнодушен к результатам своего труда, не понимает значимости, ценности личностного

	ценности для себя и других.	сделать работу еще лучше. Осознает значимость, ценность, пользу личного творческого продукта для себя и других.	Не всегда понимает значимость, ценность личного творческого продукта для себя и других.	творческого продукта для себя и других
--	-----------------------------	---	---	--

Исходя из таблицы, раскроем критерии показатели и уровни творческих проявлений дошкольников. При выборе критерия «Творческое восприятие задания» мы исходили из того, что реакции ребёнка на творческое задание, как специфической деятельности ребенка, принадлежит ведущая роль в процессе отношение к творчеству. Способность воспринимать, реагировать (по мнению Н.А. Ветлугиной) выражается в эмоциональном отклике ребенка на воспринимаемое, в особой заинтересованности. Сложившиеся в процессе восприятия представления и эталоны позволяют детям осуществлять решения творческого задания, поэтому данный критерий тесно связан со следующим.

Относительно критерия «Готовность к выполнению задания» в соответствии с исследованиями А.А. Волковой, Т.Н. Дроновой, Р.Г. Казаковой, Т.С. Комаровой, Г.В. Лабунской, Н.П. Сакулиной, Т.И. Лазарь, Р.М. Чумичевой он, на наш взгляд, может включать следующие показатели: понимание творческой задачи, выбор средств выразительности [41, 58, 136]. Этот критерий имеет значение для определения уровня творческой развитости личности ребенка, так как без принятия творческой задачи дети, стремясь к самовыражению, не могут реализовать свой замысел. «Готовность к выполнению задания» зависит от эмоциональной отзывчивости, силы и адекватности проявлений эмоций ребенка, степени сопереживания, соучастия, проявляющееся в образности и выразительности речи.

Для определения «Характера деятельности по выполнению задания» как одного из критериев творчески развитой личности мы выбрали

показатели, опираясь на исследования. И.Н. Вохмяковой, М.В. Грибановой, Т.С. Комаровой, А.Ж. Овчинниковой. Под характером деятельности детей мы понимаем творческий процесс, подразумевающий: увлеченность, нестандартность, самостоятельность, быстроту, точность, гибкость, и творческую оригинальность в продуктивной деятельности (стремление к вариациям, импровизации) и своеобразия творческой деятельности [26, 33, 53].

Критерий «Отношение к результату своей деятельности» мы рассматриваем как самооценку результата своей деятельности по алгоритму Б.М. Островского с ориентацией на нравственные ценности поведения, понимание значимости полученного продукта деятельности для себя и других, получение удовольствия от созидательной деятельности.

При выделении и описании уровней в исследовании, мы учитывали общие требования к их выделению: уровни должны выступать как четко различимые индикаторы развития объекта; переход от одного уровня к другому должен отражать степень развития объекта, при этом каждый уровень должен взаимодействовать как с предыдущим, так и с последующим, являясь результатом развития объекта (В.А. Беликов, Н.М. Яковлева и др.). Проведенный нами анализ научно-исследовательской литературы, позволил не только выделить критерии и показатели творческих проявлений личности, но также и определить уровни проявлений художественно-творческой одаренности:

Низкий (слабовыраженный) уровень. Данному уровню соответствует проявления, сопровождаемые отсутствием у ребенка эмоционального отклика, наблюдательности, интереса, активности, инициативности в творческой деятельности. Ребенок, отнесенный к данному уровню, затрудняется в выделении художественных средств выразительности, не проявляет эмоциональной отзывчивости, его речь эмоционально не окрашена, он затрудняется в нахождении ассоциативных связей с явлениями окружающей жизни при восприятии произведений, не стремится к

экспериментированию. Ребенок данного уровня не всегда способен к самостоятельному получению творческого продукта, осознанию его пользы, его значимости для себя и окружающих.

Средний (достаточный уровень). Ребенок с помощью воспитателя пытается проявлять творчество, однако иногда затрудняется в самостоятельном выделении художественных средств выразительности. Эмоциональный отклик на воспринимаемое демонстрирует эпизодически. Ребенок пытается экспериментировать, однако включается в нестандартную ситуацию только с помощью воспитателя. Часто нуждается в одобрении взрослого, так как отношение к результату собственной деятельности складывается под влиянием оценки воспитателя и сверстников. Радуетя результату собственной творческой деятельности, но не всегда понимает пользу, значимость личного творческого продукта для себя и других.

Высокий (ярко выраженный) уровень. Ребенок проявляет самостоятельность, в понимании творческой задачи. Проявляет активность в творческой деятельности, демонстрирует в речи, жестах интериоризацию эстетических чувств, является инициатором общения в деятельности. С увлечением работает самостоятельно. Предлагает свои идеи, свободно входит в нестандартную ситуацию, охотно экспериментирует, легко выбирает необходимые для осуществления замысла необходимые технические средства. Ребенок дорожит результатом своего и чужого труда, оценивает и мотивирует собственное эмоциональное состояние других с опорой на нравственные ценности, испытывает удовольствие от творческой деятельности, знает, как сделать работу еще лучше.

Таким образом, оценка проявлений художественно-творческой одаренности имеет четыре критерия и три уровня выраженности. В соответствии с этим проводилась поуровневая оценка показателей по следующим критериям: творческое восприятие задания, готовность к выполнению задания, характер деятельности по выполнению задания, отношение к результату своей деятельности.

Диагностика творческих проявлений проводилась по методике А.И. Бельковой. Дадим характеристику методов, которые использовались в данном исследовании. Для выявления общей картины творческих проявлений дошкольников нами использовались сопутствующие методы: психолого-педагогическое наблюдение, анкетирование, анализ продуктов детской изобразительной деятельности, беседы с родителями.

Методы в данном исследовании были разделены на 3 блока.

- методы направлены на изучение эмоционально-субъектных особенностей ребёнка (его интересов, предпочитаемых видов детской деятельности, отношения к творчеству, представлений о творчестве, нравственных норм поведения), которые позволят в дальнейшем конструировать индивидуально-ориентированное содержание и подбирать специальные методы и формы работы с детьми;

- методы направлены на изучение деятельностно-субъектных особенностей ребёнка, к которым относятся умения ребёнка.

- методы направлены на изучение особенностей организации психолого-педагогического процесса и его влияния на развития творчества старших дошкольников.

Таблица 2

### Диагностические методы исследования

Методики	Цели	Методы исследования
		Получить данные об особенностях творчества у ребёнка, его отношении к творчеству, представления о творчестве, наиболее предпочтения в выборе видов деятельности. Данная информация необходима для эффективного развития индивидуального творчества ребёнка.
		Изучение эмоционально-субъектных особенностей ребёнка

Задание №1 «Беседа – интервью»	Выявление интересов ребёнка.	Беседа – проводилась в начале, и конце года (в течение двух недель). Сравнение ответов детей в свободной деятельности.
Задание №2 «Деятельность в картинках»	Определение предпочтений ребёнка в выборе вида деятельности.	Беседы, использовались по мере необходимости наблюдений за ребёнком (не менее трех раз в течение недели). Проводились в начале, и конце года.
Задание №3 «Беседа о творчестве»	Отношение к творчеству и представление ребёнка о творчестве	Беседа – проводилась в начале, и конце года (в течение двух недель). Сравнение ответов детей в свободной деятельности.
Изучение деятельностно-субъектных особенностей ребёнка		
Задание №4 Методика оценки уровня развития творческого мышления (Е.Торренс, модификация Е.Е.Туник)	Оценка уровня развития творческого мышления	Наблюдение за детьми в процессе выполнения заданий (в течение двух недель). В начале года и конце.
Игра №1 «Использование предметов»	Задача ребёнка заключается в перечислении как можно больше способов использования предмета	Наблюдение за детьми в процессе выполнения заданий (в течение двух недель). В начале года и конце.
Игра №2. «Словесная ассоциация»	Задача ребёнка заключается в приведении как можно больше определений для общеупотребительных слов.	Наблюдение за детьми в процессе выполнения заданий (в течение двух недель). В начале года и конце.
Игра №3. «Составление изображений».	Задача ребёнка -нарисовать в четырех квадратах бланка заданные объекты (лицо, дом, клоуна и то, что захочет изобразить сам ребенок), пользуясь определенным набором фигур (круг, прямоугольник, треугольник,	Наблюдение за детьми в процессе выполнения заданий, анализ рисунков (в течение двух недель). В начале года и конце.

	полукруг).	
Игра №4. «Спрятанная форма»	Задача ребенка заключается в поиске различных фигур, скрытых в сложном, мало структурированном изображении.	Наблюдение за детьми в процессе выполнения заданий (в течение двух недель). В начале года и конце.
Задание №5. Анализ способов действия и анализ продуктов детского творчества	Оценка качества способов действия и продуктов детского творчества.	Анализ рисунков.
Задание №6 Наблюдение за ребёнком	Определение способности к творчеству у детей.	Детей необходимо наблюдать в свободной деятельности и на занятиях примерно в течение недели.
Задание №7. Закончи историю (Р.М. Калинина)	Изучение понимания детьми дошкольного возраста таких нравственных норм, как: доброта – злость, щедрость – жадность, трудолюбие – лень, правдивость - лживость	Беседа – проводилась в начале и конце года (в течение двух недель). Сравнение ответов детей в свободной деятельности.

На этапе выполнения задания 1 – «Беседа-интервью» ребенку предлагалось диалоговое общение с взрослым, в ходе которого ребенок выступал равным партнером. Фиксировались возможность размышлять, высказывать свою точку зрения не испытывая боязнь ошибиться, сказать, что то неправильно. Насколько понимает ребенок поставленный вопрос, эмоционально реагирует, формирует собственные суждения.

При выполнении диагностического задания 2 – «Деятельность в картинках» – использовался демонстрационный материал из серий: изобразительная, музыкальная, экспериментирования, литературная, игровая. Выявлялись предпочтения к определенному виду деятельности – от наиболее предпочитаемому к менее предпочитаемому.

При выполнении диагностического задания 3 – «Беседа о творчестве» – ребенку предлагалось ответить на вопросы, выявляющие представления и отношение к творчеству.

На этапе выполнения задания 4 ребенок включался в совместную деятельность с взрослым через серию игр. При подсчете суммированных результатов оценивался оригинальный ответ и способ действия.

При выполнении задания 5 предлагалась следующая инструкция: «Нарисуй фантазию. Что-нибудь необычное и яркое». Фиксировалась реакция на задание оригинальность, самостоятельность, выбор оптимальных средств выразительности. В конце занятия оценивались качество способов действия и анализ детских работ.

В задании 6 важно было определить способности к творчеству. Работа проводилась в течение всего года.

В задании 7 целью было изучение понимания ребенком нравственных норм поведения, различных эмоциональных состояний и их причин, умение ориентироваться на чувства и переживание других.

Вопросы беседы-диалога для определения выявления интересов ребёнка:

- Уважаемый (-ая) (называется ребёнок по имени и отчеству), что Вы любили больше всего делать в детстве? Чем любили заниматься?
- Расскажите, пожалуйста, какие у Вас были любимые игры, игрушки?
- С кем Вы играли в детском саду? Кто составляет Вам компанию в играх дома?
- Вы ухаживали в детстве за цветами и домашними животными? Что Вы с ними делали?
- Что Вы любили в детстве смотреть по телевизору?
- Вы любили слушать сказки, истории, отгадывать загадки? Какая у Вас любимая книжка?
- Если бы с Вами захотел познакомиться какой-то новый человек, чтобы Вы ему рассказали о себе: какой ты?

• В завершение нашего интервью, скажите, пожалуйста, Вы бы хотели быть на кого-нибудь похожим? На кого?

Вопросы беседы-диалога для определения выявления отношения к творчеству и представления ребенка о творчестве:

1. Как ты думаешь, что такое фантазия? А что такое творчество?
2. Кто может сочинять, придумывать, фантазировать?
3. Ты когда-нибудь сочинял, придумывал, фантазировал? Что?
4. Можно ли научиться сочинять, придумывать? Как?
5. Хотел бы ты придумывать, сочинять?

Вопросы беседы-диалога для изучения понимания детьми нравственных норм поведения: доброта – злость, щедрость – жадность, трудолюбие – лень, правдивость – лживость.

История первая. У девочки из корзинки на дорогу рассыпались игрушки. Рядом стоял мальчик. Он подошел к девочке и сказал... Что сказал мальчик? Почему? Как поступил мальчик? Почему? После первой истории ребенку задаются вопросы. Как ты думаешь, какое настроение было сначала у девочки? Почему? А потом оно изменилось? Почему?

История вторая. Кате на день рождения мама подарила красивую куклу. Катя стала с ней играть. К ней подошла ее младшая сестра Вера и скачала: «Я тоже хочу поиграть, с этой куклой». Тогда Катя ответила... Что ответила Катя? Почему? Как поступила Катя? Почему?

История третья. Дети строили город. Оля не хотела играть, она стояла рядом и смотрела, как играют другие. К детям подошла воспитательница и сказала: «Мы сейчас будем ужинать. Пора складывать кубики в коробку. Попросите Олю помочь вам». Тогда Оля ответила... Что ответила Оля? Почему? Как поступила Оля? Почему?

История четвертая. Петя и Вова играли вместе и сломали красивую, дорогую игрушку. Пришел папа и спросил: «Кто сломал игрушку?» Тогда Петя ответил... Что ответил Петя? Почему? Как поступил Петя? Почему?

Анализ отношения к результату своей деятельности по алгоритму рефлексивной деятельности Б. М. Островского.

1. Исследовательская часть: «Что я сделал?», «Как сделал(средства, способы, технологии)?», «Зачем сделал, ради чего, на благо чего?», «Какая от этого может быть польза в будущем и кому?»:

2. Критическая часть: «То ли сделал, что хотел?», «Так ли сделал, как хотел?», «Как я отношусь к тому, ради чего я это сделал?», «Как относятся к тому, ради чего я это сделал другие (друзья, учитель, родители)?», «Какая от этого польза сейчас, в будущем и кому?», «Какой «плюс» может получить от этого отрицательный герой?», «Какой «минус» может от этого получиться, если случайно...?».

3. Нормативная часть: «Что буду делать впредь в подобных ситуациях?», «Как я буду делать это впредь?», «Зачем я буду делать это впредь?», «Ради чего я буду делать то, что буду делать?».

Использование комплекса заданий, вопросов, бесед-диалогов для дошкольников, по-нашему мнению, позволило более полно выявить интерес к проявлению творчества у детей в художественной деятельности, представление о творчестве, определить предпочтения в выборе вида деятельности, оценку уровня развития творческого мышления, увидеть понимание нравственных норм поведения, понимание значимости полученного продукта деятельности, его ценности для себя и других.

Для начального измерения уровня художественно творческих проявлений дошкольников нами были взяты две группы (ЭГ-1, КГ-1) детей в количестве - 49 человек (27 мальчиков, 22 девочек). Группы формировались методом простого выбора. В исследуемых группах реализовались общеобразовательные программы (не имеющие художественно-эстетического направления).

Таблица 3

Частотная характеристика уровня выраженности показателей по критерию творческого восприятия задания (на констатирующем этапе)

Группа	Творческое восприятие задания					
	Низкий уровень		Достаточный уровень		Высокий уровень	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ1-20	7	35	10	50	3	15
КГ1-19	7	37	8	42	4	21

Из таблицы 3 мы можем сделать вывод, что в основном дети с трудом воспринимают условия задания, отмечены дети, которые не воспринимают и не испытывают интереса к заданиям. Небольшой процент детей проявляет интерес, эмоционально откликается на воспринимаемое.

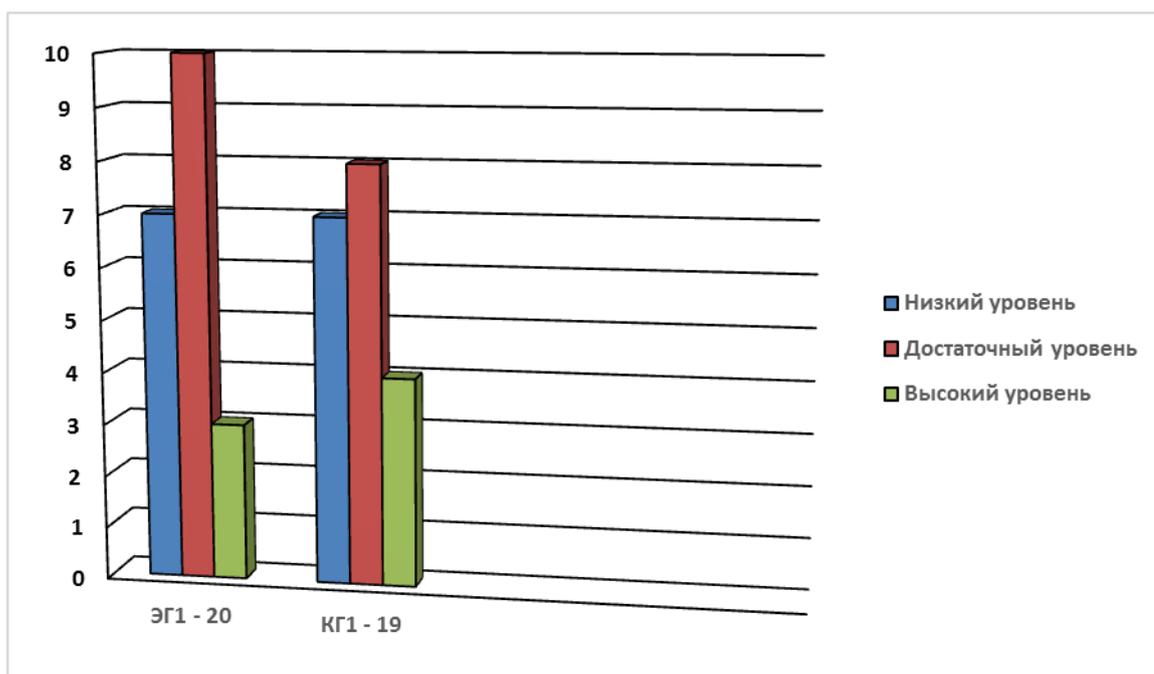


Рис.1. Реакция на творческое восприятие задания

Таблица 4

Частотная характеристика уровня выраженности показателей по критерию готовность к выполнению задания (на констатирующем этапе)

Группа	Готовность к выполнению задания					
	Низкий уровень		Достаточный уровень		Высокий уровень	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ1-20	6	30	11	55	3	15
КГ1-19	5	26	11	58	3	16

Из таблицы 4 мы можем сделать вывод, что в основном дети затрудняются в понимании творческой задачи, установлении смысловых связей, самостоятельно не могут выбрать средства выразительности, эпизодически демонстрируют эмоциональный отклик. Так же мы видим, что низкий уровень выраженности показателей преобладает над высоким уровнем. Это подтверждается диаграммой, которая представлена на рисунке № 2.

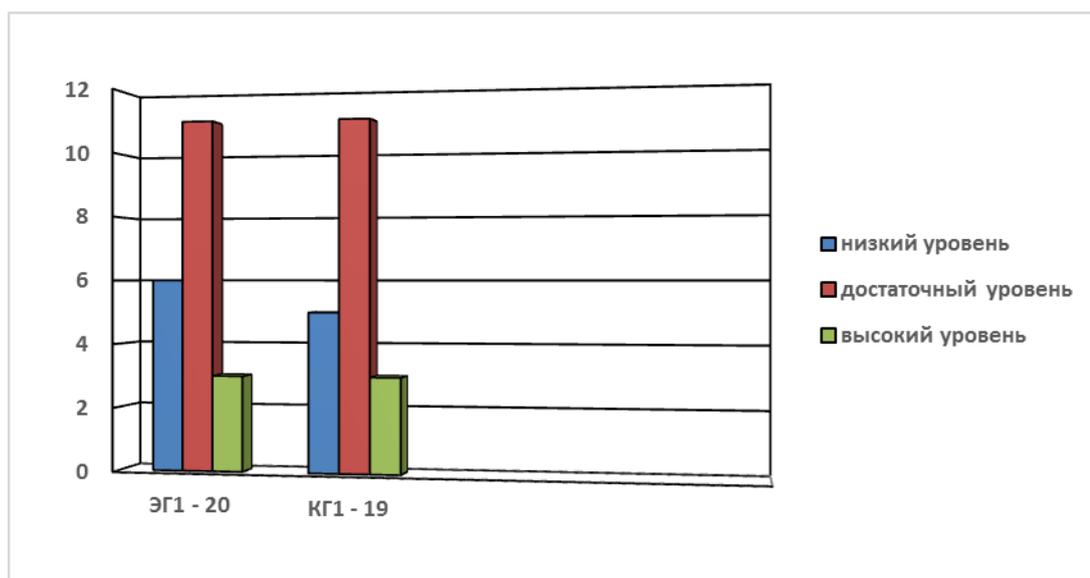


Рис.2. Готовность к выполнению задания

Таблица 5

Частотная характеристика уровня выраженности показателей по критерию характер деятельности по выполнению задания (на констатирующем этапе)

Группа	Характер деятельности по выполнению задания					
	Низкий уровень		Достаточный уровень		Высокий уровень	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ1-20	5	25	11	55	4	20
КГ1-19	7	37	8	42	4	21

Из таблицы 5 мы можем сделать вывод, что большинство детей увлечены деятельностью эпизодически, включаются в нестандартную ситуацию только с помощью воспитателя. Большой процент детей используют традиционные способы выполнения задания, не выдвигают свои идеи, работают только по образцу, нуждается в эмоциональном одобрении

взрослого в процессе деятельности. Это подтверждается диаграммой, которая представлена на рисунке 3.

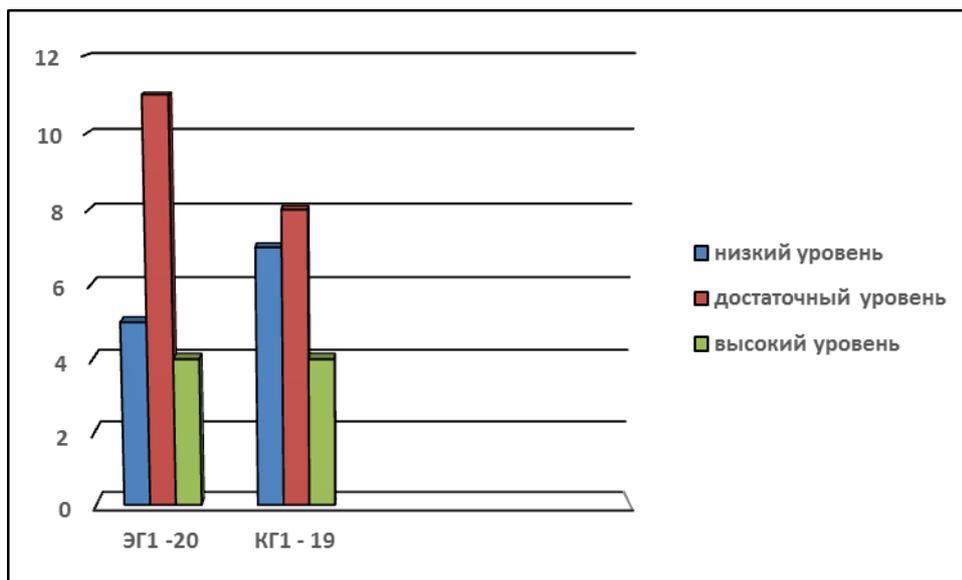


Рис.3. Характер деятельности по выполнению задания

Таблица 6

Частотная характеристика уровня выраженности показателей по критерию отношения к результату своей деятельности (на констатирующем этапе)

Группа	Отношение к результату своей деятельности					
	Низкий уровень		Достаточный уровень		Высокий уровень	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ1-20	5	25	11	55	4	20
КГ1-19	7	37	8	42	4	21

Из таблицы 6 мы можем сделать вывод, что большинство детей получают удовлетворение от собственной деятельности, но не всегда понимают ценность, значимость полученного продукта для себя и других. Есть процент детей, равнодушных к собственным результатам. Это подтверждается диаграммой, которая представлена на рисунке 4.

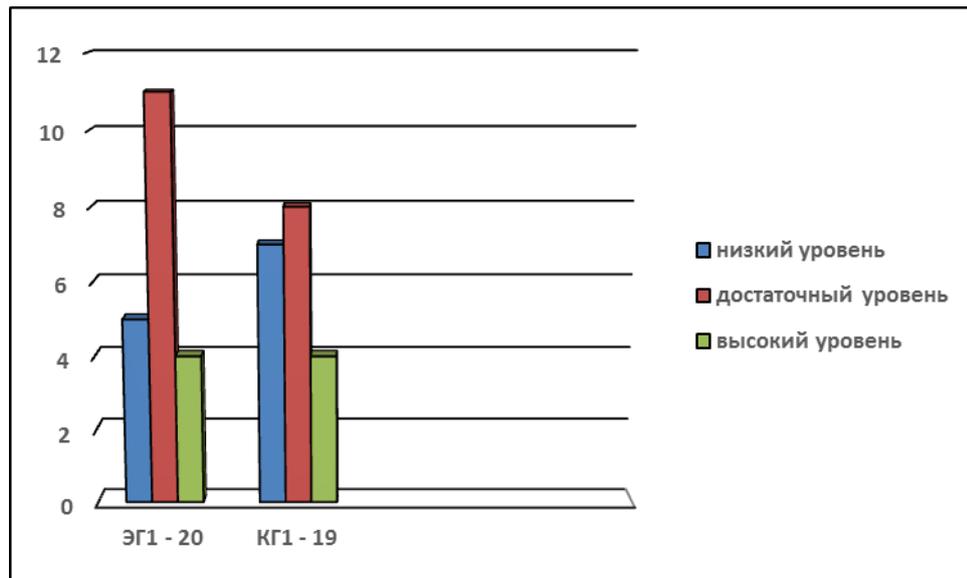


Рис. 4. Отношение к результату своей деятельности

По результатам, представленным в таблицах 3, 4, 5, 6 (рисунках 1, 2, 3, 4), видно, что уровни творческих проявлений личности дошкольников в экспериментальных и контрольных группах малоразличимы и равноценны по процентному соотношению. Сравнив результаты по выявленным нами критериям, мы пришли к выводу, что данные группы равноценно сформированы по уровню творческих проявлений дошкольников: у большинства детей не наблюдался высокий уровень творческих проявлений. В ходе опытно-поисковой работы было отмечено, что у детей проявлялась эмоционально-положительная реакция на процесс диагностики. Мы наблюдали, что дети выбирали наиболее понравившиеся виды деятельности и пытались пояснить свой выбор. Большой интерес у всех вызвали задания с игровым сюжетом.

При объяснении понятий «творчество» и «фантазия» ответы детей отличались односложностью, высказывания были не связны, хаотичны: («фантазия – это неправда, «чего нет», «то, что я придумал»). Большинство дошкольников при выполнении творческого задания не показали

индивидуальность и выразительность в конечном продукте своей деятельности. В ходе наблюдения за детьми было отмечено, что дошкольники, в большинстве случаев, пытались проявить активность, самостоятельность, любознательность, инициативность. Но, к сожалению, наблюдалась стандартность в ответах, поведении, действиях детей при выполнении заданий. Участвуя в самостоятельной творческой работе, дети не достаточно уверенно чувствовали себя в использовании различных средств выразительности (карандаш одного цвета, только фломастеры, при наличии красок и карандашей). Также наблюдалась некоторая скованность детей в эмоциональном выражении своей речи. В результате анализа данных констатирующего этапа эксперимента у дошкольников был выявлен ряд противоречий:

- стремление к творческой деятельности и неумение выделять средства выразительности произведений, поверхностная эстетическая наблюдательность;

- попытка оценки эмоциональных состояний и их причин и затруднения в умении ориентироваться на чувства и переживания других в повседневной жизни;

- желание поделиться впечатлениями в процессе творческой деятельности и «скудный» словарный запас;

- тяга к творческой деятельности, и отсутствие необходимых навыков соответствующих этой деятельности;

- получение наслаждения от творческой деятельности и затруднения в понимании значимости полученного продукта, его ценности для себя и других.

Теоретическое осмысление данных, полученных на основании диагностирования уровня творческих проявлений дошкольников, позволило сделать следующий вывод: показатель процента уровня творческих проявлений дошкольников в исследуемых группах не имеет существенных различий, что свидетельствует о нецеленаправленном процессе становления

творческих проявлений детей дошкольного возраста, способствующих развитию художественно-творческой одаренности.

Применение выше описанного диагностического инструментария позволило получить фактический материал о состоянии проблемы нашего исследования. Изучение данных анкет, интервью, анализ документации учебно-воспитательной работы в дошкольных образовательных учреждениях выявили слабые стороны организации психолого-педагогических средств для проведения работы по художественно-творческому развитию дошкольников. Результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы позволили сделать следующие выводы. Были определены и обоснованы, критерии и показатели одаренности детей дошкольного возраста. Исходный замер в соответствии с выбранными критериями и показателями позволил оценить уровни творческих проявлений дошкольников, и показал, что большинство детей находится на достаточном и низком уровне развития, что свидетельствует о нецеленаправленном процессе становления творческих проявлений детей дошкольного возраста.

Данные констатирующего этапа эксперимента подтвердили актуальность исследуемой проблемы.

## **2.2. Реализация психолого-педагогических условий развития художественно-творческих способностей одаренности детей дошкольного возраста в ДОО**

Изучив теоретические аспекты исследуемой проблемы, определив ее состояние в практике дошкольной образовательной организации и выявив исходный уровень сформированности художественно-творческой одаренности у детей старшего дошкольного возраста, сосредоточим свое внимание в данном параграфе на описании работы по реализации выявленных психолого-педагогических условий. В нашей работе были выделены следующие положения гипотезы.

Развитие художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста будет наиболее эффективным при реализации следующих психолого- педагогических условий:

- обеспечить психолого-педагогическое сопровождение детей в художественно-творческих конкурсах;
- развивать эстетическую эмпатию у детей при восприятии художественных и музыкальных произведений;
- развивать способность к рефлексии собственных продуктов творчества.

В соответствии с этим нами были определены задачи формирующего этапа, заключающиеся:

- в создании в экспериментальных группах психолого-педагогических условий, способствующих более эффективному становлению художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста;
- в апробировании психолого-педагогических условий становления художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста;
- в отслеживании результатов экспериментальной работы.

В рамках апробации первого психолого-педагогического условия был разработан и внедрен в экспериментальных группах Проект «Палитра одаренности ребенка», цель которого и заключалась в психолого-педагогическом сопровождении детей в творческих конкурсах, что должно было привести к творческому развитию одаренных детей.

Данный проект отражал задачи, как для родителей, так и для педагогов. Эти задачи являлись промежуточными в реализации первого условия.

Задачи для родителей заключались в следующем:

- создавать в семье благоприятные условия для развития личности ребенка;
- учитывать опыт детей, приобретенный в детском саду;
- повысить компетентность родителей в развитии одаренности детей.

Задачи для педагогов отражали специфику их деятельности по сопровождению дошкольников при подготовке и участии детей в различных творческих конкурсах:

- совершенствование системы выявления и сопровождения одаренных детей (по видам одаренности);

- разработка программ творческих конкурсов в дошкольной образовательной организации;

- создание банка данных одаренных воспитанников в данных группах;

- взаимодействие с родителями по привлечению их к организации творческих конкурсов для детей в соответствии с разными видами творчества;

- организация методических мероприятий педагогов по изучению технологий работы с одаренными детьми.

Содержание проекта «Палитра одаренности ребенка» предполагало три этапа: подготовительный, организационный, итоговый.

На подготовительном этапе выявлялась склонность детей к тому-либо виду творческой деятельности, по необходимости создавались индивидуально-образовательные маршруты по видам одаренности, с учётом особенностей работы с одарёнными детьми разрабатывались программы конкурсов художественно-творческой направленности.

Второй организационный этап проекта предполагал организацию и проведение творческих конкурсов с привлечением родителей дошкольников.

Кроме того, воспитателями изучались стратегии и технологии работы с одарёнными детьми, рассматривалась роль конкурсов как вида деятельности в общей системе работы с одаренными. Проходила разработка частных проектов по работе с одарёнными детьми в разных направлениях одаренности,изготавливались дидактический и наглядный материал для реализации индивидуально-образовательных маршрутов по направлениям одаренности и проведения творческих конкурсов.

Активизирована работа по организации различных состязаний творческого характера (конкурсов). Педагоги внутри групп проводили конкурсы чтецов, конкурсы-выставки творческих работ, музыкальные конкурсы и др.

Это давало возможность детям проявлять свои способности и почувствовать успешность своей деятельности, что стимулировало их к активности, к достижению новых результатов.

В группах практиковались различные поощрительные приемы: небольшие призы в виде жетонов, в конце недели педагоги оформляли «хвалёнки», где родители могли познакомиться с успехами ребенка.

В рамках проекта проводились викторины:

Путешествие по стихотворениям Агнии Львовны Барто;

Литературная викторина, посвященная дню рождения А.С. Пушкина;

Путешествие в страну сказок Шарля Перро.

Осуществлялись мини-проекты:

«От зёрнышка к хлебушку»,

«Рождение планеты Земля»,

«У природы есть друзья это ты – мы, и я»,

«Белые ромашки» (поделка из гофрированной бумаги),

«Мы любим рисовать»,

«Осень на листе бумаги»,

«Что за чудо эти книжки».

На этом же этапе наблюдалось ознакомление педагогов с передовым опытом в области работы с одаренными детьми в других образовательных организациях.

Итоговый этап заключался в разработке системы мониторинга развития одарённости воспитанников при условии участия их в творческих конкурсах. Транслировался опыт работы по реализации проекта, через участие в педагогических советах, методических объединениях.

В ходе реализации проекта «Палитра одаренности ребенка» в 2016-2017 учебном году были достигнуты следующие положительные результаты:

- сформирован порядок четкого выявления видов одаренности (способностей) детей в ДООУ,
- определены способы разработки и реализации индивидуально-образовательных маршрутов по видам одаренности;
- участие в конкурсах привело к увеличению количества способных детей, наблюдалась положительная динамика их развития.
- увеличение занятости детей в творческих конкурсах различной направленности.

Увеличение количества способных и одаренных детей достигнуто через совершенствование психолого-педагогической системы выявления и сопровождения одаренных детей; внедрение в педагогическую практику детского сада технологий индивидуализации и дифференциации развития способностей ребенка.

Таким образом, данный проект обеспечил реализацию первого психолого-педагогического условия: создал предпосылки для психолого-педагогического сопровождения детей в художественно-творческих конкурсах в ДООУ.

В рамках апробации второго психолого-педагогического условия развития художественно-творческой одаренности в нашем изыскании был сделан акцент на развитие эстетической эмпатии у детей при восприятии художественных и музыкальных произведений.

Как было сказано выше, по мере проявления ребенком своей индивидуальности и осознания себя развивается способность к сопереживанию, вчувствованию в предмет (живой, неживой), явление, т.е. эмпатия.

Различают:

- 1) эмоциональную эмпатию, основанную на механизмах проекции и подражания моторным и аффективным реакциям другого человека;

2) когнитивную эмпатию, базирующуюся на интеллектуальных процессах (сравнение, аналогия и т.д.);

3) предикативную эмпатию, проявляющуюся как способность человека предсказывать аффективные реакции другого в конкретных ситуациях.

В качестве особых форм эмпатии выделяют:

3) сопереживание – переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним;

4) сочувствие – переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого.

Важной характеристикой процессов эмпатии, отличающих её от других видов понимания (идентификации, принятия ролей, децентрализации и др.), является замкнутость в рамках непосредственного эмоционального опыта.

При описании реализации второго условия речь пойдет прежде всего об эмоциональной эмпатии, где важно рассмотреть обе ее формы сопереживание и сочувствие.

Во многих психолого-педагогических исследованиях доказано, что для детей дошкольного возраста характерен эгоцентризм мышления, данную детскую особенность необходимо учитывать при выборе психолого-педагогических средств развития эмпатии, так как вследствие ее дошкольники зачастую не могут «посмотреть на себя со стороны», они не всегда правильно понимают ситуации, требующие от них принятия чужой позиции.

Детский эгоцентризм не позволяет детям принять близко к сердцу чужой опыт, выраженный только словесно, без эмпатии (И.М. Никольская, Р.М. Грановская).

Учитывая особенности дошкольников, можно предположить, что многие традиционные формы занятий в ДОО часто не оказывают должного воздействия, т. к. не вызывают желаемой реакции сопереживания, чего

нельзя сказать про художественное творчество, в нашем случае – при восприятии художественных и музыкальных произведений.

Таким образом, выбор психолого-педагогических средств развития эмпатии детей старшего дошкольного возраста, должен учитывать особенности художественно-творческой одаренности дошкольников.

Исходя из этого, становится очевидным, что в развитии эмпатии необходимо использовать обновленные психолого-педагогические средства, основанные, прежде всего, на свободном общении детей в совместной увлекательной деятельности. Данное условие имеет особое значение, как для развития личностных особенностей дошкольников, так и для развития коллективных взаимоотношений, складывающихся в свободном общении.

Одним из видов детской деятельности, способствующей преодолению эгоцентризма мышления и позволяющей максимально реализовывать детскую потребность в проявлении активности и самостоятельности, является художественное творчество. Это обусловлено тем, что оно позволяет ребенку не только вступать в различного рода отношения и проявлять себя, но и выступает как реальная практика возможного общения с партнерами. При этом любое общение со сверстниками способствует развитию децентрации, т. е. соотнесению своей точки зрения с позициями других людей, что способствует развитию эмпатии.

Таким образом, решая конкретную психолого-педагогическую задачу - развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста, воспитателю необходимо определить систему целенаправленных действий, направленных:

- на отбор и передачу содержания художественной деятельности;
- на формы взаимодействия с детьми в условиях данной деятельности.

Для создания условий развития эмпатии в процессе восприятия художественных и музыкальных произведений воспитатели в работе целенаправленно применяли театрализованные игры, развлечения, чтение художественной литературы, беседы, слушание сказок, песен.

Особое место занимает театрализованная деятельность, последовательно развивающая эмпатию детей 6-7 лет при восприятии художественных и музыкальных произведений.

Театрализованный игровой проект есть интегративный вид театрализованной деятельности старших дошкольников, сущность которого заключается в том, что дети решают совокупность социально-нравственных проблем разнообразными средствами театрализованной деятельности, самостоятельно используя различные виды театрализованных игр, полихудожественную, творческую деятельность, исходя из индивидуальных предпочтений, интересов и возможностей в данном виде деятельности.

Театрализованный игровой проект является формой организации театрализованной деятельности, позволяющий детям самостоятельно и в совместной деятельности со взрослым создавать относительно новый и оригинальный продукт данной деятельности, творчески и индивидуально применяя имеющиеся представления, умения и навыки из разных областей познания, аккумулируя эмпатийный опыт, тем самым самостоятельно обогащая и развивая его.

Процесс развития эмпатии старших дошкольников оценивается в соответствии адекватностью проявления. В результате развития эмпатии у ребенка старшего дошкольного возраста проявляется содействие в повседневной жизнедеятельности как заключительный акт эмпатийного процесса.

Полученные результаты при реализации второго условия нашей гипотезы позволили выделить некоторые особенности эмпатийного поведения современных дошкольников, а так же специфику использования воспитателями педагогических средств в ее развитии.

Наблюдения показали: в проявлении эмпатии старшими дошкольниками были выделены следующие особенности:

- большинство дошкольников демонстрирует положительное отношение к эмпатийному поведению, и признают его значимость и

необходимость, что проявляется на уровне теоретических представлений, однако не находит отражения в практике реальных взаимоотношений;

- в эмпатийном поведении, дошкольники используют усвоенные способы проявления сопереживания, усвоенные при восприятии художественных и музыкальных произведений;

- в проявлении эмпатии, дети старшего дошкольного возраста ориентированы, как правило, сопереживание, на оказание помощи, при этом существенные трудности отмечаются при необходимости проявления эмпатии детьми в ситуациях другой эмоциональной направленности.

Выделенные особенности эмпатии старших дошкольников обусловлены особенностью второго психолого-педагогического условия в нашем исследовании.

Экспериментальные данные показали, что использование педагогами традиционных форм занятий в развитии эмпатии старших дошкольников не эффективно с точки зрения развития у детей эстетической эмпатии, сопереживания и содействия как заключительного этапа эмпатийного процесса.

По результатам проведенной работы было отмечено, что эмпатийное поведение детей экспериментальных групп качественно изменилось в процессе художественно-творческой деятельности (театрализованных проектов):

- повысилась степень устойчивости и самостоятельности эмпатийных проявлений детей;

- направленность эмпатийных проявлений дошкольников в ситуациях различной эмоциональной модальности расширилась;

- у всех детей экспериментальных групп отмечалась адекватность эмпатийных проявлений в соответствующих ситуациях и адекватность эмпатийного поведения. У детей повысилось стремление проявлять сопереживание-сочувствие-содействие по отношению к другим: сверстникам, взрослым.

- дети демонстрировали способность изменять свое поведение, организовывать деятельность с учетом потребностей и желаний другого ребенка.

Так как в контрольных группах проводились традиционные занятия в рамках ФГОС, дошкольники этих контрольных групп не участвовали в театрализованной деятельности, то существенной динамики эмпатийного поведения у них не выявилось. В проявлении эмпатии дети контрольной группы в большей степени ориентированы на помогающее поведение, проявление сорадости характеризуется избирательностью и обусловлено личными отношениями в коллективе.

Совокупный анализ полученных результатов, позволил отметить более выраженную динамику развития эмпатии при восприятии художественных и музыкальных произведений в театрализованной деятельности по сравнению с использованием традиционных средств в развитии данной способности у дошкольников.

Апробирование третьего психолого-педагогического условия развития художественно-творческой одаренности дошкольников в ДОУ – развивать способность к рефлексии собственных продуктов творчества – понимается нами как формирование гармоничного «Я-образа», где рефлексивная функция обеспечивает навыки саморегуляции и самоконтроля; внимание к собственному внутреннему миру и миру близких людей; понимание своих способностей и интересов; умение видеть себя в «зеркале» другого человека; понимание значимости полученного ребенком продукта деятельности, его назначения, ценности для себя и других.

Рефлексия позволяет ребенку оценивать результаты своей деятельности, сверять достижения с намеченными целями, объяснять возможные неудачи либо успехи. Дошкольное детство – благоприятный период формирования предпосылок для развития рефлексивной деятельности у детей, который позволит осознать ребенку свою индивидуальность, некую уникальность и свое предназначение, научит его жизненным рассуждениям.

Важно отметить, что рефлексия позволяет обеспечивать контроль и самоконтроль знаний, умений и качеств в формировании социального и личного опытов.

Данный вид деятельности очень важен для ребенка дошкольного возраста, так как у него начинает формироваться «Образ-Я».

Рефлексивная функция обеспечивает: личностную направленность; навыки саморегуляции и самоконтроля; внимание к собственному внутреннему миру; уверенность в себе, в своих силах; понимание своих способностей, интересов; способность к самоанализу; способность к эмпатии и децентрации; умение видеть себя в «зеркале» другого человека.

Исследовать способность дошкольника к рефлексии и провести анализ нравственной направленности можно, используя алгоритм рефлексивной деятельности Б.М. Островского, представленный нами в первой главе:

1 Исследовательская часть: «Что я сделал?», «Как я сделал (средства, способы, технологии)?», «Зачем сделал, ради чего, на благо чего?», «Какая от этого может быть польза в будущем и кому?».

2 Критическая часть: «То ли сделал, что хотел?», «Так ли сделал, как хотел?», «Как я отношусь к тому, ради чего я это сделал?», «Как относятся к тому, ради чего я это сделал, другие (друзья, учитель, родители)?», «Какая от этого польза сейчас, в будущем и кому?», «Какой «плюс» может получить от этого отрицательный герой?», «Какой «минус» может от этого получиться, если случайно...?».

3 Нормативная часть: «Что я буду делать впредь в подобных ситуациях?», «Как я буду делать это впредь?», «Зачем я буду делать это впредь?», «Ради чего я буду делать то, что буду делать?».

Продуктами исследовательской деятельности одаренных детей могут выступать отношение ребенка к миру, осознание себя как личности, адаптивность, жизнотворчество в различных проявлениях избирательного поля, рефлексия, сохранение индивидуальности. Показателями личного-

духовно-творческого продукта ребенка дошкольного возраста в деятельности являются:

- индивидуальный почерк продукта, выражающийся в своеобразии манеры выполнения и характера выражения своего отношения к процессу, результату, объекту, явлению;

- познавательная направленность;

- субъективная новизна;

- эмоционально окрашенный процесс и результат деятельности;

- свобода самовыражения;

- отсутствие психологической инерции;

- нахождение креативных средств для реализации творческого замысла в изобразительной деятельности, сочинительстве, конструировании, игре, разыгрывании небольших театральных сценок-сюжетов и т.д.;

- направленность на созидание;

- демонстративность в большинстве случаев;

- целостное восприятие мира.

Развитие самооценки ребенка начинается с реальных оценок своих умений, результатов своей продуктивной деятельности и знаний, всё это в вовремя экспериментальной работы можно было наблюдать в процессе творческой деятельности дошкольников, в частности, во время театрализованной деятельности о художественно-творческих конкурсах. В этот период ребёнок вынужден учиться управлять своей психикой, а для этого необходима обратная связь. Воспитатели экспериментальной группы, используя приведенный выше алгоритм, постепенно развивали способности дошкольников к рефлексии.

Проведенный анализ позволил выявить, что старшие дошкольники, в основном, могут осознать свои достоинства и недостатки, понимать отношение к ним со стороны других детей и взрослых. Постепенно у них соотношение эмоциональной и когнитивной оценок гармонизируется. Целенаправленное развитие способности ребенка к

рефлексии помогает ему овладевать более совершенными способами оценивания, его знания о себе расширяются и углубляются, интегрируются, становятся более осознанными, усиливается их побудительно-мотивационная роль; эмоционально-ценностное отношение к себе также дифференцируется, становится избирательным и приобретает стабильность.

В результате можно сделать вывод: на формирующем этапе педагогического эксперимента у дошкольников заметно прослеживалась динамика в развитии художественно-творческой одаренности, от эмоционального проявления интереса к творчеству, через процессы творческого сопереживания и наслаждения к появлению первых самостоятельных творческих оценок, суждений и, наконец, к творческому саморазвитию, к умению самовыражаться через создание собственных продуктов деятельности: поделку, рисунок, сыгранная роль, исполнение песни, танца и т.п.

### **2.3 Анализ и интерпретация результатов**

Результаты констатирующего и формирующего этапов эксперимента, а также существующая практика работы в дошкольном образовательном учреждении с экспериментальными и контрольными группами показали, что эффективность процесса становления развития художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста зависит от реализации следующих условий:

- обеспечить психолого-педагогическое сопровождение детей в художественно-творческих конкурсах;
- развивать эстетическую эмпатию у детей при восприятии художественных и музыкальных произведений;
- развивать способность к рефлексии собственных продуктов творчества.

На обобщающем этапе опытно-поисковой работы мы выделили основные задачи:

- провести итоговый срез;
- обработать и систематизация результаты;
- выявить динамику;
- сформулировать выводы диссертационного исследования.

Для решения первой задачи был проведен итоговый срез в контрольной и экспериментальной группах по всем критериям.

Для проверки выдвинутой нами гипотезы, а также для количественного доказательства научной обоснованности, объективности и достоверности результатов исследования, данные, полученные в ходе опытно-поисковой работы, были подвергнуты математико-статистической обработке.

Последовательность выполняемых нами действий по оцениванию различий между ЭГ-1, КГ-1 заключалась в следующем.

1. По каждому из критериев творческих проявлений была принята нуль-гипотеза  $H_0$  о том, что различия в результатах реализации психолого-педагогических условий развития художественно-творческой одарённости между ЭГ-1 и КГ-1 статистически неразличимы.

Для определения эффективности реализации психолого-педагогических условий и выявления динамики уровня развития художественно-творческой одаренности в ходе экспериментальной работы, нами был проведен итоговый срез и получены данные, характеризующие уровень развития по четырем критериям, определяющим уровень художественно-творческих проявлений дошкольника:

- творческое восприятие задания;
- готовность к выполнению задания;
- характер деятельности по выполнению задания;
- отношение к результату своей деятельности.

Таблица 7

Частотная характеристика уровня выраженности показателей по критерию творческого восприятия задания (итоговый срез)

Группа	Реакция на творческое восприятия задания					
	Низкий уровень		Достаточный уровень		Высокий уровень	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ1-20	1	9	9	45	9	45
КГ1-19	4	21	10	53	5	26

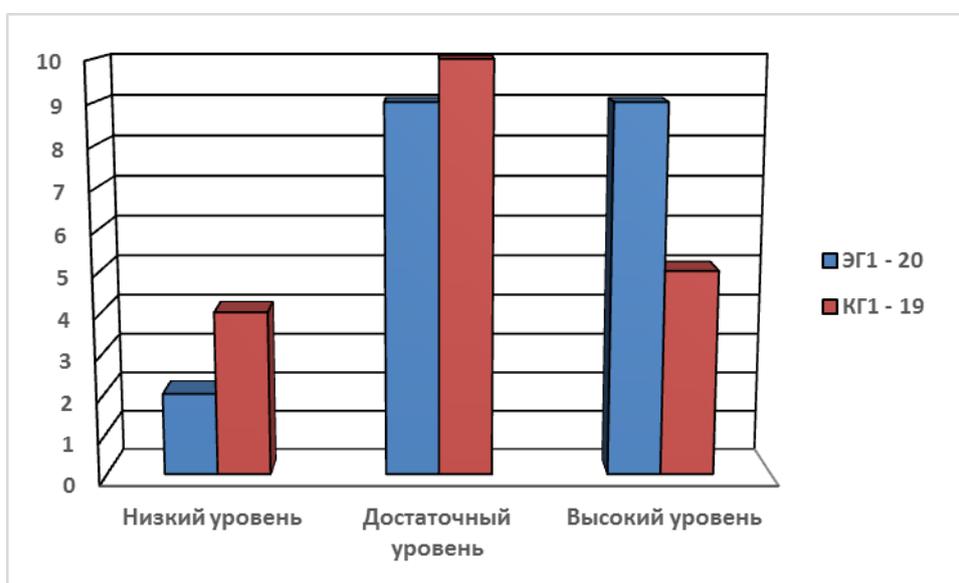


Рис. 5. Сравнительные данные по критерию на творческое восприятие задание (нулевой и итоговый срез)

Проанализируем статистическую достоверность различий в результатах реализации психолого-педагогических условий развития художественно-творческой одарённости между ЭГ-1и КГ-1 по данному критерию восприятия задания.

Подставим значения в формулу ф-критерия:

1.  $n_1 = 20$  (количество испытуемых в экспериментальной группе ЭГ1);  
 $n_2 = 19$  (количество испытуемых в ЭГ-4);  $\phi_1$  и  $\phi_2$  – величины,

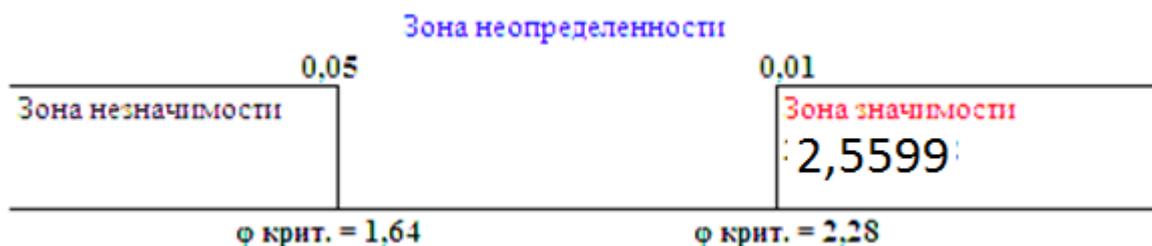
соответствующие процентным долям высокого уровня критерия творческого восприятия (определены по таблице): для 45%  $\phi_1 = 1,98$ ; а для 16%  $\phi_2 = 2,15$ .

$$\phi_{\text{эмп}} = (1,98 - 2,15) * \sqrt{\frac{20 + 19}{20 * 19}} = 0,530650$$

В результате расчётов получаем  $\phi_{\text{эмп.}} = 0,530650$ . По таблице определяем, какому уровню значимости соответствует данное значение. Критические значения для 5% и 1% уровня значимости имеют фиксированную величину и составляют соответственно для 5%  $\phi_{\text{кр.}} = 1,64$ , а для 1%  $\phi_{\text{кр.}} = 2,28$ . Таким образом, значение  $\phi_{\text{эмп.}}$  расположено в зоне незначимости, то есть принимается нуль-гипотеза  $H_0$  об отсутствии достоверных различий. Тем не менее, если произвести такую же проверку по низкому уровню критерия творческого восприятия, то в результате расчётов получаем  $\phi_{\text{эмп.}} = 2,5599$

$$\phi_{\text{эмп}} = (3,07 - 2,25) * \sqrt{\frac{20 + 19}{20 * 19}} = 2,5599$$

Построим ось значимости:



Из рисунка видно, что значение  $\phi_{\text{эмп.}}$  расположено в зоне значимости, то есть превышает  $\phi_{\text{кр.}}$ , что подтверждает существенное различие, и оно не может быть объяснено случайными причинами. Поэтому нуль-гипотеза  $H_0$  отвергается и принимается альтернативная гипотеза о том, что группы значений статистически различимы и причинно обусловлены проведением комплексной психолого-педагогически организованной деятельности.

Как свидетельствуют результаты, представленные в таблице 7 и на рисунке 5, в ЭГ-1, произошли значительные изменения уровня творческого восприятия задания, низкий уровень творческого восприятия задания на итоговом срезе значительно сократилось.

Таблица 8

Частотная характеристика уровня выраженности показателей по критерию готовности к выполнению задания (итоговый срез)

Группа	Готовность к выполнению задания					
	Низкий уровень		Достаточный уровень		Высокий уровень	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ1-20	1	5	9	45	10	50
КГ1-19	4	21	11	58	4	21

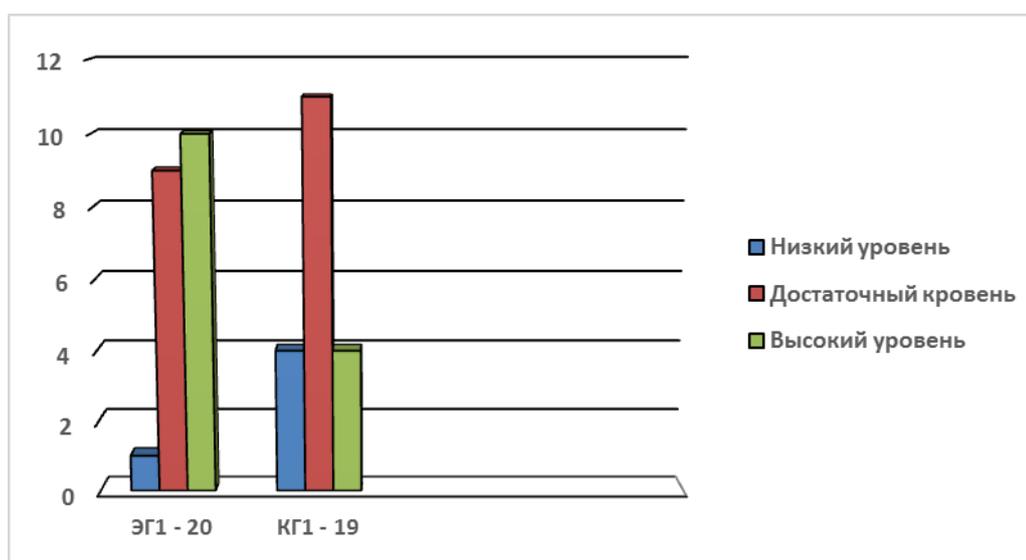


Рис.6. Сравнительные данные по критерию готовность к выполнению задания (нулевой и итоговый срез)

Проанализируем статистическую достоверность различий в результатах реализации психолого-педагогических условий развития художественно-творческой одарённости между ЭГ-1 и КГ-1 по критерию готовности к выполнению задания. Аналогично проведённым ранее расчётам подставим значения в формулу.

$$\varphi_{\text{эмп}} = (1,95 - 2,25) * \sqrt{\frac{20 + 19}{20 * 19}} = 0,9364$$

В результате расчётов получаем  $\varphi_{\text{эмп.}} = 0,9364$ . По таблице определяем, что значение  $\varphi_{\text{эмп.}}$  расположено в зоне незначимости, то есть принимается нуль-гипотеза об отсутствии достоверных различий.

$$\varphi_{\text{эмп}} = (4,68 - 2,25) * \sqrt{\frac{20 + 19}{20 * 19}} = 1,2146$$

В результате проверки по низкому уровню критерия творческого восприятия получено значение  $\varphi_{\text{эмп.}} = 1,2146$ , которое также расположено в зоне незначимости. Таким образом, показатели готовности к выполнению задания в ЭГ и КГ достоверно не различаются.

По результатам диагностики можно выделить изменения в развитии готовности к выполнению задания у дошкольников. Так, в ЭГ-1 значительно выросло число детей с высоким уровнем сформированности данного критерия, сократилось число детей, находящихся на низком уровне.

Большинство детей проявляют осведомленность, понимание творческой задачи, выбирают самостоятельно необходимые средства художественной выразительности для реализации замысла в собственной художественно-творческой деятельности.

Таблица 9

Частотная характеристика уровня выраженности показателей по критерию характера деятельности по выполнению задания (итоговый срез)

Группа	Характер деятельности по выполнению задания					
	Низкий уровень		Достаточный уровень		Высокий уровень	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ1-20	2	10	10	50	8	40
КГ1-19	4	21	10	53	5	26

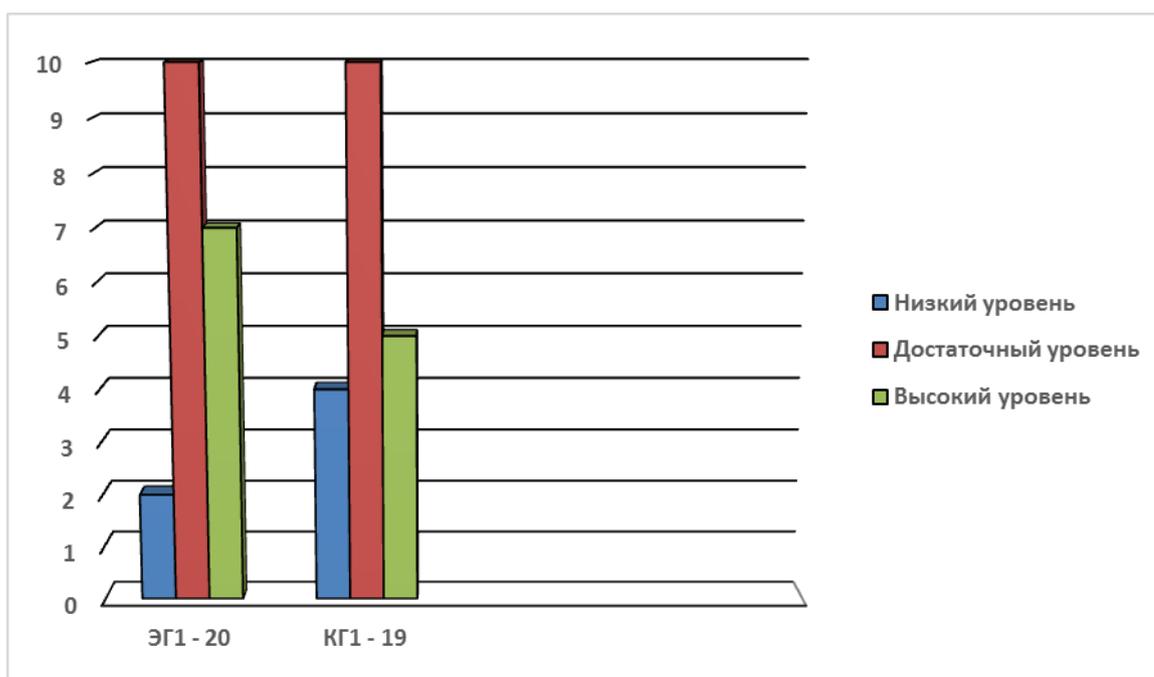


Рис. 7. Сравнительные данные по критерию характер деятельности по выполнению задания (нулевой и итоговый срез)

Проанализируем статистическую достоверность различий в результате реализации психолого-педагогических условий развития художественно-

творческой одарённости между ЭГи КГ по критерию характера деятельности. Исходя из опыта предыдущих расчётов, подставим значения в формулу.

$$\varphi_{\text{эмп}} = (2,00 - 2,15) * \sqrt{\frac{20 + 19}{20 * 19}} = 0,46822$$

В результате расчётов получаем  $\varphi_{\text{эмп.}} = 0,46822$ . По таблице определяем, что значение  $\varphi_{\text{эмп.}}$  расположено в зоне незначимости, то есть принимается нуль-гипотеза Но об отсутствии достоверных различий.

$$\varphi_{\text{эмп}} = (2,91 - 2,15) * \sqrt{\frac{20 + 19}{20 * 19}} = 2,06017$$

В результате проверки по низкому уровню критерия творческого восприятия получено значение  $\varphi_{\text{эмп.}} = 2,05017$ , которое также расположено в зоне незначимости. Таким образом, показатели готовности к выполнению задания в ЭГи КГ достоверно не различаются.

Таблица 10

Частотная характеристика уровня выраженности показателей по критерию отношения к результату своей деятельности (итоговый срез)

Группа	Отношение к результату своей деятельности					
	Низкий уровень		Достаточный уровень		Высокий уровень	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ1-20	2	10	10	50	8	40
КГ1-19	3	16	11	58	5	26

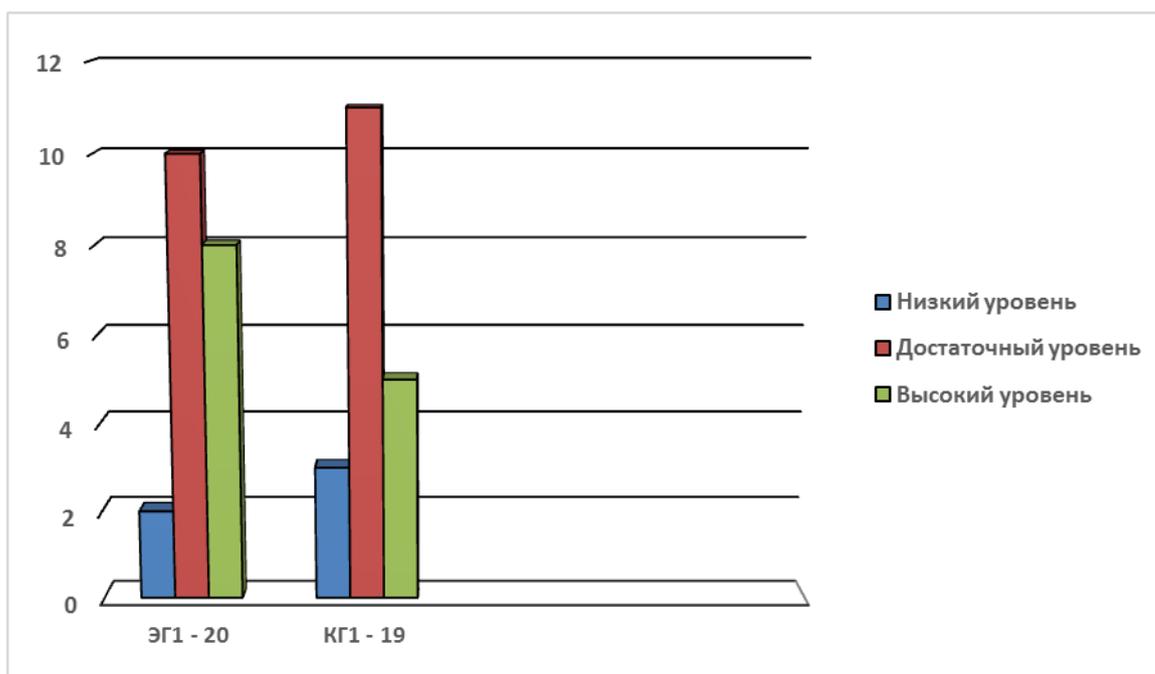


Рис. 8. Сравнительные данные по критерию отношение к результату своей деятельности (нулевой и итоговый срез)

Проанализируем статистическую достоверность различий в результатах реализации психолого-педагогических условий художественно-творческой одарённости между ЭГ-1 и КГ-1 по критерию отношения к результату деятельности. Аналогично предыдущим расчётам подставим значения в формулу.

$$\varphi_{\text{ЭМП}} = (2,00 - 2,15) * \sqrt{\frac{20 + 19}{20 * 19}} = 0,46822$$

$$\varphi_{\text{ЭМП}} = (2,91 - 2,15) * \sqrt{\frac{20 + 19}{20 * 19}} = 2,06017$$

На основе обобщенной характеристики степени выраженности творческих проявлений можно сделать вывод, что если на констатирующем этапе опытно-поисковой работы при сравнении ЭГ-1 и КГ-1 полученные результаты указывали на несущественные различия в уровнях

художественно-творческих проявлений старших дошкольников, то на обобщающем этапе в ЭГ-1, где использовались психолого-педагогические условия, произошли существенные изменения в диагностике творческих проявлений старших дошкольников. Полученные результаты позволяют утверждать об эффективности используемых психолого-педагогических условий, направленных на развитие художественно-творческой одаренности детей старшего дошкольного возраста. Опытнo-экспериментальная работа убедительно доказала, что развитие художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста будет наиболее эффективным при реализации психолого- педагогических условий:

- обеспечить психолого-педагогическое сопровождение детей в художественно-творческих конкурсах;
- развивать эстетическую эмпатию у детей при восприятии художественных и музыкальных произведений;
- развивать способность к рефлексии собственных продуктов творчества.

Результаты диагностирования старших дошкольников показали, что в экспериментальной группе произошли качественные и количественные изменения в уровнях диагностики творческих проявлений дошкольников. В ходе опытно-поисковой работы в ЭГ-1 значительно уменьшился низкий уровень и увеличился высокий уровень творческих проявлений:

Низкий уровень снизился от 37% до 4%;

Средний уровень повысился от 42% до 55%;

Высокий уровень повысился от 15% до 45%.

В ЭГ-1 систематическая деятельность педагогов по внедрению в образовательный процесс психолого-педагогических условий развития художественно-творческой одаренности дошкольников, позволила практически исключить число детей с низким уровнем развития творческих проявлений. В ходе опытно-поисковой работы нами было еще раз подтверждено, что художественно-творческая деятельность является основой

становления духовно-нравственной сферы личности детей дошкольного возраста, наиболее это было заметно в ЭГ-1. Таким образом, анализ полученных результатов подтвердил правильность выбранного подхода к процессу становления художественно-творческой одаренности старших дошкольников и эффективность предложенных нами педагогических условий развития художественно-творческой одаренности детей старшего дошкольного возраста в ДОУ.

## **Выводы по второй главе**

Проведенный анализ состояния исследуемой проблемы в практике дошкольной образовательной организации города показал необходимость внедрения психолого-педагогических условий развития художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста. На основе изучения научно-методической литературы нами был определен и обоснован выбор критериев, показателей и уровней художественно-творческой одаренности дошкольников, в совокупности определяющих процесс творческого развития личности дошкольника.

Проверка эффективности комплекса разработанных психолого-педагогических условий развития художественно-творческой одаренности дошкольников осуществлялась путем сопоставления диагностики творческих проявлений детей в экспериментальной и контрольной группах. Опытно-поисковая работа показала необходимость и достаточность разработанных педагогических условий для эффективного развития художественно-творческой одаренности дошкольников.

В дошкольном возрасте у детей формируются первоначальные представления об искусстве как эстетической ценности, его видах и основных средствах художественной выразительности. Дошкольники начинают осмысливать и понимать образы с точки зрения их ценностно-смыслового содержания при участии их в художественных конкурсах, проявлять эстетическую эмпатию при восприятии искусства. Дошкольники способны также к проявлению творческой рефлексии и в процессе восприятия предметов искусства и в процессе собственной творческой деятельности: пониманию значимости полученного продукта деятельности, его назначения, ценности для себя и других.

Проведенное исследование показало, что в результате приобщения к искусству стремление к творческому самовыражению повысилось у каждого ребенка.

Предположения об использовании педагогических условий развития художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста в ДОУ оказались верными. За период опытно-поисковой работы свелось к минимуму количество детей отрицательно относящихся к творчеству.

## Заключение

Таким образом, проведенное исследование подтвердило нашу гипотезу и позволило сделать следующие выводы:

1. Изучение философской, психолого-педагогической и искусствоведческой литературы позволило уточнить сущность понятия «художественно-творческая одаренность».

Художественно-творческая одаренность – это совокупность творческих способностей, направленных на освоение ребенком достижений культуры и искусства, на создание персональных незаурядных продуктов художественного творчества через выражение индивидуальности с учетом нравственных ценностей социума. Проведенный анализ состояния исследуемой проблемы в практике дошкольной образовательной организации подтвердил, что художественно-творческая деятельность обладает существенным педагогическим потенциалом и является эффективным средством развития художественно-творческой одаренности дошкольников.

2. На основе изучения научно-методической литературы нами был обоснован выбор критериев, показателей для оценивания уровней художественно-творческих проявлений старшего дошкольника, влияющих на процесс развития художественно-творческой одаренности дошкольника.

3. В ходе опытно-поисковой работы проверены следующие условия, способствующие более эффективному развитию художественно-творческой одаренности старшего дошкольника:

- обеспечить психолого-педагогическое сопровождение детей в художественно-творческих конкурсах;
- развивать эстетическую эмпатию у детей при восприятии художественных и музыкальных произведений;
- развивать способность к рефлексии собственных продуктов творчества

4. Результаты исследования вносят определенный вклад в разработку теории и практики художественно-творческой одаренности дошкольников,

дают возможность обосновать необходимость приобщения дошкольников к творческому процессу и доказывают достаточность психолого-педагогических условий организации данного процесса.

Данная работа не претендует на исчерпывающую полноту характеристики исследуемой проблемы, многоаспектность которой открывает перспективу дальнейшей работы по ее изучению. Проведенные исследования создают предпосылки для изучения вопросов, связанных с многофункциональностью развития художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста.

## **Библиография:**

1. Альбуханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Альбуханова-Славская. - М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.-384с.
3. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
4. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. - Казань, 1996. - 426 с.
5. Амонашвили Ш.А. «Размышления о гуманной педагогике», 1996.  
Бабанский Ю. О дидактических основах повышения эффективности обучения// Народное образование. – 1986. - № 11. С.105-111
6. Бабаева, Ю.Д. Психология одаренности детей и подростков [Текст] / Ю.Д. Бабаева – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 336 с.
7. Безруких, М.М. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / М.М. Безруких, В.А. Болотов. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
8. Белкин, А.С. Витагенное образование. Многомерный голографический подход [Текст] / А.С. Белкин, Н.К. Жукова. – Екатеринбург: Изд - во УрГПУ, 2001.
9. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики [Текст]: учебное пособие высших учебных заведений / А.С. Белкин. — М.: Изд. центр «Академия», 2000 -192 с.
10. Белова, Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать: пособие для воспитателей и родителей [Текст] / Е.С. Белова. – М.: Московский психолого-социальный ин-т ; ФЛИНТА, 1998. – 144 с.

11. Белькова, А. И. Педагогическая диагностика, как инструмент познания и понимания ребенка дошкольного возраста: в 3 ч. Ч.3.[Текст] / Белькова А.И. – СПб: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. – С. 40-55.
12. Беляев, Г.Ю. Воспитание как функция культуры [Текст]/Г.Ю. Беляев // Инновации в образовании. – 2006. - № 4. – с. 33-45.
13. Бине Альфред. Измерение умственных способностей: перевод с фр. [Текст]/ Издание подготовил. В.А. Луков. – СПб. : Союз, 1998 – 432 с.
14. Богоявленская, Д.Б. Одаренность и проблемы её идентификации [Текст] / Г.Ю. Богоявленская, М.Е. Богоявленская // Психологическая наука и образование. – 2000. - №4. – С.5 – 13.
15. Большая Советская энциклопедия: в 30 т. Т. 18 [Текст]/ под. ред. А.М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1974. – 632 с.
16. Большой толковый словарь русского языка[Текст]/ Сост. гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : «Норинд», 2000 – 1536 с.
17. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: псих. исслед.[Текст]/ Л.И. Божович. – Просвещение, 1968. – 464 с
18. Бондаренко, В. Образовательная среда учебного округа [Текст]/ В.Бондаренко, В.Красильникова// Высшее образование в России. – 2003.- № 3
19. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания[Текст]/ Е.В. Бондаревская // Педагогика.- 2001. -№1.
20. Борев, Ю.Б. Эстетика [Текст] / Ю.Б. Борев. – Смоленск: Русич, 1997. – 576с.
21. Бурменская, Г.В. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка: учебное пособие [Текст] / ред. сост. к. псих. В.Г. Бурменская. – 2-е изд., расш. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 656 с.
22. Васильева, М. О развитии творческого потенциала дошкольников [Текст]/ М. Васильева, Т. Юнг// Дошкольное воспитание. – 2006. - № 2. – С. 9-17.

23. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка [Текст] / Н.А. Ветлугина. - М.: Просвещение, 1967. - 415 с.
24. Ветлугина, Н.А. Художественный образ и детское творчество [Текст] / Н.А. Ветлугина // Художественное творчество и ребенок – М., 1972. – С. 22-37.
25. Вохмякова, И. Н. Воспитание эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкальной деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук [Текст] / И.Н. Вохмякова. – Екатеринбург, 2002. – 22 с.
26. Выговская, Л.П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Л.П. Выговская ; НИИ психологии. – Киев, 1991. – 20
27. Пожалуйста, не забудьте правильно оформить цитату:
28. Басова А. Г. Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии // Молодой ученый. — 2012. — №8. — С. 254-256.
29. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст]/ Л.С.Выготский; под ред. В.В. Давыдова. - М., - 1999. – 53 с.
30. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст]/ Л.С.Выготский; под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1991.
31. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст]/ Л.С.Выготский. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 480 с.
32. Гаврилова Т. П. Анализ эмпатичных переживаний младших школьников и младших подростков // Психология межличностного познания. М.: Педагогика, 1981. С. 122-139.
33. Гердт Н.И. Педагогические средства развития художественной одаренности детей дошкольного возраста автореф. дис. канд. пед. наук [Текст] / Н.И. Гердт. – Челябинск, 2009. – 23с.
34. Грибанова. М.В. Формирование эстетического и художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста (на материале

- изобразительного искусства): автореф. дис. канд. пед. наук [Текст] / М. В. Грибанова. – Екатеринбург, 1999. – 23 с.
35. Грязева - Добшинская, В. Г. Социальная психология творчества [Текст] / В. Г. Грязева – Добшинская. – Челябинск.: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 202 с.
36. Грязева - Добшинская, В. Г. Дифференциация эффектов воздействия произведений искусства в пространстве современной культуры [Текст] / В. Г. Грязева – Добшинская // Журнал прикладной психологии. – 2004. - № 3. – С. 62-68.
37. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В 4 Т. – М.: ТЕРРА, 1995. – 800 с.
38. Давыдов, В. В. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / под ред. В. В. Давыдова. – М. 1993. – Т. 1 – 573 с.
39. Давыдов В. В., Переверзев Л. Б. К исследованию предметной среды для детей [Текст] / В. В. Давыдов // Техническая эстетика. – 1976. – № 2-3. – С. 4-6.
40. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996.
41. Доронова, Т. Н. Развитие детей 6-7 лет в театрализованной деятельности [Текст] / Т. Н. Доронова. – М., 1998. - 66 с.
42. Дорфман, Л. Я. Исследование креативности в науке и искусстве [Текст] / Л. Я. Дорфман, Г. В. Ковалёва // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101-106.
43. Дьяченко, О. М. Образовательная работа в детском саду по программе «Развитие»: метод. пособие для воспитателей дошкольных учреждений [Текст] / О. М. Дьяченко. – М.: ГНОМ и Д., 2001. – 80 с.
44. Егоров, С. Ф. Ломоносов М. В. – М.: изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996, - 202 с.
45. Емельянова М. В., Журлова И. В., Савенко Т. Н. Основы педагогического мастерства: Курс лекций для студентов дневного и заочного отделений педагогического университета. – Мозырь: УО «МГПУ», 2005. – 150 с.

46. Запорожец А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст./Под ред. Леонтьева А.Н. и Запорожца А.В. --М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995.
47. Зеньковский, В.В. Психология детства [Текст]/ В.В. Зеньковский. – М.: Академия, 1995. – 347 с.
48. Зинченко, В.П. О целях и ценностях образования [Текст]/ В.П. Зинченко// педагогика. – 1997. - № 5. – С. 3-16.
49. Ильясов Д.Ф., Сериков Г.Н. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике [Текст] / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. - М.: Гуманит. изд. центр. Владос. - 2003. - 336с.
50. Каган, М.С. Человеческая деятельность [Текст] / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974.
51. Канаев, И.И. Избранные труды по истории науки [Текст]/ И.И. Канаев. - Санкт – Петербург Алетейя, Санкт – Петербург, 2000. – 488 с.
52. Каргин, А.С. Нравственно-эстетическое формирование личности [Текст]/ А.С. Каргин. – М.: Музыка, 1990. – 143 с.
53. Киященко, Н.И. Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя [Текст] / Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров. – М.: Просвещение, 1983. – 303 с.
54. Кларин, М.В. Педагогическое наследие [Текст]/ М.В. Кларин. – М.: Педагогика, 1988 – 130 с.
55. Коломийченко, Л.В. Программа социального развития [Текст]/ Л.В. Коломийченко// Дошкольное воспитание. – 2005. - № 1. – С. 9-13.
56. Коломийченко, Л.В. Социальное развитие детей дошкольного возраста в культурологической парадигме образования: автореф. дис. канд. пед. наук [Текст] / Л.В. Коломийченко. – Челябинск, 2008. - 46 с.
57. Комарова, Т.С. Детское изобразительное творчество, что под этим следует понимать [Текст]/ Т.С. Комарова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 2 – С 80-86.

58. Комарова, Т.С. Дети в мире творчества [Текст]/ Т.С. Комарова. - М.: Мнемозина, 1995. – 160 с.
59. Комарова, Т.С. Художественная культура. Интегрированное занятие с детьми 5-7 лет: книга для воспитателей дошкольных учреждений, педагогов дошкольного образования и учителей начальных классов.[Текст] / Т.С. Комарова, М.Б. Зацепина . – 2-е изд. – М.: АРКТИ, 2003. – 96 с.
60. Концепция дошкольного воспитания: сборник действующих нормативно-правовых документов и научно-методических материалов[Текст] // Дошкольное образование России. - М., 1995. - С. 9-36.
61. Кудрявцев, В.Т. Феномен детской креативности [Текст] / В. Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 3. – С. 71 – 78.
62. Корепанова, М.В. Диагностика развития и воспитания дошкольников в образовательной системе « Школа 2100»: пособие для педагогов и родителей [Текст]/ М.В. Корепанова, Е.В. Харламова. – М.: Изд. дом РАО; Баллас, 2005. – 144 с.
63. Коротаева, Е.В. К вопросу создания эмоционально – развивающей среды в ДОУ [Текст]/ Е.В. Коротаева// Сборник материалов международной научно – практической конференции Мир детства и образования. – Магнитогорск, 2007. – С. 80.
64. Крупник, Е.П. Психологические особенности восприятия образа [Текст]/ Е.П. Крупник // Психологический журнал. – 1985. - №3 . – С. 150-153.
65. Кудрявцев, В.Т. Феномен детской креативности [Текст]/ В.Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 2006. - № 3. – С. 71-78.
66. Локк Д. Сочинение: в 13 томах. Т.1. [Текст] / Д. Локк. – М., 1985 – с.154
67. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность дошкольников [Текст]/ Н.С Лейтес. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.– 320 с.
68. Леонтьев, Д.А. Пути развития творчества: личность как определяющий фактор [Текст]/ Д.А. Леонтьев // Воображение и

- творчество в образовательной и профессиональной деятельности. Материалы чтений памяти Л.С. Выготского. - 4-я Международная конференция. – М.: РГГУ, 2004. - С. 214-223.
69. Лихачёв, Б.Г. Теория эстетического воспитания школьников: уч. пособие спец курсу для студентов пед. институтов [Текст]/ Б.Г.Лихачев. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
70. Лопатин, В.В. Русский толковый словарь [Текст]/ В.В. Лопатин. – М.: Русский язык, 1998. – 832 с.
71. Лосский, Н.О. Условия абсолютного добра [Текст] / Н.О. Лосский. – М.: Педагогика, 1991. – 206 с.
72. Лубовский, Д. Диагностика креативности дошкольников: современное состояние и перспективы развития [Текст]/ Д. Лубовский // психологическая наука и образование. – 2004. - № 3. – С. 82-87.
73. Матюшкин, А.М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: учебное пособие [Текст]/ под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. - 192 с.
74. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности [Текст]/ А.М. Матюшкин // Библиотека журнала Вопросы психологии. - М., 1993. – С. 40-49.
75. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности [Текст] / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. - № 6. – С. 29-33.
76. Миллер, А. Драма одаренного ребенка или поиск собственного я [Текст]/ А. Миллер. – М.: Академ. Проект, 2006. – (Психологические технологии). – 83 с.
77. Маркина, Н.В. Одаренность: практика теории и теория практики. Образовательная технология организации времени и пространства развития личности [Текст] / Н.В. Маркина, И.Ю. Банникова. – Челябинск: Полиграф – мастер, 2004. – 64 с.
78. Марцинковская, Т.Д. Мир С.Л. Рубинштейна: культура, как пространство саморазвития человека [Текст]/ Т.Д.Марцинковская //Мир психологии. – 2009. - № 1. – С. 45.

79. Мелик-Пашаев, А.А. Возможно ли «творческое задание»? [Текст]/ А.А. Мелик-Пашаев// Искусство в школе. – 2001. – № 3. – С. 3-6.
80. Мелик-Пашаев, А.А. Мир художника [Текст] / А.А. Мелик-Пашаев. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 269 с.
81. Мамардашвили, М.К. Стрела познания: набросок естественно-исторической гносеологии [Текст] /М.К. Мамардашвили; ред. Ю.П. Сенокосов. – М.: Школа «Языки рус. культуры», - 1996.
82. Мельникова, Н. Дошкольный возраст: о первоначальном формировании моральных представлений и норм [Текст]/ Н. Мельникова // Дошкольного воспитания. – 2006. - № 10. – С. 82 – 85.
83. Михайлова, А.А. Ребенок в мире театра [Текст] /А.А. Михайлова// Методическое пособие. – 2001. – № 10 – С. 106-112.
84. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов [Текст]/ под ред. В.А. Сластенина.-3-е изд. испр. и доп.- М.: Академия, - 2000. – 200с.
85. Мухина, В.С. Дошкольный возраст [Текст] // Возрастная психология: учеб. для студентов высш. учеб. заведений / В.С. Мухина. – М., 1997. – С. 165-251.
86. Неменский, Б.М. Культура – искусство – образование. Цикл бесед [Текст]/ Б.М. Неменский; Моск. центр худ. культуры и образования. – М.: Наука,1993. – 79 с.
87. Немов, Р.С. Психология: в 3 кн. Кн. 3. Психодиагностика. Введение в науч. психологические исслед. с элементами матем. статистики: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений [Текст]/ Р.С. Немов. – 3-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999.- 640 с.
88. Непомнящая, Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет [Текст]/ Н.И. Непомнящая. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
89. Никитин, Б.П. Ступеньки творчества или развивающие игры. [Текст]/ Б.П. Никитин. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.

90. Одаренные дети: проблемы перспективы [Текст] // Материалы Челябинской областной открытой научно-практической конференции – Челябинск: Издательство ЧГПИ Факел, 1995. – 158 с.
91. Островская Л.Ф. Поведение – результат воспитания [Текст] / Л.Ф. Островская // Дошкольное воспитание. – 1977. - №5 – с. 11-13
92. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 57000 слов [Текст] / С.И. Ожегов, И.Ю. Шведова. – 18 – е издание; стереотип. – М.: Русский язык, 1987. – 797 с.
93. Пасечник, Л. Одаренный ребенок – особая ценность для общества [Текст] / Л. Пасечник // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 2. – С. 13-20.
94. Педагогическая технология развития одаренности детей дошкольного возраста: монография [Текст] / под. ред. Л.В. Трубайчук. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование» 2009. – 188 с.
95. Педагогическая энциклопедия [Текст] / под. ред. И.А. Каирова, Ф.Н. Петрова. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – Т. 3. – 878 с.
96. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики [Текст] / под. ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: 2003. – 274 с.
97. Петровский А.В. Общая психология. Издательство: Просвещение. Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. А.В. Петровского. 2-е изд., доп. и перераб. М., 1976.
98. Психологическая энциклопедия [Текст] / под. ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2003. – 1096 с.
99. Поддъяков, Н.Н. Формирование и развитие творчества дошкольников: сборник [электронный ресурс] // Проблемы обучения и развития творчества дошкольников. – <http://www.oim.ru>.
100. Рахимов, А.З. Словарь - справочник по нравологии [Текст] / А.З. Рахимов - Уфа: Творчество. - 299с.
101. Роджерс, К.Р. Творчество как усиление себя [Текст] / К.Р. Роджерс. // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164-168.

102. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. [Текст]/ гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1999. –Т.2.-672с.
103. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир[Текст] / С.Л. Рубинштейн. - М.: Академия, 1997. - 464 с.
104. Русанова, В.С. Художественно-эстетическое воспитание, как основа творческого образа жизни [Текст] / В.С. Русанова. - Челябинск, 2001. – 234 с.
105. Рындак, В.Г. Творчество. Краткий педагогический словарь [Текст]/ В.Г. Рындак. – Оренбург: ОГАУ, 2001. – 108 с.
106. Сайко, Э.В. Пространство в измерении и определении человеческого бытия [Текст]/ Э.В. Сайко // Мир психологии. – 2009. – №1. – С. 3-4.
107. Савенков, А.И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашнее обучение [Текст] / А.И. Савенков. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 351 с.
108. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие [Текст] / А.И. Савинков. – М.: Осъ – 89.- 2005. – 479 с.
109. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: уч. пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / А.И. Савенков. – М.: Академия, 2002. – 232 с.
110. Селезнева, Е.В. Пространство целей человеческой жизни [Текст]/ Е.В. Селезнева // Мир Психологии. – 2009. – №1. – С. 51
111. Силакова, М. Условия творческого решения конструктивных задач[Текст] // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 5. – С. 10-12.
112. Сериков Г.Н. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст]/ Сериков, Г.Н. – М. – 1999.
113. Сериков Г.Н. Образование и развитие человека[Текст]/Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.

114. Словарь Л.С. Выготского [Текст] /под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004.– 119 с.
115. Соломенникова, О.А. Радость творчества [Текст]/ О.А.Соломенникова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 1. – С. 49-53.
116. Столович, Л.Н. Жизнь – творчество – человек: функции художественной деятельности [Текст]/ Л.Н.Столович. – М.: Политиздат, 1985. – 415 с.
117. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. Т. 3 [Текст]/ В. А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1979. – 347 с
118. Сухомлинский, А.В. Рождение гражданина [Текст] / А.В. Сухомлинский. – М; Педагогика, 1971. – 186с.
119. Теплов, Б.М. Избранные труды: в 2 т[Текст]/ Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1 – 360 с.
120. Тишина, И.Ю. Повышение качества образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении посредством индивидуальных образовательных программ:автореф. дис. канд. пед. наук [Текст] / И.Ю. Тишина. – Челябинск, 2009. – 26 с.
121. Толмачева, В.В. Формирование социально-экологической направленности личности старшего дошкольника в трудовой деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук [Текст] / В.В. Толмачева. – Челябинск, 2008. –23 с.
122. Трубайчук, Л.В. Компетентностная модель дошкольного образования: коллективная монография [Текст] /Л.В. Трубайчук, Л.Н. Галкина, Н.П. Мальтеникова, О.Н. Подвилова, И.Е.Емельянова, И.Н. Евтушенко, И.Г.Галянт, М.Н. Терещенко, Л.К.Пикулева. – Челябинск: Издательство ИИУМЦ «Образование», 2009. – 229 с.
123. Трубайчук, Л.В. Дошкольное детство, как развивающий социокультурный феномен: монография [Текст]/Л.В.Трубайчук. – Челябинск, 2009. – 153 с.
124. Трубайчук, Л.В. Рефлексия как условие личностного развития дошкольника [Текст]/ Л.В. Трубайчук // Актуальные проблемы

- дошкольного образования: перспективы развития: материалы III Всероссийской межвузовской науч. – прак. конф. (3 марта 2005 г.). – Челябинск, 2005. – С. 143-146.
125. Трубайчук, Л.В. Словарь – справочник педагогических инноваций в образовательном процессе [Текст]/ Л.В. Трубайчук. – М.: Восток, 2001. – 81 с.
126. Урунтаева, Г.А. Учебная психология: уч. пособие для учащихся пед. уч. заведений [Текст]/ Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 1996. – 336 с.
127. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т.2 [Текст] / К.Д. Ушинский. – М. – 1988. – С.111.
128. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: в 2 т. Т.1 [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2005. – 568 с.
129. Философский энциклопедический словарь [Текст]/ гл. ред. Л.Ф. Ильичев [и др.]. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840.
130. Хеллер Курт А. Heller C. A. ... Хеллер К. А. , Перлет К. , Сиервальд В. : Лонгитюдное исследование одаренности 91'2 с.120.
131. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования [Текст]/ М.А. Холодная. – Томск: изд-во ТГУ, М.: Барс, 1997. – 392 с.
132. Худякова, Н.Л. Воспитание ценностей как проблема дошкольной педагогики [Текст]/ Н.Л. Худякова // Актуальные проблемы дошкольного образования: Всерос. межвуз. науч. практ. конф. – Челябинск, 2003. – С. 261 – 271.
133. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения [Текст]: учеб. пособие. /А.В. Хуторской – М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
134. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.

135. Царенко, Л.Н. Образование и театр: литературно-музыкальные композиции [Текст]/ Л.Н. Царенко, Е.В. Соловьева. – М.: ВЦХТ («Я вхожу в мир искусств»). – 2003. – 160 с.
136. Чумичева, Р.М. Ценностно-смысловое развитие дошкольника (на материале истории и культуры Донского края) [Текст]/ Р.М. Чумичева, О.Л. Ведмедь, Н.А. Платохина. – Ростов н/Д., 2005. – 311 с.
137. Шендрик, И.П. Образовательное пространство [Текст] / И.Г. Шендрик // Образование и наука. – 2001. – № 5 – С.11.
138. Шингаркина, Д.А. Воспитание трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с миром взрослых: автореф. дис. канд. пед. наук [Текст] / Д.А. Шингаркина. – Челябинск, 2009. – 25 с.
139. Штерн В. Дифференциальная психология и её методические основы [Текст]/ В. Штерн.– М.: Наука 1998. – 336 с.
140. Царенко, Л.Н. Образование и театр: литературно-музыкальные композиции [Текст]/ Л.Н. Царенко, Е.В. Соловьева.- М.: ВЦХГ «Я вхожу в мир искусств», 2003. – 160 с.
141. Эльконин, Д.Б. Развитие личности ребенка-дошкольника [Текст] / Д. Б. Эльконин // Психология личности и деятельности дошкольника. – М: Педагогика. – 1966. – С. 254-292.
142. Эльконин, Д.Б. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) [Текст]/ Д.Б. Эльконин. – М., 1994. – 168 с.
143. Юрчук, В.В. Современный словарь по психологии [Текст] / В.В. Юрчук // Современное слово. - 1998.
144. Юсов, Б.П. К проблеме взаимосвязи искусств в детском художественном развитии. О периодах возрастной актуальности занятий различными видами искусства [Текст] / Б.П. Юсов // Теория эстетического воспитания. – М., 1975. – С. 43-55.

145. Якиманская, И. С. Разработка технологий личностно ориентированного обучения [Текст] / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-39.
146. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М.,1996. – 180 с.
147. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию[Текст]/ В.А. Ясвин. - 2-е изд., испр. и доп. ИМ.: Смысл, 2001.- 368с.: ил.