

В монографии рассматривается педагогическая тактика развития одаренности детей дошкольного возраста, реализующая совокупность концептуальных положений, углубляющих разрабатываемую в педагогической теории проблему развития детей дошкольного возраста. Автор рассматривает пути развития одаренности детей дошкольного возраста через раскрытие потенциальных способностей детей в творческой деятельности с опорой на зону ближайшего развития. При этом развитие одаренности детей дошкольного возраста предполагает формирование предпосылок к духовно-творческой самореализации. Монография предназначена для научных работников в сфере дошкольного образования, преподавателей, а также студентов педагогических колледжей и вузов: специалистов и бакалавров, рекомендована магистрам, психологам и воспитателям ДОУ



Ирина Емельянова

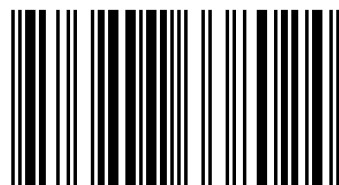
Практико-ориентированная модель развития одаренности детей

Практико-ориентированная модель развития одаренности детей дошкольного возраста



Ирина Емельянова

Емельянова Ирина Евгеньевна Кандидат педагогических наук, работает в Челябинском государственном педагогическом университете в должности доцента кафедры педагогики и психологии детства факультета дошкольного образования, преподает в Московском психолого-социальном институте (филиал г. Челябинск).



978-3-8473-3802-4

Ирина Емельянова

**Практико-ориентированная модель развития
одаренности детей**

Ирина Емельянова

**Практико-ориентированная
модель развития одаренности
детей**

**Практико-ориентированная модель
развития одаренности детей
дошкольного возраста**

LAP LAMBERT Academic Publishing

Impressum/Imprint (nur für Deutschland/only for Germany)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Coverbild: www.ingimage.com

Verlag: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Deutschland
Telefon +49 681 3720-310, Telefax +49 681 3720-3109
Email: info@lap-publishing.com

Herstellung in Deutschland:
Schaltungsdienst Lange o.H.G., Berlin
Books on Demand GmbH, Norderstedt
Reha GmbH, Saarbrücken
Amazon Distribution GmbH, Leipzig
ISBN: 978-3-8473-3802-4

Только для России и стран СНГ

Библиографическая информация, изданная Немецкой Национальной Библиотекой. Немецкая Национальная Библиотека включает данную публикацию в Немецкий Книжный Каталог; с подробными библиографическими данными можно ознакомиться в Интернете по адресу <http://dnb.d-nb.de>.

Любые названия марок и брендов, упомянутые в этой книге, принадлежат торговой марке, бренду или запатентованы и являются брендами соответствующих правообладателей. Использование названий брендов, названий товаров, торговых марок, описаний товаров, общих имён, и т.д. даже без точного упоминания в этой работе не является основанием того, что данные названия можно считать незарегистрированными под каким-либо брендом и не защищены законом о брендах и их можно использовать всем без ограничений.

Изображение на обложке предоставлено: www.ingimage.com

Издатель: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Germany
Телефон +49 681 3720-310, Факс +49 681 3720-3109
Email: info@lap-publishing.com

Напечатано в России
ISBN: 978-3-8473-3802-4

АВТОРСКОЕ ПРАВО ©2012 принадлежат автору и LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG и лицензиарам
Все права защищены. Saarbrücken 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Развитие одаренности детей дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема	8
1.1. Дошкольное детство как социокультурный феномен в развитии одаренности детей дошкольного возраста	8
1.2. Портрет ребенка дошкольного возраста в аспекте развития одаренности	14
1.3. Диалектика развития одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации	28
1.4. Педагогическая модель развития одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации	48
Выводы по первой главе	66
Глава 2. Технология развития одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации	68
2.1. Технология развития одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации	68
2.2. Технологическая карта развития одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации	94
2.3. Траектория образовательного процесса по развитию одаренности детей дошкольного возраста	136
2.4. Педагогические условия реализации технологии развития одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации	165
Выводы по второй главе	202
Глава 3. Эффективность педагогической стратегии и тактики развития одаренности детей в аспекте духовно-творческой самореализации	204
3.1. Взаимосвязь компонентов и критериев развития одаренности детей дошкольного возраста	204

3.2. Обоснование критериев, показателей и уровней развития одаренности детей дошкольного возраста.....	214
3.3. Контрольно-измерительный инструментарий развития одаренности детей дошкольного возраста.....	224
3.4. Сравнительный анализ результатов развития одаренности детей дошкольного возраста в процессе опытно-поисковой работы.....	253
Выводы по третьей главе.....	274
Заключение.....	277
Библиографический список.....	279

Введение

Актуальность исследования. Стратегия современного отечественного образования призвана предоставить возможность всем детям проявить свои таланты, развивая предпосылки к духовно-творческой самореализации. Ранняя реализация личного потенциала на основе нравственных ценностей общества обеспечит в будущем созидательную направленность жизнедеятельности. В рамках Шанхайского образовательного форума 2009 года широко обсуждались вопросы государственной политики в области обучения и воспитания одаренных детей в разных странах мира, проблемы диагностики и развития одаренности. Учеными России, Великобритании, Китая, США, Австралии и др. озвучена необходимость осмысления и преодоления трудностей и препятствий в работе с одаренными детьми. Поднимались вопросы незамеченной одаренности, скрытой одаренности и псевдоодаренности. Проявление детской одаренности зачастую трудно отличить от обученности, успешной социализации; порой даже самые ярко выраженные, выдающиеся способности ребенка не являются прогнозом его достижений в будущем. В рабочей концепции одаренности, разработанной мэтрами отечественной психологии и педагогики (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, И.И. Ильясев, И.В. Калиш, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, В.И. Панов, В.Д. Ушаков, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич), представлены две крайние точки зрения на проблему частоты проявления детской одаренности: «все дети одаренные», «одаренные дети встречаются крайне редко». Мы придерживаемся первой точки зрения, так как в дошкольном возрасте речь идет об эффективном развитии психических процессов в сензитивные периоды и о квазиторчестве детей.

Раннее выявление, поддержка, развитие и социализация способных, одаренных и талантливых детей составляет одну из главных проблем совершенствования системы дошкольного образования, становится приоритетной задачей современного образования в России, поскольку от ее

решения зависит интеллектуальный и экономический потенциал государства. Работа с данной категорией детей регулируется нормативными документами: Закон «Об образовании» Российской Федерации, Национальная доктрина образования Российской Федерации, Федеральная программа «Дети России», принятая 18.08.1994, и подпрограмма «Одаренные дети» (распоряжение от 13 марта 2002 года), которая нацелена на выявление и поддержку талантливых детей в условиях учебных учреждений. Но, представленные документы ориентированы на развитие детей школьного возраста, в них мало внимания уделяется развитию одаренности в дошкольном детстве. В настоящее время одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики в сфере образования является создание условий для удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей обучающихся и воспитанников, поиска и поддержки талантливых детей. Одним из пунктов инициативы «Наша новая школа» является создание разветвленной системы поиска и поддержки талантливых детей, их сопровождения в течение всего периода становления личности. Несмотря на это, данный феномен является недостаточно изученным и наиболее противоречивым в современной дошкольной педагогике. В связи с этим необходим поиск и поддержка условий, позволяющих качественно улучшить выявление, поддержку и эффективное развитие способностей детей дошкольного возраста. Таким образом, **на социально-педагогическом уровне** социальный заказ государства в образовании направлен на воспитание одаренной личности, готовой самостоятельно принимать творческие решения в ситуации духовно-нравственного выбора.

На **научно-теоретическом уровне** актуальность исследования по проблеме развития одаренности детей дошкольного возраста в духовно-творческой самореализации обусловлена тем, что, несмотря на множество работ, посвященных изучению развития одаренности детей, как отечественных ученых (Д.Б. Богоявленской, Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина, А.И. Савенкова, В.Д. Шадрикова и др.), так и зарубежных (А. Бине,

Ф. Гальтон, Дж. Гилфорд, Г. Доман, Ж. Доман, Дж. Рензулли, Э. Томас и др.). Вопрос разработки педагогической концепции развития одаренности детей в аспекте духовно-творческой самореализации остается нерешенным в дошкольном образовании. В отечественных исследованиях сензитивным периодом для раскрытия задатков и потенциалов детей является дошкольный возраст, поэтому, основываясь на позиции перечисленных авторов, применительно к детям 6-7 лет считаем возможным говорить о развитии одаренности в аспекте духовно-творческой самореализации. В связи с этим появилась необходимость изучения педагогической стратегии развития одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации, а также теоретического обоснования педагогической тактики, позволяющей реализовать технологию развития одаренности детей дошкольного возраста в образовательном процессе ДОУ. Концептуальные положения развития одаренности детей дошкольного возраста позволяют раскрыть систему методологических оснований, определяющих понимание такого сложного и многогранного явления в природе человека, как «феномен развития одаренности детей дошкольного возраста». Педагогическая стратегия и тактика развития одаренности детей раскроют особенности организации творческого образовательного пространства ДОУ по поддержке и эффективному развитию одаренности детей дошкольного возраста, обеспечивающие духовно-творческую самореализацию человека в будущем через созидательную направленность жизнедеятельности.

Несмотря на существенный интерес ученых, проблема развития одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации остается недостаточно разработанной, что говорит об актуальности **на научно-методическом уровне**. Основными причинами этого являются отсутствие в существующих исследованиях педагогической тактики развития детской одаренности дошкольников, а также содержательной характеристики развития одаренности в дошкольном возрасте в аспекте духовно-творческой самореализации детей и

недостаточной разработанности методико-технологического аспекта развития одаренности детей в условиях современного дошкольного образования.

Анализ философской, психолого-педагогической и научно-методической литературы позволили выявить следующие противоречия между:

- социальным заказом общества о своевременном развитии и поддержке одаренности детей и недостаточностью данной проблемы в дошкольной педагогике;

- потребностью педагогики личности в теоретическом осмыслении развития одаренности детей дошкольного возраста и недостаточным осуществлением развития одаренности в аспекте духовно-творческой самореализации в практике дошкольных образовательных учреждений;

- генетически и социально обусловленной необходимостью развития одаренности детей на раннем этапе онтогенеза и отсутствием педагогической технологии развития одаренности детей в дошкольных образовательных учреждениях, которая бы обеспечила детям практическую деятельность в данном направлении, а также некомпетентностью кадров дошкольных образовательных учреждений по реализации технологии развития одаренности детей.

Ведущая идея исследования заключается в следующем – рассмотрение дошкольного образования как фундаментальной основы для раскрытия и поддержки одаренности детей, которая проявляется в дошкольном возрасте и накладывает отпечаток на всю дальнейшую жизнедеятельность. При этом личность ребенка рассматривается как субъект образовательного процесса, способного к духовно-творческой самореализации через создание духовно-творческих продуктов. Считаем, что все дети от природы талантливы, чтобы сохранить имеющиеся от рождения задатки одаренности, ребенку дошкольного возраста с ранних лет необходима своевременная «подпитка», развертывание, раскрытие его

природного потенциала, обеспечивающего духовно-творческую самореализацию личности в будущем.

Цель исследования – теоретическое обоснование, разработка и внедрение педагогической стратегии и тактики развития детской одаренности в аспекте духовно-творческой самореализации детей дошкольного возраста, обеспечивающей гармоничное вхождение ребенка в социум на основе актуализации его склонностей и развития способностей.

ГЛАВА 1. РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Дошкольное детство как социокультурный феномен в развитии одаренности детей дошкольного возраста

«Осуществление» растущего человека как личности – это сложный процесс его самореализации (в условиях воспитания, обучения, разнопланового общения, всей жизнедеятельности), разворачивающийся во времени и конкретном социокультурном пространстве, объективно подразделяющийся на определенные этапы, уровни, предполагающий многофакторно обусловленные (планируемые и непланируемые) результаты, процесс, в котором «выполняются» самоформулирующиеся и задаваемые обществом тенденции, нормы и принципы развития [182, 165].

Определимся с понятием Детство. В психологическом словаре *детство* – термин, обозначающий начальные периоды онтогенеза (от рождения до подросткового возраста) [128, 99]. И.С. Кон под детством понимает автономную социокультурную реальность, своеобразную субкультуру, обладающую своим собственным языком, структурой, традициями, функциями [84]. Детство – зависимый период жизни человека, дети становятся активными членами общества в результате формирования личности в силу своих возможностей и способностей [22, 30] По Д.И. Фельдштейну, Детство представляет собой особое конкретное состояние Социума и одновременно является структурным компонентом последнего [182]. А.В. Брушлинский определяет Детство как социокультурный феномен. В широком смысле социальность – это изначально непрерывные взаимосвязи (производные, духовные и т.д.) между людьми во всех видах активности, независимо от степени их общественной полезности, нравственной оценки и значимости: «будь то высшие уровни творчества, противоправного поведения и др.. Это социальность всех

взаимодействий человека с миром – общество, природа люди и т.д. – его индивидуальности, свободы, ответственности» [129, 12].

Вслед за Д.И. Фельдштейном мы рассматриваем проблему развития одаренности детей в аспекте духовно-творческой самореализации как социокультурный феномен с позиций обобщенного понимания Детства в конкретном ребенке [182, 192].

Детство как исследовательская проблема с давних времен вызывала интерес мыслителей, политиков, общественных деятелей, людей, участвующих в образовании детей. Поэтому проблемы детства находятся на стыке наук: философии и психологии, социологии и археологии, антропологии и этнографии, истории культуры и литературоведения [22, 7]. Несмотря на то что еще древние философы и педагоги изучали в своих работах проблемы детства, сегодня нет общепризнанного теоретического определения, практически не изучены критерии и характеристики Детства как социального явления и состояния общества. Древнегреческие философы Демокрит, Платон, Аристотель ведущую роль в образовании отдавали государству, продвигая демократическую направленность в воспитании и поддерживая равноправие детей различных слоев общества. В средневековой Европе взрослые игнорировали период детства как особый этап в жизни человека [22, 103]: до семи лет к детям относились как к младенцам, а после их считали «маленькими взрослыми», приучая к взрослому образу жизни, общению, еде, развлечениям и т.п. До сих пор актуальны идеи детства в трудах просветителей эпох Возрождения и Просвещения (Т. Кампанелла, Т. Гоббс, С. Полоцкий, Д. Локк, Ж-Ж. Руссо и др.), развивающие идеи детерминирующей роли среды и общества в воспитании детей. Классики немецкой философии (Б. Спиноза, Г.В. Лейбниц, Г.В.Ф. Гегель, А. Шопенгауэр, Ф-В. Ницше) ведущую роль в формировании внутреннего мира ребенка отдают социальному окружению. Б. Спиноза подчеркивает (и мы учитываем мнение классика в своем исследовании), что в разных религиях, культурах, обществах представления о «хорошем» и «плохом»

различны, следовательно, коррекция воспитания и социализации детей будет происходить из потребностей общества при непосредственном воздействии и роли ближайшего окружения, семьи [22, 15-20]. Философско-антропологическое течение русской педагогики (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, В.В. Зеньковский, В.С. Соловьев) при раскрытии ценностей детства ведущую роль в воспитании детей отводит патриархальной семье, которая призвана помочь ребенку открыть в себе высшее «Я», выходящее за пределы чувств человека. Отношения в семье должны строиться на основе Божественного закона, определяющего нравственный смысл семейных отношений. Русские философы (К.С. Аксаков, А.И. Герцен, Н.Я. Данилевский и др.) призывали ценить детство само по себе и относиться к нему гуманно, с любовью, не пытаться опережать события и, таким образом, поддержать самоценность детства. Так, А.И. Герцен определяет целью ребенка не становление совершеннолетним, а игру, наслаждение быть ребенком [51, 307]. Советский период исследовал положение детей в семье, проблемы общественной активности детей пионерского возраста, девиантное поведение, вопросы здравоохранения детей.

Целенаправленно научная среда обратилась к научной деятельности и стала развиваться с XVIII века и далее с возникновением возрастной психологии, этнологии, педологии, социологии в конце XIX – начале XX веков. Сегодня в России констатирован возросший интерес научных кругов различных отраслей к проблемам детства в связи с повышением внимания к детству и детям в мировом сообществе (ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, конвенция ООН о правах ребенка). Отечественные психологи Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, Д.Б. Эльконин, значительно расширили и обогатили представления о сущности и ценности детства. Детство рассматривается как социокультурный феномен, отражающий новые формы отношения мира детей и мира взрослых. Определяются психологические и педагогические особенности

формирования и поддержания субъкультуры детства, где складывается целостная детско-взрослая общность.

Рассмотрим подробнее современные исследования феномена Детства в развитии одаренности детей дошкольного возраста. Д.И. Фельдштейн подчеркивает, что состояние Детства характеризует не только каждого индивида, в нем находящегося, но и большую социальную группу общества, слой, расположенный внутри него [182, 205]. Общество проектирует, направляет, корректирует эту социальную группу, что обуславливает необходимость вычленения структурообразующей составной, развивающейся в Детстве, определение характеристики того, что развивается в ребенке как представителе социального мира и как это начало характеризует Детство в целом.

Д.Б. Эльконин понимал субъкультуру детства как самобытный способ освоения ребенком новых сторон действительности и путей самоутверждения в социуме. В свободном выборе действий человек осознает свою ценность и смысл действий. Э. Эриксон доказал, что в детстве происходит становление исторической и социокультурной личности. Ребенок впервые начинает открывать мир ценностей, смыслов, отношений, прежде всего через социальную картину своей семьи. В семье формируются фундаментальные ценностные ориентации человека в сфере социальных отношений, определяющих стиль жизни, сферы и уровень притязаний. Жизненные устремления, планы и способы их достижения. Ценности и атмосфера семьи определяют и то, насколько она становится средой саморазвития и ареной самореализации ее членов [111, 264].

Е.В. Бондаревская, поднимая в своих исследованиях проблемы детства, определила его ведущие концептуальные положения:

- новый образ ребенка основан на понимании его как субъекта развития и признания за ним права на свободное саморазвитие;
- признание самоценности детства;

- признание первостепенного значения его для общего развития ребенка;

- утверждение качественного своеобразия периода детства;

- выявление способностей и интересов личности в раннем возрасте;

- бережно-охранительное отношение к душевной жизни ребенка и поддержка его детской индивидуальности;

- целостность жизнедеятельности личности в детстве и наполненность его культурными смыслами [199, 44-45].

По мнению Р.М. Чумичевой, ключевыми концептуальными ориентирами выступает понятие Детство как культурно-творческий феномен, определяющий развитие и саморазвитие ребенка [199, 43]. В исследовании гуманистической парадигмы детства и детского развития Р.М. Чумичева раскрывает идеи, определяющие детство:

- как производное начало, обозначающее бытие культурного целого и затем судьбу отдельного индивида (здесь детство выступает источником саморазвития родовой культуры и культурно-исторической самоценностью, оно вносит особый вклад в становление человеческой культуры);

- как форму становления человеческой ментальности и формирования нового круга универсальных способностей (в период детства у ребенка складываются новые структуры человеческой деятельности, ее нормативные модели; а собственная деятельность ребенка по воспроизведению культуры приобретает черты самодеятельности, с этим сопряжена культурно-творческая функция детства);

- как современный способ интеграции детей во взрослое сообщество, где воспроизводится идеальная форма образа взрослого (Л.С. Выготский, И.С. Кон, Д.Б. Эльконин); в детской субкультуре появление режиссерских игр приводит к «авторизации» – творческому переосмыслению образа взрослости в качестве проекции их собственной психологической будущности; проявляется диалогическое взаимодействие и персонификация взрослого и ребенка;

- как определенную стадию интеграции нового поколения в мир культуры, где творческая деятельность ребенка является элементом присвоения культуры, включающей в себя способы преобразования общественного опыта, воображение, изменяющее и дополняющее мир ребенка, проблематизацию ситуации, инверсию как возвращение к ценностям, способам [199, 41-42].

В своем исследовании мы опираемся на ключевые концептуальные ориентиры, разработанные Р.М. Чумичевой. Социокультурный феномен в период Детства рассматривается как путь к свободной самореализации ребенка, как открытие ценностей и первичного опыта осознания смысла. Индивидуальный стиль жизни человека определяется его ценностными ориентирами, личностными смыслами в процессе осмысления и выбора жизненных ценностей. В детском возрасте ребенок начинает писать историю своей жизни в реальном времени и пространстве, изменяя самостоятельно свой образ. Однако немногие строят образовательную среду Детства исходя из запросов ребенка, его видения картины мира, ценностных ориентаций, ощущения собственного «Я», а также из понимания Детства как феномена – не только состояния настоящего времени ребенка, но и одновременно будущего его времени, т.е. образа взрослого, его ценностей, позиций в мире, отношений с миром, ощущения себя в нем и своей счастливой судьбы [199, 47]. Именно в этот период формируются качества ребенка, необходимые для понимания себя, осмысления новых социальных связей, норм и правил поведения, поэтому уже в дошкольном детстве необходимо целенаправленно развивать системные качества личности ребенка, такие, как креативность, творческие способности, самостоятельность. При этом личность ребенка дошкольного возраста рассматривается как развивающийся социокультурный феномен, нуждающаяся в постоянной поддержке и развитии склонностей и задатков, которые значительно проявляются в данном возрасте и накладывают отпечаток на всю жизнедеятельность [174, 12].

Развитие одаренности детей дошкольного возраста в духовно-творческой самореализации предполагает планомерное создание условий для целенаправленного раскрытия потенциалов ребенка, актуализацию склонностей, развитие способностей в деятельности, рефлексии и саморегуляции, оказание детям помощи в осознании ценностей в самореализации.

Наша идея состоит в том, что развитие одаренности ребенка в дошкольном детстве мы рассматриваем в контексте образовательного процесса ДООУ, который направлен на актуализацию задатков ребенка, раскрытие склонностей, развитие потенциалов и способностей, заложенных в каждом ребенке от рождения. Развитие понимается нами как совокупность закономерных изменений в личности. Развитие приводит к появлению нового качества: открытие скрытых задатков, потенциалов, совершенствование индивидуальных склонностей и способностей, которые и являются основой для проявления одаренности на ранних этапах онтогенеза. Актуализированные в детстве потенциалы дадут ребенку возможность найти тот путь духовно-творческой самореализации, в которой он проявит свои таланты, покажет более высокие результаты в приоритетном виде деятельности по сравнению с большинством сверстников. Итак, «феномен развития одаренности детей дошкольного возраста» мы понимаем как явление, реализующее процесс самопознания, самоизменения и самореализации, актуализирующее в опыте ребенка путь от «Я-реального» к «Я-перспективному».

1.2. Портрет ребенка дошкольного возраста в аспекте развития одаренности

Соотнесем понятия «одаренный ребенок», «ребенок с признаками одаренности», «развитие одаренности детей дошкольного возраста». В рабочей концепции одаренности дано следующее определение: «одаренный ребенок» — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда

выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности [131]. Такое понимание определяет возможность развития одаренности ребенка для достижения в будущем более высоких по сравнению с другими людьми незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности.

«Ребенок с признаками одаренности» – это ребенок, проявляющий в жизнедеятельности синтез следующих признаков:

- способность быстро схватывать смысл понятий, принципов, сосредотачиваться на интересующих материалах, подмечать, рассуждать, выдвигать объяснения;
- необычайная познавательная активность;
- ранний интерес к проблемам мироздания и судьбе;
- ненасыщаемая потребностью в деятельности;
- выраженность интересов и склонностей;
- увлечение определёнными видами деятельности;
- творческие достижения в раннем возрасте;
- получение удовольствия от деятельности.
- отсутствие уважения к условностям и авторитетам;
- непредсказуемость поступков;
- неприятие, социальная изоляция детей с признаками одаренности сверстниками;
- появление эгоистических черт, звёздной болезни и т.п.;
- дисинхрония развития;
- большая независимость суждений;
- обеспокоенность, тревожность из-за непохожести на сверстников [131].

Данные признаки отвечают также за развитие одаренности для достижения незаурядных результатов по сравнению с другими людьми в одном или нескольких видах деятельности. Мы изучаем феномен развития одаренности в дошкольном возрасте, когда только начинается период становления способностей и личности, когда мы говорим о квазитворчестве

детей. Дошкольное детство – время глубоких интегративных процессов в психике ребенка на фоне ее дифференциации. Поступательность этого процесса, его задержка или регресс определяют динамику развития одаренности. Потенциальные предпосылки к достижениям в разных видах деятельности присущи многим детям дошкольного возраста, тогда как реальные незаурядные результаты демонстрирует значительно меньшая часть детей, достигшая возраста начального школьного обучения. В данный период мы считаем важным раскрыть задатки ребенка, увидеть его склонности и развить способности, которые он проявляет в ненасыщаемой потребности в какой-либо одной или нескольких видах деятельности. Важно также заложить созидательную направленность в приоритетных видах деятельности для будущей духовно-творческой самореализации личности.

Поэтому в своем исследовании мы рассматриваем не категорию детей, проявляющих в жизнедеятельности явные признаки одаренности, а всех детей, соответствующих уровню возрастного психического развития. Итак, «развитие одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации» – это раскрытие потенциальных способностей детей в духовно-творческой деятельности с опорой на зону ближайшего развития, которое предполагает формирование предпосылок к духовно-творческой самореализации.

Подчеркнем – в своем исследовании мы придерживаемся мнения, что все дети от природы талантливы. Для того чтобы сохранить имеющиеся от рождения задатки одаренности, ребенку дошкольного возраста необходима с ранних лет своевременная «подпитка», развертывание, раскрытие его природных потенциалов, обеспечивающих духовно-творческую самореализацию личности в будущем [173]. Рассмотрим каждую из составляющих понятия *одаренность* относительно возрастных особенностей детей дошкольного возраста, определяющих портрет ребенка в аспекте развития одаренности. Мы опирались на труды, посвященные разработке портрета одаренного ребенка, Р. Бернса, Д.Б. Богоявленской, Л.И. Божович,

Г.В. Бурменской, А.Л. Венгера, Л.С. Выготского, О.М. Дьяченко, М.И. Лисиной, А.Н. Леонтьева, Г.И. Морева, А.З. Рахимова, Т.А. Сидорчук, Е.О. Смирновой, Л.В. Трубайчук, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина, Э. Эриксон, С.Г. Якобсон и др.

На сегодняшний день большинство психологов признают, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности — это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованных деятельностью ребенка (игровой, трудовой). При этом особое значение имеет собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

Важно подчеркнуть, что в ранние дошкольные годы стремительное развитие происходит у всех детей, а первый год жизни превращает беспомощное существо с большими потенциалами и огромным желанием жить в исследователя и творца. Уже при переходе от периода новорожденности к младенческому возрасту начинает развиваться познавательная активность, инициативность. К характеристикам познавательной потребности относятся активность, радость познания, ненасыщаемая потребность в приоритетном виде деятельности. В раннем детстве дети особенно настойчиво тянутся к познанию, ищут и требуют умственную нагрузку для реализации своих способностей в игровой и творческой деятельности. В ходе возрастных изменений отчетливо выступают следующие уровни развития познавательной потребности:

- 1) потребность во впечатлениях;
- 2) становление любознательности — проявление интереса не к отдельному стимулу, а к объекту в целом, к каким-либо знаниям (познавательная деятельность часто носит стихийный характер, а не целенаправленный);
- 3) становление склонностей как потребность в определенных занятиях и направленность самой личности (носит целенаправленный

характер, достигается опосредованно с социально значимыми задачами);

- 4) развитие способностей (постоянно усложняющаяся потребность в познании дает основу для развития способов мышления – а) реакция на стимулы, б) объединение впечатлений в более целостное знание, в) потребность найти причинно-следственные связи) [93].

Чем в большей степени проявляются уровни развития познавательной потребности, тем в большей степени проявляются признаки одаренности. Творческая сторона познавательной активности отражаются в стремлении достигать чего-то необычного. Годы детства характеризуются легкостью привыкания к непривычному, подвижностью воображения. Е.М. Гаспарова в своих исследованиях определили, что в связи с общей направленностью возраста и особенностями педагогических воздействий в возрасте 4–5 лет уровень творческого воображения снижается. Воображение ребенка данного возраста связано с бурным развитием ролевой игры, рисованием и конструированием, которые носят в основном воспроизводящий характер. Отклонения от образцов возможны при обыгрывании ситуации, когда образ дополняется различными деталями, но часто такие действия носят ненаправленный, случайный характер. Важно отметить, что к этому возрасту в процесс воображения включается специфическое ступенчатое планирование, которое приводит детей к возможности направленного словесного творчества, когда ребенок сочиняет сказку, нанизывая события одно на другое. Именно в этом возрасте появляются выдуманные миры с воображаемыми положительными и отрицательными героями. Возможности для этого создает развитие умения действовать в образном плане, развитие воображения. Творчество ребенка в этом возрасте носит проективный характер, символизирует устойчивые переживания. В рамках исследования одаренности как развивающего творчества представляют интерес исследования К.Я. Вазиной, которая определяет целеустремленность дошкольников в игровой деятельности как умение ставить игровую цель и

удерживать ее на трех этапах «проявления воли»: постановка цели, планирование и реализация задуманного. В дошкольном же возрасте целеустремленность фиксируется в постановке цели [39; 532]. Итак, важную роль в раскрытии творческого потенциала играет развитие воли.

Рассмотрим основные моменты развития воли и произвольности в дошкольном детстве как одного из компонентов сущности одаренности. Детская психология выделяет два направления в исследованиях развития воли и произвольности дошкольников. Первое посвящено развитию регулирующей роли речи и правил поведения, другое – качественному преобразованию мотивационной сферы ребенка. Крайняя ситуативность поведения детей раннего возраста и неустойчивость их желаний не позволяет говорить о наличии волевого поведения у детей до 3 лет, поэтому применительно к поведению детей раннего возраста используют понятие *непроизвольность*. В среднем и старшем дошкольном возрасте выделяют несколько направлений исследования волевого поведения детей: изучение целеустремленности; исследование влияния различных мотивов на эффективность волевых усилий; изучение волевых действий через установление целе-мотивационных отношений. Особый интерес представляет содержание мотивов, побуждающих дошкольников к волевым и произвольным действиям – поощрение и признание, игровой мотив и соревновательный; мотивы самолюбия и признания детей [39, 531].

Доминирующая у одаренного ребенка познавательная мотивация выражается в форме творческой активности, которая проявляется на ранних этапах в любознательности, далее в поисковой активности и утверждается в потребности исследовать. Реализация творческой активности обеспечивает детям дошкольного возраста путь к разрешению противоречий. С 5–6-летнего возраста дети находятся в поиске несоответствий и противоречий (Н.Н. Поддьяков), активизируется постановка «новых вопросов и проблем». Даже неудача вызывает познавательную проблему, исследовательскую активность и обеспечивает возможности нового этапа в творческом развитии

[103]. Так, под *творческой активностью* в рамках данного исследования мы понимаем творческое отношение личности к миру, которое выражается в мотивационной готовности и интеллектуальной способности к познанию реалий окружающего мира путем исследования и разрешения противоречий. В ребенке заложена потребность в открытии нового, стремление к поиску противоречий, желание ставить перед взрослым и самим собой новые проблемы, вопросы, что особенно ярко выражается в период «почемучек». Ученые, исследующие проблемы творческого развития личности, подчеркивают, что познание должно происходить через субъективные и объективные открытия, через организованный поиск ответов на вопросы и разрешение противоречий. Мотивация к разрешению противоречий и исследованию будет велика, если обнажить противоречие, поставив ребенка в ситуацию: «Как же быть?». Разрешаемые противоречия должны быть значимы для ребенка, интересны в сфере его потребностей, понятны, только в этом случае проблемная ситуация станет мощным источником мотивации познавательной, творческой, исследовательской активности.

Организуя исследовательскую деятельность ребенка дошкольного возраста в избранном поле (или нескольких избранных полях), важно понимать, что качество выполненных творческих работ может быть довольно невысоким, но сама исследовательская деятельность обязательно эмоционально окрашенной, значимой для ребенка. Цель воспитателя в организации исследовательской деятельности – это создание поля, в котором ребенок обнаружит противоречия, проявит высокую активность по анализу объектов противоречия, выдвинет гипотезы, увидит творческие пути разрешения противоречий или начнет эксперимент. В детском экспериментировании важна не цель, а сам процесс, обеспечивающий смелость идей и выбора средств, свободу действий, удовлетворение любознательности. При организации исследовательской деятельности с детьми дошкольного возраста акцент нужно сделать на развитие чувствительности к противоречиям, умение систематизировать объекты

окружающего мира, стремление к решению задач по-новому, внутреннюю свободу и смелость, гибкость в целях и путях их достижения, наблюдательность, рефлексивность. Именно эти качества личности обеспечат актуализацию предпосылок к самореализации детей.

Большое значение для успешности в исследовательской деятельности имеет способность ребенка рефлексировать, изменяться в реальном действии или в мысленном плане и переживать чувство радости в созидании. На успешность исследовательской деятельности, кроме индивидуальных особенностей (творческие способности, волевые качества, уровень развития саморегуляции, чувствительность к противоречиям, умение выдвигать гипотезы, определять пути решения задачи, давать определения и т.п.), влияют социальные факторы (способность личности к общению, эмпатия, осознание других людей как ценности, учет нравственных ценностей общества), которые могут стимулировать или тормозить процесс исследования.

Обобщим портрет ребенка дошкольного возраста в аспекте развития одаренности и его возможности в творческой самореализации в таблице 1.

Таблица 1. – Возрастные аспекты развития одаренности детей дошкольного возраста в творческой самореализации

Возраст	Деятельность, поведение	Комментарии и характеристики развития одаренности в духовно-творческой самореализации
Младенчество	С 1 месяца ребенок начинает обнаруживать готовность всматриваться, вслушиваться. Во взаимодействии со взрослыми проявляет инициативу, хватательные движения приобретают целенаправленный характер. Начинается активное и усложняющееся манипулирование предметами.	Начинает развиваться познавательная активность за счет потребности во внешних впечатлениях.
Ранний возраст	Учится ходить, говорить, расширяются контакты со взрослыми и	Новый уровень отношений с людьми, предметами, новые виды занятий формируют внутренний мир,

	<p>средой. Обнаруживает стремление действовать самостоятельно, сознание собственных желаний, попытки справиться с задуманным своими силами.</p>	<p>вливающий на степень и своеобразие активности ребенка. Раскрываются потенциальные способности ребенка в предпочитаемых видах деятельности и отраслях познания.</p>
<p>Старший дошкольный возраст</p>	<p>Тянутся к впечатлениям, достигаемым органами чувств, испытывают потребность применять и развивать свои возможности. Проявляют исследовательскую активность. Испытывает удовольствие от достижения цели, получая ожидаемые результаты благодаря собственным усилиям. Испытывает потребность в общении, одобрении. В этом возрасте детям уже присуще стремление к полноте участия в жизни.</p>	<p>Значительный рост активности и желания пробовать себя в различных начинаниях. Характерными чертами активности в эти годы выступает расположенность к играм, фантазированию. В них ребенок особенно ярко проявляет инициативу, действуя свободно, по внутренним убеждениям и ощущениям, испытывает желанную полноту нагрузки, наслаждается открытиями. Самостоятельно ставит разнообразные исследовательские цели, стремится к изобретению новых способов и средств их достижения. Отличается высоким творческим подъемом при выполнении какой-либо деятельности, креативность становится чертой личности. Активно развиваются рефлексивные способности.</p>
<p>Младший школьный возраст</p>	<p>Тяготение к умственной нагрузке. Непосредственность и подражательность в действиях, готовность к проявлению более длительных усилий: произвольность внимания, удержание в сознании намерений.</p>	<p>Проявляются элементы самоорганизации. Четко видны направления одаренности и способы самореализации личности.</p>

Мы не рассматриваем подробно виды одаренности в дошкольном возрасте, так как считаем, что при раскрытии потенциала ребенка важно создать условия для актуализации и развития его творческих способностей, которые в будущем обеспечат реализацию различных видов одаренности. Мы поддерживаем утверждение Б.М. Теплова о том, что «галант как таковой многосторонен» [168], что не о существовании разных видов одаренностей должна идти речь в развитии детей, а о широте самой одаренности.

В своем исследовании мы большое внимание уделяем не только педагогическим условиям развития одаренности, но и внутренним установкам растущей личности. Одними из приоритетных установок

личности считаем ценностные, так как именно они определяют вектор и направленность самореализации детей в их жизнедеятельности. Большая внушаемость, подражательность и эмоциональная восприимчивость делают дошкольный возраст особенно благоприятным для развития и проявления нравственных чувств. В этот период закладываются и укрепляются моральные установки и психологические свойства личности, выражающие отношение к другим людям: общительность, справедливость, стремление доминировать, эгоизм и т.д. Пятилетние дети способны как к острым переживаниям зависти, так и к ярким проявлениям сочувствия. Пятилетний ребенок, по утверждению В.В. Абраменковой, легко воспроизводит переживания других людей. Но дети в пятилетнем возрасте уже способны делать попытки вставать на позицию другого человека и эмоционально реагировать на то, что они сами не пережили. Восприятие ребенком ощущений другого человека ограничено рамками собственного опыта, своим кругом общения. К тому же психика дошкольника сильно центрирована: собственное видение мира он в значительной степени отождествляет с реальностью. Включая детей в творческую деятельность, важно направлять их действия на создание творческого продукта, подчеркивать значимость их творческой деятельности для окружающих людей. Значима в этом отношении точка зрения В.Т. Кудрявцева: «В психологии необходимо различать творчество как «открытие для других» и творчество как «открытие для себя», вхождение ребенка в мир – это непрерывная цепочка открытий для себя». В то же время «открытие для себя» – это непереносимое условие «открытий для других» [89]. Детство – едва ли не единственный период жизни, когда творчество становится универсальным и естественным способом существования человека.

Особый интерес в нашем исследовании заслуживает точка зрения А.З. Рахимова, который отмечает: «В раннем возрасте начинается воспитание нравственных чувств, разнообразных эмоций, связанных с поступками, предметами материальной и духовной культуры, социальными событиями,

природой и людьми. Детский возраст – ответственный в жизни человека, это возраст душевного и духовного становления, формирования нравственных качеств личности, развития творческого потенциала, поэтому мы придаем ему ведущее значение в формировании личности» [134, 80]. В старшем дошкольном возрасте в сюжетно-ролевых играх наряду со стремлениями ребенка взять на себя главную роль, победить, установить взаимоотношения и др. начинают появляться цели, связанные со стремлением помогать людям, понимать ближнего.

Таким образом, самореализация выступает регулятором социальных и личностных притязаний ребенка, способствуя их подходу к выбору жизненной ориентации на основе анализа возможностей и индивидуальных проявлений. Рассмотрим качества личности, обеспечивающие духовно-творческую самореализацию личности детей, в таблице 2.

Таблица 2. – Качества личности, обеспечивающие духовно-творческую самореализацию личности одаренных детей

Потенциалы	Качества и умения личности	Возможности духовно-творческой самореализации
Познавательный	Целеустремленность, любознательность, интеллектуальный голод и как следствие высокая познавательная активность.	Любовь к ближнему, природе и искусству, широта знаний об окружающем мире.
Морально-нравственный	Бескорыстие, развитое эстетическое и идейное сознание, опереживание и отзывчивость; умение распознавать особое значение и ценность того или иного элемента не только для настоящего, но и для будущего, а также умение прогнозировать результаты своей деятельности с учетом нравственных ценностей.	Реализация желаний заботиться о тех, кого любишь, кто слабее, кто нуждается в помощи или поддержке. Реализация личного творческого продукта со сверхидеей – принести пользу (радость) социуму.
Творческий	Оригинальность в самовыражении и осмыслении действительности. Креативность как чувствительность к проблемам и противоречиям, преодоление	Создание личных творческих продуктов, отражающих способности и наклонности личности, и умение найти им применение – рисунки, поделки, сказотворчество и др.

	стереотипов, отсутствие психической инерции. Смелость, свобода и ответственность.	
Коммуникативный	Сотрудничество как умение вести диалог, умение не просто выражать свои желания, но и учитывать желания других. Сотворчество как гармония во взаимоотношениях при совместной творческой деятельности.	Организация игровой деятельности со сверстниками, где игра - школа социальных отношений и отражение социокультурных и нравственных позиций личности. Способность в результате общения приходиться к компромиссу.
Эмоционально-волевой	Интегрирование общественных и личностных ценностей, осуществляющихся в форме субъективного; умение оценить свои достоинства и недостатки, возможности, качества, свое место среди других людей	Осознание своего соц. статуса и выполнение его роли.

Развитие перечисленных качеств успешно протекает в старшем дошкольном возрасте (предшкольном), в раннем же возрасте мы говорим о предпосылках развития данных качеств, поэтому мы подчеркиваем важность и значимость в рассмотрении нашего исследования не только старших, но и младших дошкольников.

Итак, из приведенного выше анализа возрастных возможностей, характеристик личностного развития детей дошкольного возраста мы можем продемонстрировать как портрет «одаренного ребенка», так и «портрет ребенка в аспекте развития одаренности» в таблице 3.

Таблица 3. – Обобщенные портреты детей дошкольного возраста в исследуемой проблематике «одаренности»

Портрет «одаренного ребенка» на основе трудов А.И. Савенкова [147]	«Портрет ребенка в аспекте развития одаренности» на основе трудов Т.А. Сидорчук [154]
Многие папы и мамы считают своего ребенка одаренным, но большинство детей — гении только в глазах своих родителей. Тем не менее, к некоторым малышам действительно применимо слово "одаренный". Есть несколько указаний на одаренность вашего ребенка.	Ребенок старшего дошкольного возраста положительно относится к себе, уверен в своих силах, открыт внешнему миру. Он проявляет инициативность и самостоятельность в разных видах детской деятельности и при решении элементарных бытовых задач. Предпочитает

<p>Хранит информацию. К большинству детей применима поговорка "Что в одно ухо влетело, из другого вылетело". Дети, которые более развиты умственно, сохраняют большое количество разнообразной информации и способны вспомнить ее позже. Пример: шестилетний мальчик вернулся из музея космонавтики и нарисовал в деталях космическую ракету, которую он там видел.</p> <p>Обширный круг интересов. Одаренные дети демонстрируют интерес к разным вещам. Один месяц они могут сходить с ума от динозавров, а на следующий месяц увлечься астрономией и т.д.</p> <p>Рано начинает читать и писать. Если ваш ребенок одарен, он может начать читать и писать очень рано даже с минимумом обучения.</p> <p>Музыкально или художественно одарен. Дети, которые проявляют необычные способности к музыке и/или искусству, часто считаются одаренными. Так, например, дети, которые могут рисовать предметы в перспективе или имеют абсолютный музыкальный слух, попадают в категорию одаренных.</p> <p>У ребенка бывают периоды глубокого сосредоточения. Детям обычно несвойственны периоды длительного внимания, но одаренные дети способны на более длинные периоды сосредоточения внимания, чем не одаренные.</p> <p>Имеет хорошую память. Некоторые одаренные дети способны помнить вещи, которые случились с ними в более раннем возрасте. Например, двухлетний малыш может вспомнить (без напоминания со стороны взрослых) эпизод, который случился с ним, когда ему было 1,5 года.</p> <p>Имеет "продвинутый" словарный запас. Если ребенок рано заговорил, это не обязательно говорит о его одаренности, но если ваш малыш использует "продвинутые" слова и предложения, то он действительно может быть таким умным, как вы думаете. Например, обычно двухлетние дети говорят такими фразами "Там собачка". Одаренный ребенок может сказать: "В саду коричневая собачка. Она нюхает наши цветы".</p> <p>Уделяет внимание деталям. У одаренного</p>	<p>исследовательскую и творческую деятельность. Обладает чувствительностью к проблемным ситуациям и устойчивым желанием с ними работать. Бескорыстен в процессе поиска решения духовно-творческих задач.</p> <p>Ребенок охотно общается со взрослыми и сверстниками, обсуждает возникающие проблемы, участвует в совместных играх и занятиях. Он проявляет доброжелательное отношение к окружающим, стремится оказать помощь, поддержку другому человеку. Учитывает мнения, желания, взгляды партнеров по общению. Умеет слушать мнение другого и толерантно к нему относиться. Обладает чувством собственного достоинства, умеет отстаивать свою точку зрения, свободно выражает свои чувства и предпочтения, не боится неудач и неуспехов; уважает достоинство других. У ребенка развито чувство юмора. Он легко выбирает себе род занятий, партнеров по совместной деятельности. Он способен к созданию и воплощению собственных замыслов, стремится к творческому самовыражению в разных видах деятельности. Воображение и фантазия ребенка проявляются в ролевой и режиссерской игре: он может придумать новый сюжет, новую роль, оригинально использовать игровые атрибуты. Ребенок использует разнообразные выразительные средства в рисовании, пении, танцах, театрализованных постановках. Он с удовольствием фантазирует, сочиняет сказки, играет со словами и звуками, придумывает новые рифмы, движения в танце, музицирует, конструирует новые модели.</p> <p>Ребенок активно стремится к познанию окружающей действительности, проявляет любознательность. Любит наблюдать, экспериментировать, собирать разнообразные коллекции. Он испытывает интерес ко всему неизвестному. Интересуется далеким прошлым и будущим, устройством мира. Задает множество вопросов о своих близких и самом себе. Ребенок чувствителен к противоречиям, способен находить и объяснять противоположные свойства объекта. На элементарном уровне</p>
--	---

<p>ребенка есть пристрастие к деталям. Ребенок постарше может желать знать, как устроены вещи, как они работают. А ребенок помладше может положить игрушки туда, откуда он их взял, или заметить, если какую-то вещь передвинули с ее привычного места.</p> <p>Действует как собственный критик. Обычно дети не очень озабочены тем, что делают они сами или другие дети, если только у их друзей нет игрушки, в которую они бы поиграли. Одаренные же дети уделяют внимание тому, что делают другие, но более всего они критично относятся к себе. Например, ребенок, который выиграл соревнование по плаванию, может сказать: "Жаль, что я не улучшил свой собственный рекорд".</p> <p>Понимает сложные понятия. Дети, которые высоко развиты интеллектуально, способны воспринимать сложные понятия и отношения и думать абстрактно. Они способны понимать глубинные проблемы и думать об их решениях. Пример: обычный четырехлетний малыш с удовольствием рассматривает книжку о животных и их детенышах. Одаренный малыш обязательно обратит внимание на то, что зверята и их родители — точная копия друг друга, только детеныши меньше.</p>	<p>устанавливает зависимость количественно-качественного характера. Выявляет назначение рукотворных объектов, выдвигает гипотезы по их усовершенствованию. Ребенок строит догадки, рассуждает, обдумывает и ищет различные способы решения проблемных ситуаций, экспериментирует, радуется и удивляется собственным «открытиям».</p> <p>Обладает способностями отслеживать способы решения творческих задач. Он любит наблюдать за жизнью растений и животных, за явлениями природы, собирать коллекции. Обладает способностью классифицировать объекты и систематизировать их на элементарном уровне. Проявляет интерес к познавательной литературе, к символическим языкам, графическим схемам, пытается самостоятельно пользоваться ими. Ребенок с увлечением слушает и пересказывает рассказы познавательного содержания, рассматривает иллюстрации, дает им пояснения, фантазирует. Особым объектом освоения становится для ребенка собственное тело и телесные движения. Он с удовольствием прыгает, лазает. Ребенок может видоизменять ранее усвоенные образцы движений применительно к новым условиям, придумывать новые движения; его действия приобретают произвольный характер. Ребенку также доступна произвольная реакция поведения. Он может следовать инструкции взрослого, правилам в играх, действовать по заданному образцу, планировать свою деятельность, подчинять свои действия социально принятым нормам поведения. Волевое начало ребенка проявляется в продуктивных видах деятельности. Там он обнаруживает способности достигать цели, планировать свою деятельность, концентрировать усилия на получении качественного результата. При необходимости устранять ошибки и недоделки, критически относиться к результату своей деятельности. Рассматривает итог как основу для постановки новой творческой задачи.</p> <p>Ребенок испытывает чувство ответственности перед самим собой и</p>
--	--

	<p>другими за начатое дело, данное обещание. Он бережно относится к окружающей природе, результатам труда других людей, чужим и своим вещам. У ребенка проявляются основы гражданских чувств, уважительное отношение к малой Родине и стране в целом. У него заметен интерес к устройству жизни людей разных национальностей и жителей других стран. Одновременно с развитием этих качеств повышается компетентность ребенка в разных видах деятельности и в области отношений с другими людьми. Компетентность проявляется не только в том, что ребенок обладает знаниями, умениями, навыками, но и способен применять их для саморазвития в различных сферах деятельности.</p>
--	--

Представленные портреты послужили основой для рассмотрения диалектики развития одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации, остро поставили вопрос о необходимости определения пути развития детей от «Я-реального» к «Я-перспективному».

1.3. Диалектика развития одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации

Диалектика [греч. *dialektiké (téchnē)* — искусство вести беседу, спор, от *diálégomai* — веду беседу, спор], учение о наиболее общих закономерностях становления, развития, внутренний источник которых усматривается в единстве и борьбе противоположностей [31]. Диалектика (греч. *διαλεκτική* — искусство спорить, вести рассуждение) — метод аргументации в философии, а также форма и способ рефлексивного теоретического мышления, имеющего своим предметом противоречие мыслимого содержания этого мышления [1].

Рассмотрим диалектику развития одаренности детей дошкольного возраста. Одарённость – своеобразное сочетание способностей человека,

единство, которое они составляют [169]. Раскрывая понятие способностей в аспекте развития одаренности детей, необходимо иметь ввиду их переплетённость с задатками. **Задатки** – врождённые анатомо-физиологические особенности нервной системы, мозга, составляющие природную основу развития способностей. Задатки неспецифичны по отношению к конкретному содержанию и конкретным формам деятельности, они многозначны. Вместе с тем, нельзя считать, что задатки нейтральны по отношению к детской одаренности. Задатки это, в первую очередь, свойства высшей нервной деятельности человека, ее особенности, проявляющиеся в работе отдельных анализаторов [128]. Так, особенности зрительного анализатора скажутся на художественной одаренности, требующей участия данного анализатора, а особенности речевых центров мозга выступят в литературной одаренности и т.д. Например, задатки высоких интеллектуальных способностей проявляются, прежде всего, в функциональной деятельности мозга – его большей или меньшей возбудимости, подвижности нервных процессов, быстроте образования временных связей и пр. [10]. Врожденные особенности мозга непосредственно проявляются в типологических особенностях человека: в зависимости от типа высшей нервной деятельности, от соотношения сигнальных систем [10]. Преобладание проявлений первой или второй сигнальной системы с присущим им отражением деятельности позволяет выделить 3 типа высшей нервной деятельности, обозначенные И.П. Павловым как художественный (преобладание первой сигнальной системы), мыслительный (преобладание второй сигнальной системы) и средний (равное представительство). Основные отличия художественного типа от мыслительного проявляются в сфере восприятия, где для «художника» характерно целостное восприятие объектов, явлений и мира, а для «мыслителя» – дробление окружающего мира на отдельные части. В сфере воображения и мышления у «художников» отмечается преобладание образного мышления и воображения, в то время как для «мыслителей»

характерно абстрактное, теоретическое мышление; в эмоциональной сфере лица художественного типа отличаются повышенной эмоциональностью, аффективностью, а для мыслительного типа более свойственны рассудочные, интеллектуальные реакции на события. От типологических особенностей высшей нервной деятельности человека зависит и вид потенциальной одаренности. Насколько оформятся задатки, зависит от условий индивидуального развития. Но по результатам этого развития, т.е. по наличной способности, нельзя сказать, каков был вклад задатка. На сегодняшний день нет способов определить меру участия генотипического фактора в развитии способностей. Таким образом, индивидуальные задатки в какой-то мере избирательны, неодинаковы по отношению к разным видам одаренности. Существуют значительные индивидуальные различия в структуре мозговой ткани, но вопрос о роли этих морфологических различий как условий развития психических свойств, определенных видов одаренности остаётся ещё не выясненным [117].

Тем не менее, задатки, прежде чем превратиться в способности, должны пройти большой путь развития. Природные различия между людьми являются различиями не в готовых способностях, а именно в задатках. Так как задатки являются лишь предпосылкой развития способностей, то между задатками и развиваемыми способностями лежит весь путь становления личности. Путь развития от потенциальных к актуальным способностям зависит также от кровоснабжения мозга, что повышает умственную работоспособность, сосредоточенность внимания, быстрое протекание ассоциативных процессов, хорошую память, меньшую умственную утомляемость. В тех случаях, когда сосуды мозга не в состоянии быстро и обильно снабжать мозг кровью, отмечается раннее утомление в деятельности, а соответственно, и меньшая ее продуктивность [48]. Мы делаем вывод о том, что задатки являются природной основой развития способностей.

Задатки можно увидеть в склонностях. **Склонность** – это устойчивое стремление к каким-либо видам деятельности. Развитие склонности начинается с интереса к той или иной области деятельности. Склонности – это стремления, способности – это возможности, но между этими понятиями глубокая взаимосвязь. Очень сильная устойчивая склонность чаще всего свидетельствует и о наличии способностей к соответствующей деятельности [137]. Способности ребёнка формируются посредством овладения содержанием образования: объектов материальной и духовной культуры, техники, науки, искусства. Для многих человеческих способностей развитие начинается с первых дней жизни.

Обратимся к понятию **способности**, полагая, что разницу в успехах можно объяснить именно развитием индивидуальных способностей. Термин «способности», несмотря на его давнее и широкое применение в психологии, в психолого-педагогической литературе трактуется неоднозначно:

1. Способности – свойства души человека, понимаемые как совокупность всевозможных психических процессов и состояний. Это наиболее широкое и самое старое из имеющихся определений способностей. В настоящее время им практически уже не пользуются в психологии.

2. Способности представляют собой высокий уровень развития общих и специальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное выполнение человеком различных видов деятельности. Данное определение появилось и было принято в психологии XVIII–XIX вв., отчасти является употребляемым и в настоящее время.

3. Способности – это то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но объясняет (обеспечивает) их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике (Б.М. Теплов). Это определение принято сейчас и наиболее распространено. Оно также является наиболее узким и наиболее точным.

Формирование способностей предполагает усвоение индивидом выработанных человечеством в процессе общественно-исторического

развития способов деятельности. Таким образом, способности человека определяются не только деятельностью его мозга, наследуемыми анатомо-физиологическими особенностями индивида, задатками, умениями, навыками, но, прежде всего, степенью достигнутого человеком исторического развития [136].

В истории отечественной психологии в раскрытии способностей можно выделить два основных подхода. Б.М. Теплов рассматривал способности в плане индивидуально-психологических различий. Отметим, что в понятие «способности» Б.М. Теплов вложил три идеи: «Во-первых, под способностями разумеются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого... Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей... В-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека» [169].

Способности, считал Б.М. Теплов, существуют в постоянном процессе развития. Способность, которая не развивается, которой на практике человек перестает пользоваться, со временем теряется. Только благодаря постоянным упражнениям, связанным с систематическими занятиями такими сложными видами человеческой деятельности, как музыка, техническое и художественное творчество, конструирование и математика, спорт и т.п., поддерживаются и развиваются соответствующие способности. Успешность выполнения любой деятельности зависит от сочетания различных способностей. При отсутствии необходимых задатков к развитию одних способностей их дефицит может быть восполнен за счет более сильного развития других. Сочетание различных высокоразвитых способностей называют **одаренностью**, и эта характеристика относится к человеку, способному ко многим различным видам деятельности [93]. Важным моментом развития человеческих способностей является их

компенсируемость, причем это относится даже к тем способностям, для успешного развития которых необходимы врожденные физиологические задатки. Б.М. Теплов понимал одаренность как «качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности». В связи с этим он считал, что «нельзя говорить об одаренности вообще, а можно говорить об одаренности к какой-нибудь деятельности» [169].

Второй подход связан с рассмотрением способностей как родовых качеств человека и основан на теории Л.С. Выготского. К самому понятию «способность» Л.С. Выготский обращается в «Педагогической психологии»: «...Психологическое представление о работе человека, как составленной из многих отдельных способностей, не выдерживает строгой критики. Каждая наша способность работает на самом деле в таком сложном целом, что взятая сама по себе, она не даёт и приблизительного представления о настоящих возможностях её действия» [49, 230]. Рассмотрим три характеристики способностей, заданных Л.С. Выготским. Во-первых, это понимание способностей как существующих в культуре способов взаимодействия с действительностью. Во-вторых, развитие способностей рассматривается как подчинённое закономерностям целостного развития сознания и анализируется в контексте этого целого. И, наконец, развитие способностей характеризуется через освоение ребёнком достижений культуры. Именно этой теории мы будем придерживаться в нашей работе по развитию одаренности детей дошкольного возраста в духовно-творческой самореализации. Таким образом, в развитии одаренности ребенка дошкольного возраста важным является понимание дефиниции «развитие способностей» как включение ребенка в различные виды деятельности по освоению ребёнком достижений культуры. В последующие годы эту идею развивает Н.С. Лейтес, который отмечал, что с возрастными особенностями тесно переплетены благоприятные условия для становления тех или иных сторон способностей. Он определяет способности как «отдельные

психические свойства, обуславливающие возможности человека в тех или иных видах деятельности». Н.С. Лейтес является приверженцем того, что способности не могут «созреть» сами по себе, независимо от внешних воздействий. Для развития способностей требуется усвоение, а затем и применение знаний и умений, выработанных в ходе общественно-исторической практики. Важным моментом в изучении одаренности Н.С. Лейтес считал вопрос о соотношении способностей и склонностей, выделяя у одаренных детей склонности к умственным нагрузкам, постоянную готовность к сосредоточению внимания и эмоциональной захваченности процессом познания; повышенную восприимчивость, стихийный характер приобретенных знаний и т.д. [93]. По мнению Н.С. Лейтеса, «способности – свойства, которые не могут развиваться без активности самого ребёнка и без его собственных усилий по регуляции своей активности, с чем трудно не согласиться при изучении одаренности детей» [93, 11].

Характеризуя способности с точки зрения соотношения биологического и социального в их развитии, мы можем говорить о потенциальных и актуальных способностях в процессе развития одаренности детей дошкольного возраста. Потенциальные способности – это возможности развития индивида, проявляющие себя всякий раз, когда перед ним возникают новые задачи, требующие решения. А поскольку развитие личности зависит не только от её психологических особенностей, но также и от тех социальных условий, в которых могут быть реализованы (или не реализованы) эти потенции, то говорят об актуальных способностях, которые реализуются и развиваются в зависимости от требований конкретного вида деятельности. Таким образом, пока ребенок не начал определённой деятельности, у него существуют только потенциальные способности к её выполнению, являющиеся свойствами его личности. Как только ребенок включается в деятельность, его потенциальные способности становятся актуальными способностями, не только проявляющимися, но и

формирующимися в этой деятельности. [137, 168].

Рассмотрим вопрос о классификации способностей человека. В первую очередь, необходимо различать природные, или естественные, способности (в основе своей биологически обусловленные) и специфические человеческие способности, имеющие общественно-историческое происхождение. Многие из природных способностей являются общими у человека и животных. Такими элементарными способностями являются восприятие, память, способность к элементарным коммуникациям на уровне экспрессии. Эти способности непосредственно связаны с врожденными задатками, но не тождественны им, а формируются на их основе при наличии элементарного жизненного опыта через механизмы научения. У человека, кроме биологически обусловленных, есть способности, обеспечивающие его жизнь и развитие в социальной среде. Это общие и специальные высшие интеллектуальные способности, основанные на пользовании речью и логикой, теоретические и практические, учебные и творческие, предметные и межличностные. Общие способности включают те, которыми определяются успехи человека в самых различных видах деятельности. К ним, например, относятся умственные способности, тонкость и точность ручных движений, развитая память, совершенная речь и ряд других. Специальные способности определяют успехи человека в специфических видах деятельности, для осуществления которых необходимы задатки особого рода и их развитие. К таким способностям можно отнести музыкальные, конструкторские и математические, лингвистические, технические, литературные, художественно-творческие, спортивные и ряд других. Наличие у человека общих способностей не исключает развития специальных и наоборот. Общие и специальные способности сосуществуют, взаимно дополняя и обогащая друг друга. Теоретические способности предопределяют склонность человека к абстрактно-теоретическим размышлениям, а практические способности – к конкретным, практическим действиям. Такие способности, в отличие от общих и специальных, напротив, чаще не сочетаются друг с

другом, вместе встречаясь только у одаренных, разносторонне талантливых людей [137].

С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов сделали попытку классифицировать понятия способности, одаренности и таланта по единому основанию – успешности деятельности. В соответствии с их мнением, специальная одаренность – качественно своеобразное сочетание способностей, создающее возможность успеха в деятельности определенного вида. Общую одаренность психологи рассматривают как способность к широкому кругу деятельности, где уровень способностей зависит:

- от качества наличных знаний и умений (верные или не верные, твёрдые или нетвёрдые и т.д.), от степени объединения их в целое;
- от природных задатков человека, качества врождённых механизмов элементарной психической деятельности;
- от большей или меньшей тренированности самих мозговых структур, участвующих в осуществлении познавательных и психомоторных процессов [93].

В процессе развития способностей можно выделить ряд этапов, которые относятся и к этапам развития способностей: 1) подготовка анатомо-физиологической основы будущих способностей; 2) становление задатков небιологического плана; 3) достижение соответствующего уровня развития способности [48]. Все эти процессы могут протекать параллельно, в той или иной степени накладываться друг на друга.

Обращаясь к конкретной личности, особенно в образовательном процессе, мы видим, что способности развиваются, имеют индивидуально своеобразное выражение в развитии одаренности детей. Нет детей, не обладающих разнообразными потенциальными способностями, но для того, чтобы эти способности стали актуальными, развились и реализовались, необходима доступная и интересная детям творческая деятельность. Решение духовно-творческих задач в приоритетных видах деятельности позволяют раскрыть потенциальную одаренность ребенка. Развить же способности, по

мнению И.П. Волкова, – это вооружить ребёнка способом деятельности, дать ему в руки ключ, принцип выполнения работы, создать условия для выявления и расцвета его одарённости [44, 104]. Одарённость в данном определении понимается как способность достичь при благоприятных условиях обучения выдающихся результатов в различных видах деятельности, соответствующих склонностям, интересам индивида, проявляющихся в способностях.

А.М. Матюшкин связывает развитие одаренности с раскрытием творческого потенциала ребенка. Творчество им понимается как механизм, условие развития, как фундаментальное свойство психики. Одаренные дети, согласно концепции А.М. Матюшкина, имеют высокий творческий потенциал [105]. В развитии одаренности детей и формировании предпосылок к самореализации в качестве ведущего мы будем рассматривать духовно-творческий потенциал. Духовно-творческий потенциал – сложное явление, представляет собой сплав заложенных природой задатков у растущей личности, проявление самостоятельности, целеустремленности, инициативности, способности к творческому началу в разных видах деятельности в рамках императива. Духовно-творческий потенциал одаренных детей – характерное свойство личности ребенка с признаками одаренности, определяющее меру его возможностей в творческом самоосуществлении, саморазвитии и самореализации на основе нравственных ценностей.

В дошкольном возрасте мы часто имеем дело лишь с потенциальной одаренностью, которую еще предстоит актуализировать, что даст возможность творчески реализоваться в будущем. Идея **потенциальной одаренности**, признаваемая большинством современных психологов, позволила расширить категорию одаренных детей. Экспериментально была доказана целесообразность обучения по специальным программам не только 1-3% детей-вундеркиндов, но и 10, 15 и даже 20% детей, чей уровень развития превышает средний для данного возраста [117]. Наиболее

эффективный путь развития индивидуальных способностей лежит через приобщение детей к **продуктивной творческой деятельности** с дошкольного возраста. По мнению Н.С. Лейтеса, способности – свойства, которые не могут развиваться без активности самого ребёнка и без его собственных усилий по регуляции своей активности, с чем трудно не согласиться при изучении одаренности детей [93, 11]. Продуктивная творческая деятельность ориентирована на создание духовно-творческого продукта в процессе социализации. Продуктами социализации, происходящей в процессе духовно-творческой деятельности, и общения в определенном социальном кругу (в рамках нашего исследования – микросоциуме дошкольника) выступают отношения индивида к миру, осознание себя как личности, адаптивность, жизнетворчество, рефлексия, сохранение индивидуальности [70, 38–40].

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.

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, предоставляемые социумом человеку в поиске адекватных средств самореализации.

Таким образом, диалектика развития одаренности детей дошкольного возраста выглядит следующим образом (рисунок 1).



Рисунок 1. – Диалектика развития одаренности детей дошкольного возраста

Рассмотрим особенности содержания образования в аспекте развития одаренности детей дошкольного возраста. Личностно ориентированный подход к определению сущности содержания образования обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей

личности, гуманное отношение к развивающейся личности, становление ее индивидуальности и обеспечение возможности самореализации в культурно-образовательном пространстве.

Так, И.Я.Лернер и М.Н. Скаткин под содержанием образования понимают педагогически адаптированную систему знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которых призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества [96]. В концепции дошкольного образования содержание педагогической работы с детьми также направлено на освоение основ личностной культуры, ее базиса, соответствующего общечеловеческим духовным ценностям. В состав базиса личностной культуры дошкольника включаются ориентировка ребенка в природе, предметах, созданных руками человека, явлениях общественной жизни, собственной жизни и деятельности, в самом себе (с учетом возраста). В концепции дошкольного образования подчеркнуто, что программы, определяющие содержание взаимодействия с детьми, должны быть ориентированы на освоение детьми представлений, средств и способов деятельности, необходимых для формирования базиса личностной культуры. Содержание образования определяет ценностные основы отношения к действительности. Ценностные ориентиры в развитии одаренности детей дошкольного возраста рассмотрим ниже.

Обоснуем факторы, определяющие структурные компоненты содержания образования и их взаимосвязи в развитии одаренности детей дошкольного возраста.

Культурологический фактор как транслятор ценностей, которые отражены в морали, религии конкретного народа в данный период времени. Каждая эпоха наполняет свой опыт, свою культуру только ей свойственным содержанием. Анализируя явление культуры с педагогической точки зрения, И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин показали, что культура – это прежде всего опыт

материальной и духовной деятельности, выработанный человечеством, который может быть усвоен личностью и стать ее достоянием [96]. Развитие одаренности детей дошкольного возраста в рамках культурного контекста данной страны, этноса также является базой содержания образования детей. Культурологический фактор отражает такие личностные ценности, как ценности творчества, переживания, отношения.

Социальный фактор как заказ общества. С помощью образования общество развивает способности личности, ибо целое может выиграть только от высокого качества своих составных частей. «Когда первой и главной целью образования становится духовное развитие самого индивидуума, получающего это образование, развитие, на которое он сам научился бы смотреть как на высшее благо, тогда естественно и необходимо сами собой достигаются и желательные социальные результаты» (Н.И. Кареев). Амбиции и нереализованные мечты родителей также можно отнести к социальному фактору, так как родители создают развивающую среду, ситуацию успеха, формируют круг общения по интересам, целенаправленно развивают те качества личности и навыки в определенной деятельности, которые будут необходимы для реализации задуманного результата (дети несостоявшихся музыкантов, танцовщиц, писателей, геологов и т.д.).

Личностный фактор выступает как проявление потребности, ненасыщаемый интерес к определенному виду деятельности. Данный фактор определяется потребностной мотивацией, поисковой активностью личности, формированием намерения достичь цель, способностью к рефлексии. Личностный фактор также является основой содержания образования детей дошкольного возраста в рамках развития одаренности. Именно этот фактор часто остается нереализованным в связи с тем, что культурологический и социальный факторы являются основой реализации образовательной программы, тогда как личностный фактор остается незамеченным. Значимыми взрослыми в погоне за достижениями портфолио ребенка.

В связи с внедрением в дошкольное образование федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (далее ФГТ) рассмотрим реализацию принципов отбора содержания образования. Обоснуем правомерность принципов отбора содержания образования, сформулированных В.С. Ледневым, относительно развития одаренности детей дошкольного возраста в соответствии с ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования:

- двойное вхождение базисных компонентов содержания образования в систему;
- функциональная полнота содержания образования;
- дифференциация и интеграция компонентов содержания образования;
- преемственность содержания уровней общего образования [155].

Принцип двойного вхождения базисных компонентов содержания образования в систему означает, что в каждом акте педагогического взаимодействия задействованы все компоненты содержания образования: совершенствуется опыт личности, развиваются ее типологические свойства и формируются механизмы психики (познавательные процессы). В то же время всегда может быть организована специальная работа по освоению одного из видов деятельности детей, которые предполагают контроль знаний, и т.п. [155]. Данный принцип помогает реализовать в большей степени компетентностный подход в образовании. Личностно ориентированная парадигма в большей степени уделяет внимание развитию личностных качеств ребенка. В аспекте развития одаренности детей дошкольного возраста принцип двойного вхождения базисных компонентов содержания образования в систему мы видим в следующем: совершенствование опыта творческой деятельности, развитие психических процессов, формирование и развитие личностных качеств (бескорыстие, отзывчивость, креативность, коммуникативность и др.).

Принцип функциональной полноты содержания образования вытекает из функциональной полноты набора ее существенно значимых подсистем (элементов системы). При этом имеется в виду и коэффициент функциональной значимости компонентов содержания образования, и возможность их компенсирования. В концепции дошкольного образования приоритет закреплен за личностно ориентированным образованием, где сотрудничество взрослых и детей направлено на создание условий для полноценного развития личности, ее гуманизации, совместного наслаждения искусством, для проявления и развития познавательных, творческих, художественных способностей детей. В данном документе четко не отражены детерминанты отбора содержания образования. Подчеркнем, что в ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования заявлено о том, что образовательная программа должна соответствовать критериям полноты, необходимости и достаточности. В последние годы в образовательной практике используется подход к определению содержания воспитания, предложенный Н.Е. Щурковой. Его детерминантой выступает целенаправленно организованное взаимодействие детей с миром во всем его многообразии: природой, наукой, производством, искусством, а также вещами и предметами, их окружающими, и, главное, людьми [205]. Это взаимодействие с окружающим миром осуществляется через организацию основных видов деятельности школьника: познавательную, трудовую, художественную, спортивную, общественную, ценностно-ориентировочную, коммуникативную. Конкретное содержание видов деятельности и составляет содержание воспитания. Мы видим реализацию принципа функциональной полноты содержания образования в дошкольной педагогике в формировании опыта через интеграцию различных видов деятельности. В ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования принцип функциональности содержания образования реализуется через опыт детей в образовательных областях, которые обеспечивают разносторонний опыт детей: «Физическая

культура», «Здоровье», «Безопасность», «Социализация», «Труд», «Познание», «Коммуникация», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Музыка». Освоение содержания образования в дошкольных образовательных учреждениях так же, как в общеобразовательной школе, предусматривает совместную деятельность взрослого и детей. В ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования обозначена большая роль самостоятельной деятельности детей не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов в соответствии со спецификой дошкольного образования. Поэтому соблюдение принципа функциональной полноты содержания образования распространяется на все время взаимодействия педагогов ДООУ с детьми в течение дня.

Реализация данного принципа тесно связана с **принципами дифференциации и интеграции компонентов содержания образования.** Их сущность проявляется, с одной стороны, в дроблении (дифференциации) содержания образования (например, образовательная область «Познание» может знакомить детей с физическими явлениями через наблюдения и элементарные опыты в оптике, механике, электричестве и др.), с другой – в интеграции знаний или опыта деятельности из смежных областей (например, физические опыты в реализации следующих образовательных областей «Познание», «Безопасность», «Здоровье», «Коммуникация»). В дошкольном образовании принципы дифференциации и интеграции компонентов содержания образования сегодня особенно актуальны, так как одним из пунктов в ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования говорится о том, что образовательная программа в дошкольном учреждении должна строиться с учетом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей. Данные принципы особенно актуальны в

рассмотрении вопросов развития одаренности детей дошкольного возраста, так как речь идет о раскрытии потенциалов ребенка. В развитии одаренности принципы интеграции и дифференциации обеспечат учет индивидуальных возможностей детей и гибкость усвоения содержания образования.

Принцип преемственности содержания уровней общего образования, таких, как дошкольное и начальное школьное образование. Соблюдение этого принципа означает согласованность содержания уровней образования. С помощью данного принципа мы обоснуем необходимость развития в дошкольном детстве предпосылок к духовно-творческой самореализации в будущем. Таким образом, содержание образования в аспекте развития одаренности детей дошкольного возраста будет строиться с учетом развития их духовно-творческого потенциала.

Рассмотренные принципы освоения содержания образования, позволяют вычлнить **критерии отбора основ образовательных областей по развитию одаренности детей дошкольного возраста:**

- формирование целостной картины мира в соответствии с ценностями конкретного исторического периода;
- отражение в содержании образования решения задач всестороннего развития личности, не нарушая индивидуальных особенностей ребенка;
- научная и практическая значимость содержания, определяющая опыт в различных видах деятельности;
- обеспечение самореализации детей в различных видах деятельности;
- порциальность и системность содержания, позволяющие включать «задачи открытого типа» для творческих работ и дискуссий, проведения исследований, опытов;
- доступность содержания, включающая в освоение этого содержания не только детей, но и родителей как субъектов образовательного процесса;
- соответствие содержания образования имеющейся учебно-методической и материальной базе современного дошкольного учреждения.

Одной из ведущих детерминант содержания образования является **цель**, в которой находят концентрированное выражение как интересы общества, так и интересы личности [155]. Целью современного образования ученый видит развитие тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально ценную деятельность. Такая цель образования утверждает отношение к знаниям, умениям и навыкам как средствам, обеспечивающим достижение полноценного гармоничного развития эмоциональной, умственной, ценностной, волевой и физической сторон личности. Исходя из концепции И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, компоненты освоения общего содержания образования могут быть представлены как когнитивный **опыт** личности; **опыт** практической деятельности; **опыт** творчества; **опыт** отношений личности [96].

Итак, главная социальная функция образования – передача опыта, накопленного предшествующими поколениями. В связи с тем, что опыт является детерминантой содержания образования, мы подчеркиваем важность **опыта духовно-творческой и исследовательской деятельности** в дошкольном возрасте в аспекте развития одаренности детей, а также **опыта нравственной рефлексии** в аспекте развития предпосылок к духовно-творческой самореализации личности.

Каждый компонент выполняет свою специфическую, не подменяемую другими функцию в развитии личности. Предшествующие компоненты могут существовать отдельно от последующих, хотя каждый последующий невозможен без предшествующих: можно знать, но не уметь; можно знать, владеть способами деятельности, но не быть подготовленным к творчеству; можно знать, уметь, творить при разном отношении к этой деятельности. Взаимосвязь элементов опыта выражается и в том, что усвоение каждого из них влияет на уровень и качество усвоения других элементов [96]. В рамках развития одаренности детей дошкольного возраста мы выделяем следующие компоненты освоения содержания образования как основы развития предпосылок к дальнейшей духовно-творческой самореализации:

- когнитивный, обеспечивающий познание и трансляцию опыта культурного наследия страны, края, семьи;
- креативно-деятельностный, отвечающий за способность к преобразованию имеющегося опыта и разрешению противоречий;
- духовно-творческий, определяющий вектор самореализации в будущем;
- созидательный, открывающий систему воспитанности через формирование морали и эмоционально-ценностного отношения к миру;
- рефлексивно-корректирующий компонент как способность к самоанализу и самооценке в жизнедеятельности.

На основе принципов и критериев содержания образования по развитию одаренности детей дошкольного возраста мы выделили следующие модули: познавательный, креативно-деятельностный, духовно-творческий, поисково-преобразовательный, созидательный и рефлексивно-корректирующий.

Особое внимание стоит уделить последним трем компонентам. Духовно-творческий компонент обеспечивает опыт нравственного поведения, заключающийся в представлениях о добре и зле, знаниях о нравственных нормах, формировании мотивов нравственного поведения, отношений и чувств к системе морали, которую транслируют ребенку в конкретный исторический период. Созидательный компонент открывает систему отношений человека к объективным явлениям действительности, что в перспективе будет влиять на взгляды, убеждения и нравственные установки личности. Организация самоконтроля позволяет ребенку быть субъектом образовательного процесса, приучает к самостоятельному освоению опыта. Самоконтроль предполагает наличие умения предвидеть результаты своей деятельности, отдавать отчет в правильности ее выполнения, сопоставляя ход и результаты самостоятельной работы с определенным образцом, позволяющим исправлять ошибки и предотвращать их появление. Следовательно, основная сущность самоконтроля как рефлексивно-корректирующего компонента заключается в сопоставлении, сравнении с

образцом выполнения какой-либо деятельности. Рефлексивные навыки особенно ярко проявляются при решении детьми проблемных вопросов, исследовательских, творческих и нравственных задач.

1.4. Педагогическая модель развития одаренности в аспекте духовно-творческой самореализации детей дошкольного возраста

Реализация данных принципов легла в основу модели педагогической стратегии и модели педагогической тактики развития одаренности детей дошкольного возраста, отвечающие требованиям современных исследований. Эффективным средством решения проблемы развития одаренности дошкольника в духовно-творческой самореализации может служить метод моделирования – это метод научного познания, который объединяет в себе теоретическое и эмпирическое, индукцию и дедукцию. Названный метод находит освещение в трудах С.И. Архангельского, В.Г. Афанасьева, Б.С. Гершунского, В.В. Давыдова, В.И. Загвязинского, Г.И. Шамова, В.А. Штоффа и др. Исходя из этого требования к моделированию мы разрабатывали модель педагогической стратегии и тактики развития одаренности детей дошкольного возраста в образовательном пространстве ДОУ. Научные исследования и практика обучения доказали многообразие и относительную независимость проявлений и развития одаренности в разных сферах деятельности (научной, практической, социальной, художественной, спортивной), в разных видах интеллектуальных и творческих способностей (вербальных, логических, математических, пространственных) и достижений. При этом была продемонстрирована важная роль многих мотивационно-личностных особенностей и социальных условий в реализации потенциала одаренных детей. На основе этих данных был разработан ряд моделей, выделяющих наиболее важные факторы одаренности в их взаимодействии в процессе развития ребенка. В XX столетии в зарубежной психологии появляется ряд концепций одаренности:

- фундаментальные основания для многочисленных проявлений интеллекта, которые подлежат развитию (Дж. Гилфорд);

- развитие физического интеллекта, которые развивают сенсорные процессы у детей: двигательные, языковые, мануальные, тактильные, визуальные, слуховые навыки (Г. Доман, Ж. Доман, Э. Томас и др.);

- развитие человеческого потенциала, который включает три характеристики: интеллектуальные способности, креативность и настойчивость, которые развиваются в благоприятной окружающей среде (Дж. Рензулли);

- многофакторная мюнхенская модель одаренности, которая учитывает факторы одаренности (интеллектуальные способности, креативность, социальную компетентность и др.), факторы среды (микроклимат в семье, микроклимат в коллективе, критические события в жизни и др.), достижения (спорт, языки, естественные науки, искусство и др.), некогнитивные личностные способности (преодоление стресса, мотивация достижений, стратегия работы, учебы и др.) [167, 3].

Под моделью в нашей работе понимается целостная структурно-функциональная организация процесса развития одаренности дошкольника с последовательной поэтапной работой над вхождением ребенка дошкольного возраста в жизнь общества через создание духовно-творческого образовательного продукта, таким образом – самореализацию. Рассмотрим структурно-функциональные модели педагогической стратегии (рисунок 2) и педагогической тактики (рисунок 3) развития одаренности ребенка дошкольного возраста в духовно-творческой самореализации в образовательном пространстве ДОУ.



Рис. 2. Структурно-содержательная модель педагогической стратегии развития одаренности ребенка дошкольного возраста

Компоненты развития одаренности детей дошкольного возраста обеспечивают целостность и управляемость образовательным процессом, так как *реализуют следующие функции*: ценностно-ориентированная функция в духовно-творческих переживаниях и деятельности, культуросообразная функция в самореализации, развивающаяся в процессе поддержки одаренности детей дошкольного возраста, коммуникативная функция во взаимодействии субъектов образовательного процесса, организационная в реализации психолого-педагогических условий, оценочно-рефлексивная в проектировании индивидуального и коллективного маршрута духовно-творческой самореализации субъектов образовательного процесса.

Рассмотрим содержание каждого компонента и методы его реализации в образовательном пространстве ДООУ. **Содержание мотивационно-рефлексивного компонента** определяется системой доминирующих мотивов, выражающих осознанное отношение личности к целям и ценностям духовно-творческой деятельности, к собственному развитию в процессе данной деятельности.

В связи с тем что многообразные отношения человека со средой представлены в относительно устойчивой мотивационной сфере личности, любая деятельность, в том числе и духовно-творческая, обычно соотносится более чем с одним мотивом и является, таким образом, полимотивированной. Традиционно мотивацию разделяют на внешнюю и внутреннюю (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, А.К. Маркова), имея в виду источник побуждения. Нам близка эта точка зрения.

Рассматривая личность ребенка, мы выделили внешние и внутренние мотивы, характеризующие духовно-творческую самореализацию:

- социальные мотивы, направленные на самоутверждение в различных социальных средах;

- мотивы творческих достижений, направленных на реализацию потребностей в творческом самовыражении, самореализации на основе духовно-нравственных ценностей;

- познавательные, направленные на удовлетворение познавательных потребностей;

- индивидуальные, направленные на разрешение противоречий, обусловленных рассогласованием между индивидуальным опытом, внутренними побуждениями и внешними социально-педагогическими нормами и правилами.

Важнейшим и необходимым компонентом в составе духовно-творческой самореализации личности является рефлексия как познание и анализ личностью собственного сознания и деятельности, т.е. «взгляд на собственную мысль и действия со стороны» [159, 114]. Наличие рефлексивного компонента в составе духовно-творческой самореализации личности в социуме опосредовано тем, что, по мнению большинства исследователей творчества как мыслительного процесса (А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.), рефлексия выступает в качестве одного из механизмов развития интеллектуальных новообразований и детерминант в организации творческого саморазвития личности.

В качестве **методов** реализации мотивационно-рефлексивного компонента мы выдвигаем следующие: методы формирования познавательного интереса через игры, дискуссии, занимательные ситуации; этические беседы; целеполагание; самоконтроль. Использование данных методов способствует формированию мотивов в познании окружающей действительности и желания преобразовывать мир с созидательным вектором, помогает формулировать цели духовно-творческой деятельности и выстраивать перспективу собственных достижений, помогает развитию способностей к адекватной самооценке и самоанализу.

Содержательно-процессуальный компонент раскрывает сущность процессов определения, развития и поддержки одаренности детей дошкольного возраста. Данный блок обеспечивает самореализацию детей через создание личностных духовно-творческих продуктов. Каждый духовно-творческий продукт ребенка является проявлением его эмоциональной, когнитивной и ценностной сфер, поэтому данный компонент мы рассматриваем в следующих подсистемах: эмоционально-волевое развитие, когнитивное насыщение и формирование ценностной сферы. Продуктами духовно-творческой самореализации выступают отношения индивида к миру, осознание себя как личности, адаптивность, жизнетворчество, рефлексия, сохранение индивидуальности [70, 28]. Под духовно-творческой личностью мы понимаем субъект духовно-нравственной деятельности, свободно и ответственно определяющий свою позицию среди людей, направленную на совершенствование материальной и духовной жизни общества. Духовно-творческая деятельность – процесс создания «творческого поля», которое раскрывает творческий потенциал и духовно-нравственную сферу личности, задает направленность духовному становлению и творческому саморазвитию личности. Вспышка одаренности приходится на дошкольный возраст, в котором наиболее полно раскрываются творческие потенциалы. Анализ литературы позволил нам рассматривать творческий потенциал личности как характерное свойство индивида, определяющее меру его возможностей в творческом самоосуществлении, саморазвитии и самореализации на основе духовно-нравственных ценностей.

Для реализации содержательно-процессуального блока мы использовали следующие **методы**: методы стимулирования долга и ответственности (убеждение в значимости, разъяснения личной значимости, предъявление учебных требований, запрета и одобрения, метод стремления к добру в творческой деятельности, метод впитывания и отдачи, обращения к стыду, метод обращения к положительным сторонам личности, метод упражнения в добродетелях, а также метод оценки полезности созданных

продуктов творчества. Использование данных методов способствует развитию творческого потенциала детей, развитию духовно-нравственных качеств личности, самостоятельности и исследовательской активности в поддержке одаренности дошкольников, формированию целостного гармоничного «Я-образа».

Согласно закону «Об образовании» содержание образования должно обеспечивать формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества [55, 11]. Учитывая то, что духовное и материальное состояние государства и общества зависит от тех основ, которые будут заложены в сознание и сердце детей, коллектив ДОУ и семья должны уделять большое внимание организации и содержанию предметной среды, окружающей ребенка. **Средовой компонент** обеспечивает духовно-творческую жизнедеятельность ребенка. Развивающая среда рассматривается нами как средство существования ребенка в творческом пространстве жизнедеятельности. Современный взгляд на среду базируется на понимании ее как системы, включающей разнообразные взаимосвязи предметного и личностного характера. В изучении механизмов воздействия среды на личность психологи важную роль отводят «социальной ситуации развития». Л.С. Выготский понимает под ней своеобразное, соответствующее возрасту неповторимое отношение между ребенком и окружающим его миром. По мнению Р.М. Чумичевой, формирование «образа среды» является важной задачей педагогики, так как позволяет сформировать у каждого человека представление о цели в жизни. Выработав образ среды, человек начинает сопоставлять его с действительностью, искать или преобразовывать в соответствии со своими представлениями. Взаимосвязь среды и личности в образовательном пространстве позволяет объяснить аспекты поведения и развития ребенка, его эмоционального состояния. [168, 15]. Предметная среда детства должна предоставлять ребенку условия для творческого и духовного развития и возможность «вычерпывать» из нее информацию,

необходимую для постановки и решения задач той или иной деятельности. Развивающая предметная среда содержит социокультурные и предметные природные средства, обеспечивающие развитие разнообразных видов деятельности ребенка [110, 35].

М.С. Каган определяет требования к организации среды, где важно предоставлять меру свободы ребенку, оказывать влияние на мироощущения, самочувствие, формировать облик человека. Среда должна быть целесообразной, удобной, слаженной, симметричной, гармоничной, информативной, эмоционально благополучной, создавать образ того или иного процесса, обеспечивать гармоничное отношение между человеком и предметным миром. В исследованиях Л.К. Пикулевой указаны сущностные характеристики среды, среди которых целостность, синергия, динамичность, открытость. Рассмотрим их направленность применительно к развитию и поддержке одаренности детей дошкольного возраста в духовно-творческой деятельности. Целостность обеспечивает единую направленность среды в рамках духовно-творческих ценностей субъектов деятельности. Синергия позволяет запустить процессы саморазвития среды за счет реализации способностей субъектов духовно-творческой среды. Динамичность помогает сохранять индивидуальность каждого субъекта и предоставлять при этом свободу в духовно-творческой самореализации. Открытость среды говорит о содружестве и соучастии субъектов с другими системами [168]. С нашей точки зрения, данные характеристики среды позволяют ребенку дошкольного возраста реализовать духовно-творческие потенциалы в пространстве сотворчества со сверстниками и взрослыми и одновременно существовать в индивидуальном пространстве развития и саморазвития.

Методами, реализующими средовой компонент, могут являться метод спонтанного самораскрытия, метод поддержания исключительности значения детского творчества, метод раскрытия скрытых ресурсов. Использование перечисленных методов обеспечивает эмоциональную

направленность среды, нацеленную на раскрытие, поддержку и развитие одаренности детей.

Сущность **оценочно-корректирующего компонента** заключается в прогнозировании результатов развития одаренных детей, опоры на критериально-уровневую шкалу в оценке духовно-творческой самореализации детей, опережающих в развитии свой возраст. Здесь важны такие аспекты реализации компонента, как педагогическая интуиция, предвидение результатов взаимодействия с одаренным ребенком, компетентность педагогов в области поддержки и развития одаренных детей, способность самих педагогов к духовно-творческой самореализации и педагогическая одаренность.

Здесь **методами** являются самообразование педагогического состава, коррекция поведения и деятельности, самокоррекция, рефлексия, общественное мнение, личная степень ответственности. Использование данных методов способствует самоанализу, самоконтролю, а также целеполаганию и мотивации в духовно-творческой самореализации.

Обозначенные компоненты развития одаренности детей дошкольного возраста в духовно-творческой самореализации осуществляются в специально созданных педагогических условиях образовательного процесса ДОУ.

Рассмотрим функции реализации стратегических компонентов духовно-творческой самореализации.

Ценностно-ориентированная функция в духовно-творческих переживаниях и деятельности определяет направленность свободного выбора в духовно-творческой самореализации. Данная функция дает возможность приобретения новых знаний с точки зрения потребностей и интересов самого субъекта деятельности, а также позволяет представить предмет интересов и стремлений ребенка, учитывать его интересы, способности, потенциалы в становлении его как личности. Выделение нами ценностно-ориентированной функции развития одаренности дошкольника обосновано приобщением

дошкольников к духовным ценностям, накопленным данным обществом в процессе развития.

Культуросообразная функция в самореализации одаренных дошкольников является вектором социализации ребенка. В этом смысле представленные положения, безусловно, значимы для современного дошкольного образования, так как предполагают актуализацию в ребенке осознанной потребности развиваться, совершенствоваться, творить в сложных ситуациях изменяющегося общества.

Развивающая функция в процессе поддержки одаренности детей дошкольного возраста обеспечивается устойчивой мотивацией к самореализации духовно-творческих потенциалов. Процесс творческого саморазвития, основанный на решении личностью постоянно усложняющихся творческих задач, имеет ряд существенных черт, главными из которых, по мнению исследователей данной проблемы (В.И. Андреев, В.С. Библер, В.А. Караковский, С.Ю. Курганов, А.Н. Тубельский и др.), являются исследовательские, конструктивные, изобретательские, проблемные, поисковые и другие задачи, содержащие в себе противоречия. Умение и желание разрешать противоречия творческих задач с вектором созидательности является признаком духовно-творческой самореализации. При этом мы рассматриваем одаренность дошкольника как деятельностное состояние личности, характеризующееся стремлением к познанию культурных ценностей, творческому созиданию, рефлексии в собственной творческой деятельности и созданию творческого продукта как результата самореализации в социуме.

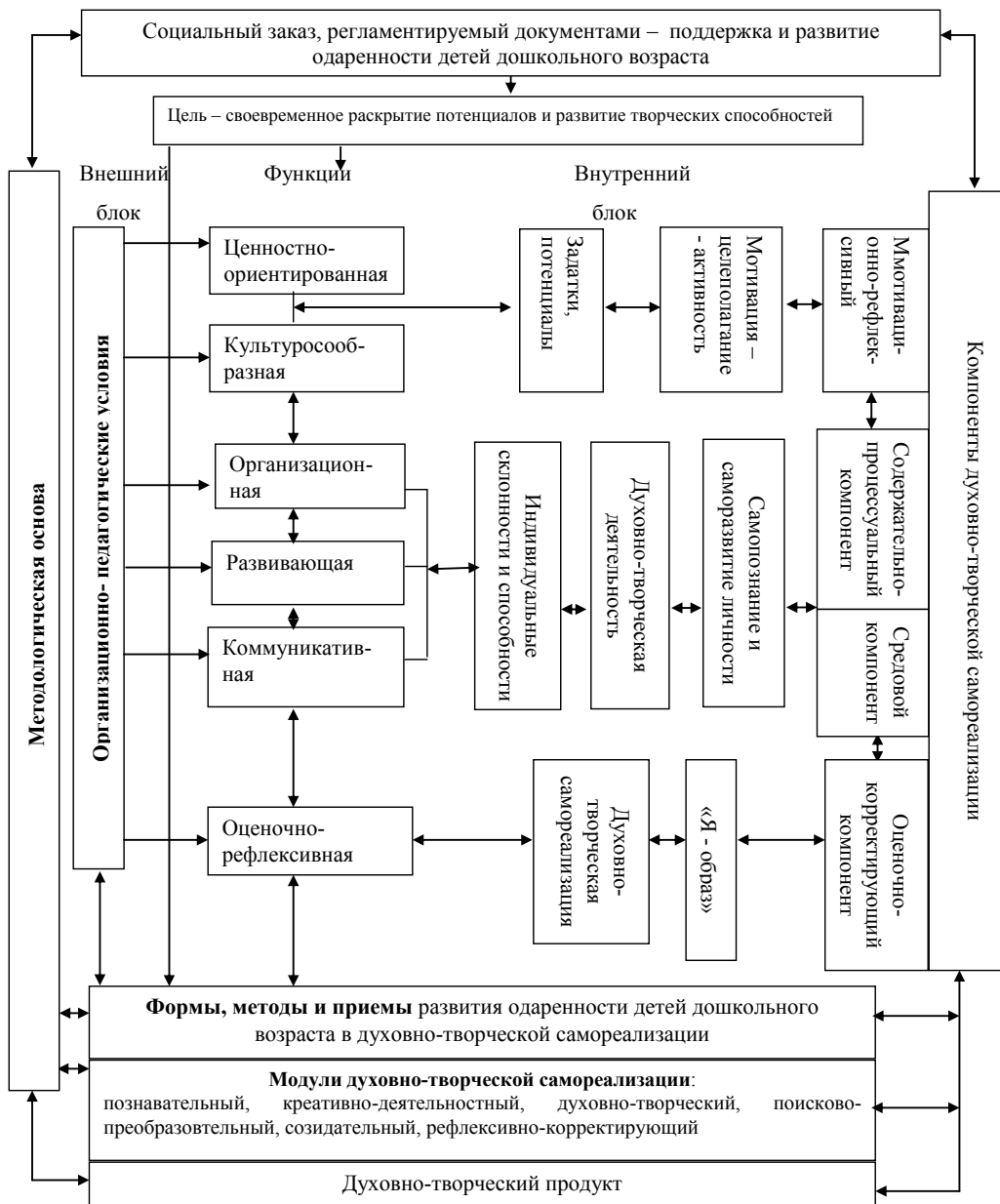


Рис 3. - Структурно-функциональная модель педагогической тактики развития одаренности ребенка дошкольного возраста

Коммуникативная функция во взаимодействии субъектов образовательного процесса сводится к организации сотрудничества, сотворчества детей и педагогов. Коммуникации в творческом саморазвитии, самореализации и самодвижении субъектов образовательного процесса реализуются в:

- особой целевой установкой педагога на личностно-деятельностный подход, стратегию сотрудничества;
- совместной жизнедеятельности взрослых и детей на основе межсубъектной связи;
- коллективной организации деятельности, когда коллектив выступает гарантом проявления возможностей каждой личности (коллективный субъект);
- диалогичности взаимодействия (обмене интеллектуальными, моральными, эмоциональными, социальными, нравственными ценностями);
- преобладании эмпатии в межличностных отношениях;
- выборе методов сотрудничества, который обуславливается выбором приоритетов, ориентированных на конечный результат – совершенствование человека с учетом суверенитета субъектов [167].

Организационная функция в реализации психолого-педагогических условий развития одаренности отвечает за реализацию критериев технологичности образовательного процесса: концептуальности, стабильности, управляемости, эффективности, воспроизводимости.

Личностно ориентированное образование представляет собой интеграцию обучения, воспитания и развития, поэтому организационная функция направлена на достижение этих трех составляющих образовательного процесса дошкольного учреждения, обеспечивающих становление духовно-творческой личности дошкольника.

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 практику 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 субъект духовно-творческой деятельности способен создать личный духовно-творческий продукт.

В педагогической науке модели абстрагировано выражают сущностные особенности основных типов педагогического взаимодействия между субъектами образовательного процесса при достижении образовательных целей [87, 61].

В нашем исследовании педагогический уровень моделирования предполагает создание модели педагогического сотворчества, рассчитанного на интенсификацию педагогических процессов и связанного с формированием личностных структур.

Вслед за Е.В. Бондаревской мы выделяем следующие функции личностных структур: контроль, критичность, рефлексивность, коллизийность, мотивирование, опосредование, ориентирование, автономность, смыслотворчество, самоактуализацию, самореализацию, обеспечение уровня духовности жизнедеятельности [33]. Важное значение для понимания «моделирования» в нашем исследовании имеет точка зрения М. Вартофского, который под моделью «понимает не просто некоторую сущность, а скорее способ действия, который представляет эту сущность. В этом смысле модели – это и воплощение целей, и в то же время инструменты осуществления этих целей. Модель одновременно учитывает

цель и гарантирует ее реализацию» [56, 36].

Реализацию тактики модели мы отразили в технологической карте (глава 2), которая состоит из интегрируемых модулей: познавательный, креативно-деятельностный, духовно-творческий, поисково-преобразовательный, созидательный и рефлексивно-корректирующий. Каждый из модулей включает цель, задачи, проектируемые качества личности, методы организации деятельности, виды творческой деятельности и творческий продукт, специфический для каждого модуля (таблица 4).

Таблица 4 - Модули духовно-творческой самореализации детей дошкольного возраста

Мо-дули	Цель	Задачи	Методы	Проектируемые качества личности	Творческий продукт
I модуль познавательный	Расширить круг знаний дошкольников о мире, ввести в мировую и национальную культуру	Познавательно-эстетическое развитие личности; интеллектуальное развитие личности; творческое развитие личности	- интеллектуально-операциональный; - поисковый; - исследовательский; - продуктивно-творческий; - экспериментирование	- любознательность; - инициативность; - наблюдательность; - творческая активность; - самостоятельность	Оценка творчества; составление рассказа по модели, схеме, алгоритму о ценностях мира; определение области познания (умение ставить вопросы); планирование деятельности
II модуль – креативно-деятельностный	Развитие творческих способностей детей через непосредственное общение с различными	Актуализация творческого потенциала; развитие творческих способностей; эмоционально-мотивационное развитие; развитие умений решать	- наблюдение; - сравнение; - анализ; - обмен впечатлениями; - дискуссия; - конструирование; - интерпретация	- креативность; - инициативность; - творческое вдохновение; - самостоятельность; - творческая активность; - свобода творчества;	Рисунки; поделки; детское творчество по мотивам искусства (литературное, изобразительное, музыкальное, декоративно-прикладное творчество); продукты детского эксперимента

	видами искусств	творческие задачи		- эмоциональность; - творческая одержимость сверхзадачей; - оригинальность	рования различных областях искусства
III модуль – духовно-творческий	Развитие духовно-творческих способностей детей	Нравственное развитие; эмоционально-мотивационное развитие; формирование ценностной базы личности; формирование ответственности за свои мысли и поступки; формирование адекватной самооценки	- импровизация; - исследовательский; - дискуссия; - наблюдение; - моделирование ситуаций	- ответственность; - коммуникативность; - рефлексивность; - воображение, фантазия; - духовность; - позитивизм; - созидательная направленность жизнедеятельности	Осмысление каких-либо явлений с точки зрения общечеловеческих ценностей (в конкретном социо-культурном пространстве); результаты деятельности и поведение с точки зрения общечеловеческих ценностей (в конкретном социо-культурном пространстве); духовно-творческая интуиция; свободный нравственный поиск
IV модуль – поисково-преобразовательный	Развивать исследовательскую активность и потребность проявлять творческий потенциал на гар	познавательное развитие; творческое развитие; исследовательская активность; самоопределение; развитие	- поисковый; - исследовательский; - творческий; - эвристический	- исследовательские и организаторские; - коммуникативность; - смелость и творческая свобода; - способность к	Умение нестандартно решить творческую задачу; нахождение альтернативных решений в проблемной ситуации; решение творческих

	моничное преобразование окружающего микро-социума	умений решать творческие задачи		рефлексии	задач с ориентиром на идеальный конечный результат
V модуль – созидательный	Обеспечить творческое самовыражение детей в духовно-творческой самореализации	Творческое развитие личности; эмоционально-чувственное развитие; самовыражение личности; самореализация личности; создание продуктов творчества	- наблюдение; - создание продуктов творчества; - анализ	- духовность; - коммуникативность; - самооценка; - социальность; - мотивационная активность	Продукты творческого самовыражения (литературные, художественно-изобразительные, театральные, режиссерские и др.); духовно-творческая интуиция; создание «Я-образа»
VI модуль – рефлексивно-корректирующий	Обеспечить рефлексивную деятельность детей и коррекцию творческой деятельности	Творческое развитие личности; рефлексивное развитие; корректировка творческих действий	- анализ; - сравнение; - самоконтроль; - самооценка; - анализ продуктов творчества; - моделирование	- креативность; - коммуникативность; - ответственность; - мотивационная активность; - адекватная самооценка; - оценочное суждение	Создание «Я-образа»; проектирование собственной и коллективной духовно-творческой деятельности; осознание и приращение базовых ценностей

Процесс конструирования творческой деятельности в модуле идет по следующему алгоритму: начальное обобщенное представление о сферах жизнетворчества; систематизация, конкретизация и углубление представлений о жизни за счет включения в различные виды жизнетворческой деятельности; проектирование и организация творческого образовательного пространства ДОУ; создание коллективного и индивидуального духовно-творческого продукта; организация саморазвития, «самостроительство» личности ребенка в творческой самореализации в

творческом образовательном пространстве ДОУ [167].

Ведущая роль педагога сохраняется, но в рамках субъект-субъектных отношений в системе «коллективный субъект», педагог освобождается от чисто информационных функций, делегирует систему модулей, некоторые функции управления становятся функциями самоуправления. Таким образом, во всех модульных узлах педагог выступает как партнер совместной деятельности, а ребенок реализует себя в деятельности по созданию духовно-творческого продукта. Процесс совершенствования, который проходит ребенок, представляет спираль повторяющихся действий, видоизменений синергического характера. Из каждой стадии личность выходит более совершенной, имеет возможность качественно совершенствоваться, здесь образование превращается в самообразование. При организации творческой деятельности учитываются возрастные и потенциальные возможности, задатки детей дошкольного возраста. Название модуля отражает специфику содержания, направленного на духовно-творческую самореализацию одаренных детей. Модули интегрированы, они взаимосвязаны друг с другом по содержанию и посредством организации творческой деятельности. Мы считаем, что предложенная нами стратегия и тактика развития одаренности детей дошкольного возраста может быть воспроизведена в любом дошкольном образовательном учреждении, так как она выстроена из алгоритмических компонентов: цель – процедура – результат – рефлексия – коррекция – творческий продукт. Ядром, активной точкой творческого образовательного пространства и его целью является личность ребенка, а характер взаимодействия с ним педагога, включение в различные виды творческой деятельности и созданные психолого-педагогические условия обеспечивают ему самореализацию в духовно-творческой деятельности.

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.

Анализ продуктов творчества детей дает возможность проследить и оценить направленность творческой идеи ребенка и ее полезность в данном социуме на основе базовых ценностей. В ТРИЗ-педагогике это приемы системного мышления через временную линию в системном операторе с формулировкой идеального конечного результата. Отдача, получаемая обществом в результате становления еще одной личности тем значительнее, чем шире возможности, предоставляемые социумом человеку в поиске адекватных средств самореализации.

На основании анализа и осмысления данной проблемы, мы выдвигаем предположение, что инновационным аспектом в духовно-творческой самореализации детей является развитие духовно-творческого потенциала личности начиная с раннего детства; обеспечение свободы в духовно-творческой самореализации как способности принимать волевое решение, связанное с сознательным выбором и направленное на созидание; формирование активной направленности ребенка на преодоления социально-психологических барьеров в процессе духовно-творческой деятельности через самопознание, формирование адекватной базовым ценностям «Я-концепции» и саморазвитие.

Таким образом, стратегию и тактику развития одаренности личности в аспекте духовно-творческой самореализации мы понимаем как особенность педагогического взаимодействия между субъектами образовательного процесса, при которых личность раскрывает свои потенциалы, склонности и способности, реализуя потребность осваивать достижения культуры,

перерабатывать духовный опыт и культурные ценности, и на этой основе создавать личностные продукты творчества. Мы полагаем, что педагогическая стратегия и соответствующая ей тактика развития одаренности детей дошкольного возраста в творческой самореализации должна выстраиваться как система научно обоснованных методов, приемов и средств, способствующих развитию одаренности детей дошкольного возраста в духовно-творческой самореализации через актуализацию сознательных и бессознательных потенциалов, приобщение к общечеловеческим ценностям, самостроительство личности в духовно-творческой деятельности.

Рассмотрим педагогическую тактику развития одаренности детей дошкольного возраста в духовно-творческой самореализации в главе 2.

Выводы по первой главе

В результате анализа психолого-педагогической литературы произошло осмысление Детства как социокультурного феномена. Мы опираемся на исследования Д.И. Фельдштейна, Л.В. Трубайчук, Р.М. Чумичевой и др. и рассматриваем проблему развития одаренности детей в аспекте духовно-творческой самореализации с позиций обобщенного понимания Детства в конкретном ребенке. Это значит, что личность ребенка дошкольного возраста рассматривается как развивающийся социокультурный феномен, нуждающаяся в постоянной поддержке и развитии склонностей и задатков, которые значительно проявляются в данном возрасте и накладывают отпечаток на всю жизнедеятельность. Наша идея состоит в том, что развитие одаренности ребенка в дошкольном детстве мы рассматриваем в контексте образовательного процесса ДОУ, которое актуализирует задатки, раскрывает склонности, развивает потенциалы и способности, заложенные в каждом ребенке от рождения. Развитие понимается нами как совокупность закономерных изменений в личности, которая приводит к появлению нового качества: проявлению скрытых задатков, потенциалов, развитие индивидуальных склонностей и

способностей, которые и являются основой для проявления одаренности на ранних этапах развития личности. Актуализированные в детстве потенциалы дадут ребенку возможность найти тот путь духовно-творческой самореализации, в котором он проявит свои таланты, покажет более высокие результаты в приоритетном виде деятельности по сравнению с большинством сверстников.

Таким образом, диалектика развития одаренности детей дошкольного возраста выглядит следующим образом: создание условий для проявления задатков как природной основы развития способностей; становление склонностей как стремления, свидетельствующие о способностях; актуализация потенциалов и развитие способностей в духовно-творческой деятельности как мера возможностей в самореализации и – как итог – актуализация и развитие одаренности, которая проявляется в высокоразвитых способностях в духовно-творческой деятельности.

В результате проведенного анализа проблемы исследования нами обоснованы факторы, принципы, критерии содержания образования, необходимые для развития одаренности детей в образовательном процессе ДОУ. Систематизация содержания образования позволяет развивать одаренность детей в ДОУ и дает основание для разработки педагогической тактики развития одаренности детей дошкольного возраста.

ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В АСПЕКТЕ ДУХОВНО-ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

2.1. Технология развития одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации

Традиционные подходы сдерживают развитие одаренности детей дошкольного возраста, поэтому для полного раскрытия потенциалов ребенка необходимы специальные модификации форм, методов, приемов и средств образования детей в соответствии с их психологическими особенностями (задатками, склонностями, потенциалами, творческими способностями, познавательной активности, мотивационно-личностными характеристиками). Отражение данного требования мы находим в федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (далее ФГТ).

Остановимся подробнее на основных формах, методах и приемах интериоризации содержания образования в процессе развития одаренности детей дошкольного возраста. **Рассмотрим особенности форм работы** по развитию одаренности детей в дошкольных образовательных учреждениях. Форма обучения как дидактическая категория означает внешнюю сторону организации учебного процесса. С одной стороны, формы организации обучения отражают образ взаимодействия воспитателя и воспитанников в ходе образовательной деятельности, с другой – отражают конструкцию отдельного звена образовательного процесса, отдельный вид занятий, являются конкретными видами работы по усвоению содержания образования [118]. Образовательный процесс включает в себя три взаимосвязанные составляющие – воспитание, развитие и обучение, – позволяющие интериоризировать содержание образование как ценность. Поэтому мы уделим внимание формам обучения (сопровождение развития) и воспитания (взаимодействие личностей) в образовательном пространстве ДОУ в аспекте развития одаренности детей дошкольного возраста. Вопрос о программном

обеспечении образования детей с незаурядными способностями был открытым во все времена. Говоря о развитии детей с признаками одаренности, ученые поднимали вопрос об особых программах междисциплинарного характера в основном для умственно одаренных детей (Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, И.П. Волков и др.). Общей идеей для всех исследователей одаренности является приоритет развития творческих способностей во всех сферах интересов и деятельности детей.

В программе «Одаренный ребенок» под руководством Л.А. Венгера предложены две основные формы работы с детьми – многие виды занятий (ознакомление с пространственными отношениями, формирование элементов логического мышления, развитие речи и ознакомление с художественной литературой, конструирование, ознакомление с элементарными физическими явлениями, изобразительное искусство и др.), а также развитие детей в свободной деятельности. Форма проведения занятий выбирается на усмотрение воспитателей – по подгруппам, в группах сменного состава, переходящих группах, индивидуально.

Одной из распространенных форм обучения детей с признаками одаренности является ускоренное обучение, где ускорение связано с изменением скорости обучения, а не содержания. Эта форма опирается в основном на способности детей быстро схватывать сущность изучаемого материала, быстро запоминать, обобщать. Ускоренное образование одаренных детей может позволить им «перескакивать» через определенные образовательные модули, а в школе и через классы. Многолетние исследования, проведенные психологами под руководством Н.С. Лейтеса, показали, что ускорение способствует развитию интеллекта и не наносит вреда в сфере общения. Ускоренное обучение детей дошкольного возраста и их раннее поступление в школу рассматривается педагогами, физиологами и психологами достаточно противоречиво. Мы поддерживаем мнение тех специалистов, которые говорят об отрицательных последствиях раннего

поступления в школу в связи с возможными отрицательными последствиями нагрузки, не соответствующей физиологическому состоянию ребенка дошкольного возраста, эмоциональной незрелости личности. Успех в ситуации раннего поступления в школу детей дошкольного возраста с признаками одаренности возможен в случае высокого умственного развития, высокой мотивации к школьному обучению, социально-эмоциональной зрелости, здоровья. Сопровождать образование детей с незаурядными способностями должны высококвалифицированные специалисты, энергичные, способные к самообразованию и саморазвитию высокими темпами, увлеченными своей профессией и успешными в самореализации. В дошкольном образовании ускоренное обучение менее востребовано в вопросах развития одаренности дошкольников, так как ускоренный темп продвижения в освоении определенных образовательных модулей или программы в целом может не соответствовать познавательному темпу развития детей и не обеспечивает своевременного раскрытия познавательных потребностей детей с незаурядными способностями. Частичная же индивидуализация программы и предоставление возможности участия в различных студиях, творческих лабораториях образовательных учреждений предоставляет более гармоничную поддержку одаренности в дошкольном возрасте. Здесь возможны следующие формы развития одаренности детей дошкольного возраста: занятия в творческих лабораториях, кружках по интересам, факультативах, мини-курсах по научным и художественно-творческим направлениям. Для этого необходима разработка развивающих программ, корректирующих эмоциональные, адаптационные и социальные трудности детей с признаками одаренности. В США в 20 веке распространенной была форма спецгрупп для временного объединения детей с незаурядными способностями, где дети объединялись на некоторое время для «выравнивания». «Выравнивание» здесь понимается как «насыщение» или «обогащение» способных детей, объединенных в группу по познавательным интересам [131]. В основном программы по выравниванию

способных детей были направлены на развитие высших психических процессов или разработку детьми собственных проектов. Передовые педагоги 20 и 21 века разрабатывали также стратегию обогащения образования способных детей. Мы поддерживаем мнение ученых о приоритете целостного и гармоничного развития личности без установки на ускорение как на самоцель.

Стратегия обогащения образования предполагает два варианта: 1 – более быстрое продвижение в изучении приоритетной сферы интересов ребенка за счет познавательной активности и 2 – расширение изучаемой области за счет дополнительной информации, обогащающей кругозор ребенка и его активизацию в решении творческих задач. В практике развития одаренности детей дошкольного возраста мы учитываем оба варианта и выделяем исследовательскую деятельность как одну из ведущих форм в стратегии развития одаренности детей дошкольного возраста, так как данная форма познания окружающего мира раскрывает более полно потенциалы ребенка. Педагог-новатор И.П. Волков в качестве формы работы с одаренными детьми предложил работу в «творческой комнате», где дети имели возможность актуализировать свои способности в различных областях науки, искусства, ремесла [44]. Мы поддерживаем опыт педагога и в образовательном пространстве ДОУ предлагаем обогащать предметно-развивающую среду, позволяющую реализовать способности ребенка в любой области. В школьном обучении одаренных детей Н.С. Лейтес рассматривает такую форму организации, как занятия по интенсивным летним и зимним программам. Рассмотрим их особенности подробнее, так как считаем перспективной данную форму работы по раскрытию потенциалов и развитию одаренности детей дошкольного возраста. Летние и зимние программы имеют разнообразные цели, задачи, содержание, могут быть предназначены как для строго определенного возраста, так и для разновозрастной аудитории. Н.С. Лейтес классифицировал летние и зимние программы по трем типам организации деятельности. Первый тип

ориентирован на расширение кругозора (посещение музеев, выставок, заповедников, знакомство с историческими достопримечательностями, культурными традициями и др.). Второй тип программ нацелен на самопознание, открытие в себе новых интересов и соответствующих способностей и их граней. Один из принципов программы – обязательные занятия по всем предметам на протяжении определенного времени, чтобы иметь возможность выбрать направление для более глубокого изучения (выделение сферы интересов и усиленное развитие соответствующих способностей). Третий тип программы разрабатывается для углубленного изучения избранной сферы, возможность более полного погружения в приоритетную деятельность под руководством квалифицированного специалиста [93]. Здесь также возможно сосредоточение на развитии определенных процессов, творческого мышления, коммуникативных умений, на овладение этапами решения изобретательских задач. В школьной практике данная форма занятий актуальна в каникулы, в ДОУ подобные программы можно реализовывать в течение учебного года в свободной деятельности. Первый и второй тип программ в дошкольном учреждении помогают детям раскрыть интересы и способности в рамках творческой и свободной деятельности (рисование, пение, риторика, керамика, танцы, компьютерные занятия и др.). Реализуя третий тип программ, на наш взгляд, можно объединять детей разных возрастов (например, старшая, подготовительная группы) для занятий во временных творческих и научных лабораториях по интересам, приглашая для сотрудничества квалифицированных специалистов, разделяющих интересы и наклонности детей в своей собственной жизни.

Мы рассмотрели частоту использования форм организации образовательного процесса по развитию одаренности детей дошкольного возраста в условиях ДОУ, что отражено в таблице 5.

ФГТ предполагает построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми [216]. Основной формой

работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра.

Таблица 5. - Формы организации образовательного процесса по развитию одаренности детей дошкольного возраста в условиях ДОО

№\№	Формы организации образовательного процесса по развитию одаренности детей дошкольного возраста	Частота и эффективность использования в ДОО
1.	Развивающие занятия и организация свободной деятельности	Приоритетно и эффективно в случае правильно подобранных методов и приемов
2.	Ускоренное обучение	Часто, но непродуктивно
3.	Частичная индивидуализация программы	Часто, эффективно в рамках творческих лабораторий ДОО
4.	Спецгруппы временного объединения детей с незаурядными способностями	Редко, эффективно
5.	Работа в «творческой комнате»	Редко; неэффективно вследствие нехватки квалифицированных специалистов и должного оборудования комнаты
6.	Работа по «зимним» и «летним» программам	Редко вследствие методической необеспеченности; эффективно

Игра может быть использована и в качестве средства в реализации индивидуальных, групповых, коллективных формах взаимодействия субъектов образовательного процесса. К индивидуальным формам будут относиться игры в беседах, организация обмена мнениями, принятия совместного решения воспитателем и ребенком, в совместной с ребенком деятельности. Здесь взаимодействие происходит в контактах: воспитатель-ребенок, ребенок-ребенок, ребенок-книга, ребенок-компьютер. В групповых формах игра используется при работе в творческих группах, организации микрокружков по интересам, реализации элементов самоуправления в

старшей и подготовительной группах. Взаимодействие в группе основано на поочередном выступлении каждого из членов группы. Важно учиться слушать друг друга и сотрудничать, не нарушая общепринятых в группе правил. К коллективным формам относят конкурсы, соревнования, спектакли, экскурсии, концерты, совместный труд. В коллективных формах каждый из участников по очереди сотрудничает со всеми, а все с каждым. Групповые формы организации предполагают тщательно продуманное взаимодействие через различные виды деятельности, поэтому раскрывая творческий потенциал детей в групповом взаимодействии, важно учитывать субъектный принцип.

Обратимся к вопросу о методах и приемах развития одаренности детей дошкольного возраста. Методами осуществления целостного педагогического процесса являются способы профессионального взаимодействия педагога и учащихся с целью решения задач обучения и воспитания [118]. **Методы развития одаренности** – это способы взаимодействия взрослых с детьми по интериоризации содержания образования, способствующие формированию предпосылок к духовно-творческой самореализации. К методам развития одаренности детей дошкольного возраста относятся классические методы педагогики – методы организации и осуществления познавательной деятельности, методы стимулирования и мотивации познавательной деятельности, методы контроля и предпосылок самоконтроля в деятельности, а также методы осуществления педагогического процесса: методы формирования сознания, стимулирования и мотивации поведения и деятельности, формирования опыта общественного поведения. Специфическими методами развития одаренности детей дошкольного возраста являются метод создания новых образов, детского экспериментирования, познавательной игры, открытия новых знаний, исследовательской ситуации, метод постановки и решения творческой задачи, проблемно-поисковый метод.

Метод создания новых образов заключается в работе с признаками объекта и приемами фантазирования. Здесь важно поддержать любые предложения ребенка и направить его на сильные решения, используя методы и приемы ТРИЗ-РТВ-педагогике.

Метод детского экспериментирования предполагает включение детей в эксперимент в тот момент, когда это интересно ребенку, а не тогда, когда это предполагает планирование педагога. Поэтому уголок экспериментирования должен быть не только доступным в группе, но и рабочим в любой момент. Оборудование фирмы ООО «Научные развлечения» охватывают многие сферы познания окружающего мира, пособия легко использовать без специальной подготовки приборов и материалов для проведения эксперимента. Любой эксперимент должен заканчиваться описанием наблюдаемого и разъяснением выводов по исследуемой теме.

Метод познавательной игры позволяет в игровой ситуации включать ребенка в исследовательскую деятельность. Планируя организацию игры, необходимо продумать варианты творческих заданий и познавательных вопросов, которые позволят расширить кругозор ребенка, установить связи окружающей действительности для формирования целостной картины мира. Например, игра «Кошки-мышки» может иметь познавательный характер, когда дети выбирают для своего героя-кошки породу и придумывают ей характер. Отвечают на вопросы: Когда мышка охотится на кошку? Как мышке быть пойманной и непойманной одновременно? Что значит быть кошкой-невидимкой или мышкой-невидимкой?

Метод открытия новых знаний определяет субъектный опыт познания ребенка. Педагог не дает знания в готовом виде, а готовит почву для восприятия некоторых деталей нового знания или его систематизации. Ребенок при этом самостоятельно добывает часть знаний и делает выводы по изучаемой теме.

Метод создания исследовательской ситуации требует от воспитателя широкий кругозор, эрудированность, умение «идти за ребенком», а именно не навязывать своих решений, не предлагать с ходу возможные варианты действий, эмоционально проживать с ребенком «открытия», удерживать мотивационную готовность детей к познанию. Создавая исследовательскую ситуацию, педагогу важно научиться формулировать противоречия, видеть в процессе взаимодействия и составлять заранее изобретательские, исследовательские, конструкторские, прогнозные задачи и задачи с достраиванием условий.

Метод постановки и решения творческой задачи обеспечивает единство системы «значимый взрослый – содержание образования – воспитанник». Постановка творческой задачи может заключаться в выявлении противоречия, а решение творческой задачи – в формулировке идеального конечного результата, определении ресурсов и разрешении противоречий. Поиск решения творческой задачи – это освоение содержания образования во взаимодействии или самостоятельно через разрешение противоречий.

Методами реализации мотивационно-рефлексивного компонента являются: методы формирования познавательного интереса через игры, дискуссии, занимательные ситуации; этические беседы; целеполагание; самоконтроль. Для реализации содержательно-процессуального блока мы использовали следующие **методы**: методы стимулирования долга и ответственности (убеждение в значимости, разъяснение личной значимости, предъявление учебных требований, запрета и одобрения), метод стремления к добру в творческой деятельности, метод впитывания и отдачи, обращения к стыду, метод обращения к положительным сторонам личности, метод упражнения в добродетелях, а также метод оценки полезности созданных продуктов творчества.

Методами, реализующими средовой компонент, могут являться метод спонтанного самораскрытия, метод поддержания исключительности значения детского творчества, метод раскрытия скрытых ресурсов.

Оценочно-корректирующими **методами** являются самообразование педагогического состава, коррекция поведения и деятельности, самокоррекция, рефлексия, общественное мнение, личная степень ответственности.

Методы и приемы тесно взаимосвязаны: могут совершать взаимопереходы и заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях. Метод включает комплекс приемов, но не является их суммой, так как один и тот же метод у разных воспитателей может включать разные приемы. Например, метод исследовательской ситуации может быть представлен следующими группами приемов: 1 группа – эмоциональное воздействие, наблюдение, мозговой штурм, выдвижение гипотез, классификация и систематизация данных, дедукция и индукция, анализ результатов, оглашение выводов, контроль и элементы самоконтроля; 2 группа – мотивационный ориентир, целеполагание, актуализация творческого поля, создание копилки, классификация и систематизация материала, решение творческих и исследовательских задач, презентация решений и продуктов деятельности, постановка новых перспективных целей в исследуемой области, контроль и элементы самоконтроля.

Рассмотрим методы и приемы развития творческого воображения и сильного мышления теории решения изобретательских задач (далее ТРИЗ). Мы считаем методы и приемы ТРИЗ-педагогике эффективными в развитии одаренности детей дошкольного возраста, так как они инструментальны, относительно универсальны, с достаточной степенью гарантированности формирования исследовательских умений обучающихся. Обучение способам работы с творческими задачами ведет к появлению умений организации собственной творческой деятельности, считает Т.А. Сидорчук [154]. В педагогике и психологии в вопросах изучения творчества существует

позиция о том, что если процесс деятельности жестко алгоритмизирован, то творчеству в нем нет места. Рассматривая методы и приемы ТРИЗ-педагогики, важно подчеркнуть, что алгоритмизация ТРИЗ направлена на умение разрешать противоречия в задачах, усвоив на доступном детском пониманию диалектические законы развития систем – это определенный образ мышления. Работы Н.Е. Вераксы в области формирования у дошкольников начал диалектического мышления свидетельствуют о возможности формирования диалектического способа мировосприятия к 7 годам.

Одним из наиболее распространенных методов творческой деятельности считается «метод проб и ошибок», когда в ходе случайных попыток находится верная идея. Метод проб получил свое развитие в методе мозгового штурма. Данный метод основывается на групповом решении проблем в два этапа: первый – группа генерирует как можно большее количество идей без критики и цензуры; второй – группа экспертов оценивает полученные идеи и выбирает наиболее адекватные поставленной задаче. Отказ от критики позволяет преодолеть инерцию мышления и выйти на нетривиальные идеи, но полезными оказываются лишь 10-15% из них. Советский изобретатель Г.С. Альтшуллер рассматривал мозговой штурм как незначительное улучшение метода проб и ошибок, где не преодолевается проблема беспорядочного порождения множества незначимых идей, затрудняя возможность развития «сильной» идеи [4]. С целью выявления закономерностей творчества советский инженер, писатель и учёный Г.С. Альтшуллер за период с 1946 по 1971 проанализировал свыше 40 тысяч патентов и авторских свидетельств, классифицировал решения по 5-ти уровням изобретательности и выделил 40 стандартных приемов, используемых изобретателями. Г.С. Альтшуллер был убеждён в возможности создания алгоритма творчества. В сочетании с алгоритмом решения изобретательских задач, это стало ядром ТРИЗ [5]. В дальнейшем Г.С. Альтшуллер продолжил развитие ТРИЗ и дополнил его теорией

развития технических систем, в явном виде сформулировав главные законы их развития. Он разработал ТРИЗ как технологию творчества, основанную на идее закономерности развития технических систем. Появление ТРИЗ было вызвано потребностью ускорить изобретательский процесс, исключив из него элементы случайности: внезапное и непредсказуемое озарение, слепой перебор и отбрасывание вариантов, зависимость от настроения и т.п.

Целью ТРИЗ является улучшение качества и увеличение уровня изобретений за счёт снятия психологической инерции и усиления творческого воображения. Ключевое понятие в ТРИЗ – это «сильное решение». Сильные решения – это решения, соответствующие объективным законам, закономерностям, явлениям, эффектам, это решения, преодолевающие противоречия, учитывающие также индивидуальные особенности, связанные с личностью конкретного человека, решающего проблему. Принципиальной особенностью ТРИЗ по сравнению с другими технологиями творческого мышления является постоянно обновляющийся банк стандартов – типовых решений изобретательских задач, являющихся не алгоритмом решения, а приемом, который нужно уметь применить в сложившейся проблемной ситуации. Приемы ТРИЗ позволяют решать изобретательские задачи быстро и эффективно с точки зрения идеального конечного результата (ИКР). Алгоритмами творчества занимались и другие авторы: В.Д. Воронков – «Алгоритм организации труда», Р.И. Дерягин – «Алгоритм решения исследовательских проблем». Эти алгоритмы ставят своей целью помочь человеку целенаправленно и эффективно активизировать свою творческую деятельность при решении сложных задач: первый – при научной организации труда (АОТ), а второй – при решении исследовательских проблем (АРИП). По своей форме АОТ очень близок к АРИЗ (алгоритм решения изобретательских задач). Анализируемые работы в сущности не являются алгоритмами творческих процессов, так как не отражают объективных закономерностей организаторской и исследовательской деятельности. Таким образом, технология ТРИЗ сегодня

одна из эффективных технологий, позволяющих выходить решателю на сильные решения, существенно снизив процент беспорядочных неэффективных идей. В результате своего развития ТРИЗ вышла за рамки решения изобретательских задач в технической области и сегодня используется в нетехнических областях (бизнес, искусство, педагогика, политика и др.). В дошкольной педагогике разработке ТРИЗ-технологии посвящено множество работ, в основном под руководством Т.А. Сидорчук. В основе ТРИЗ-педагогике, адаптированной к дошкольному образованию, лежат методики и технологии, позволяющие овладеть способами снятия психологической инерции (РТВ – развитие творческого воображения); методология решения проблем, основанная на законах развития систем, общих принципах разрешения противоречий и механизмах приложения их к решению конкретных творческих задач (ОТСМ-общая теория сильного мышления); воспитательная система, построенная на теории развития творческой личности (ТРТЛ – теория развития творческой личности). Основной формой работы с детьми дошкольного возраста является система тренингов, организуемая в большей степени в совместной деятельности воспитателя и детей на протяжении дня (развивающие занятия в утренний отрезок времени, прогулка, индивидуальное общение, свободная игровая деятельность и т.д.) [154]. Разрабатывая развивающее занятие, Т.А. Сидорчук предлагает использовать приемы ОТСМ-ТРИЗ-РТВ-педагогике (таблица 6).

Таблица 6. – Методы и приемы ОТСМ-ТРИЗ-РТВ-педагогике в построении развивающего занятия с детьми дошкольного возраста

Часть занятия, цель	Методы и приемы ОТСМ-ТРИЗ-РТВ-педагогике
Вводная (принятие учебной и творческой задачи)	Игра «Да-Нетка». Игры на развитие системного мышления. Метод маленьких человечков (ММЧ). Игры на чувствительность к противоречиям. Типовые приемы фантазирования (ТПФ). Модели загадок. Морфологический анализ. Круги Луллия.
Основная	Системный оператор. Эвраритм. Моделирование процесса через

(работа с информацией)	ММЧ. ТПФ. АРИЗ (в каждое занятие желательно включать творческую задачу). Алгоритмы сочинения сказок. Морфологический анализ. Круги Луллия.
Заключительная (закрепление новых представлений, умений, рефлексия)	Продуктивная деятельность в конце занятия. Игра «Да-Нетка». Лимерики. ММЧ. Метод фокальных объектов. ТПФ. Модели загадок. Синектика. Круги Луллия.

Предлагаемая технология не требует особой формы планирования образовательного процесса. Методы и приемы ТРИЗ гармонично вписываются в развивающие занятия и совместную деятельность детско-взрослой группы. Педагоги могут придерживаться той формы планирования взаимодействия с детьми, которая принята в ДОУ. Особенно актуальна интеграция методов и приемов ТРИЗ-педагогики в аспекте федеральных государственных требований. Т.А. Сидорчук отмечает, что использование моделей ОТСМ-ТРИЗ-педагогики желательно отмечать в перспективном плане работы на месяц, а в календарном (на каждый день) указывать конкретные методики [154].

Методы развития одаренности детей дошкольного возраста важно рассматривать в тесной взаимосвязи с методами воспитания творческой личности, так как важно обеспечить направленность личного творческого продукта ребенка на созидание, что будет способствовать развитию предпосылок к духовно-творческой самореализации.

Итак, рассмотрим методы и приемы развития одаренности детей в аспекте *воспитания духовно-творческой личности*. Одним из основных методов развития одаренности в творческой самореализации является **метод предоставления личности свободы**, где свобода рассматривается как ответственность. Предоставляя детям право выбора в творческой самореализации, мы не только повышаем в них чувство ответственности за принятые решения, но и расширяем границы самореализации. С этим связано и понимание достоинства личности, его сущности как творческой,

деятельной личности, которая посредством своей активности и деятельности реализует свою свободу, индивидуальность, опираясь на нравственные ценности.

Метод стремления к добру в творческой деятельности основан на доверительном отношении к действиям детей. Во взаимодействии с миром дети подчиняются не только объективным природным, но и нравственным законам. Вершиной творческой деятельности становятся духовные творения человека, в которых делается попытка осмыслить роль и назначение человека в истории, его отношения с другими людьми с позиций добра и зла. В этом творческом поиске формируется духовность человека как высшее проявление человечности. Действенным приемом здесь является предоставление права выбора в решении противоречивых ситуаций с точки зрения полезности этого решения для себя и людей.

Метод запрета и одобрения позволяет сформировать ценностные установки, позиции решателя-созидателя. Оценка значимыми взрослыми намерений и поступков, продуктов творчества с точки зрения общественных идеалов, понятий справедливости, добра и зла позволяет сформировать основу самоконтроля, способности предъявлять нравственные требования к себе и другим. Запреты не должны навязывать ребенку чувства ответственности за содеянное, созданное. Используемые приемы воспитания не должны вызывать отрицательные эмоции, досаду и отчуждение, напротив, запрет через сочувствие и понимание состояния ребенка, доверия ему после «ошибки» приведет к преодолению недостатков и формированию ответственности.

Метод впитывания и отдачи также обеспечивает духовно-творческий вектор самореализации. В силу возрастных особенностей дети впитывают, копируют не только образцы общения и поведения, но нравственные установки окружающего социума. Чем больше ребенок запечатлевает через творчество, тем он ярче ощущает богатство культуры, традиций своего народа, семьи. Время «отдачи» наступает после осознания запечатленного.

Именно смыслы, захваченные 3–5-летними детьми, проходят как фундаментальные запечатления, налагающие отпечаток на всю жизнь.

Метод спонтанного самораскрытия заключается в отношении к собственному ходу мыслей, поощрении со стороны Значимых взрослых предложения детьми неожиданных решений. Приемы самонаблюдения, самоанализа, эмпатии обеспечат внутреннюю пластичность психики к 18-ти годам. Дошкольный возраст – это возраст неограниченной фантазии, активизации потенциалов, раскрытия задатков в игровой деятельности. В игровой и исследовательской деятельности важно мобильно действовать, создавая организационно-педагогические условия для самоактуализации потенциалов в поле творчества. Гуманистическая сущность личностно ориентированного образования определяет необходимость отхода от формирования исполнительских качеств ребенка к ориентирам, связанным со свободной реализацией потенциалов и способностей в любое время, даже если при этом нарушается привычный режим жизнедеятельности ребенка в ДООУ.

Метод обращения к стыду рассматривается как основа нравственности в самореализации. Совокупность поступков, имеющих нравственное значение, определяет меру дозволенности и ответственности в области общежития и морали. Стыд – это надежный контролер в сохранении нравственного облика, качеств и мотивов. Обращение к стыду не должно стать унижительным для ребенка, оно должно носить характер почитания близких значимых людей, которые и ориентируют в мере допустимых и одобряемых поступков растущей личности.

Метод оценки полезности созданных продуктов творчества позволит сформировать мотивационно-рефлексивную модель духовно-творческой самореализации. Анализ пригодности и полезности реализации продуктов творчества детей дает возможность проследить и оценить временную линию жизни творческой идеи, ее полезность в данном социуме на основе общечеловеческих ценностей. В ТРИЗ-педагогике это приемы

системного мышления через временную линию в системном операторе, с обязательной формулировкой идеального конечного результата. Здесь ребенок должен понимать, для кого этот конечный результат идеален и каким образом эта степень идеальности может измениться в сторону безнравственного применения продукта.

Метод раскрытия скрытых ресурсов помогает осваивать способы самоконтроля и самооценки, накопление ребенком определенных приемов совместной работы в творческой деятельности, актуализирует позицию талантливого ребенка создавать для других.

Метод обращения к положительным сторонам личности обеспечивает целенаправленное развитие «Я-образа». Актуализация позиции «Я-образа» возможна в ситуациях, когда дошкольники решают задачи, обусловленные их личными потребностями в творческой деятельности. Здесь дети корректируют и совершенствуют свой творческий продукт с целью повышения его созидательной значимости для других.

Метод поддержания исключительности значения детского творчества обязывает значимых взрослых взглянуть на природу творчества ребенка как феномен. Важна эмоциональная окрашенность и подчеркнутая взрослыми значимость субъективных детских открытий и творений. Взрослым нельзя забывать о том, что сегодняшний малыш – завтрашний гений, и начинает он свои первые шаги духовно-творческой самореализации именно с нашей поддержки, одобрения. Каждый духовно-творческий продукт ребенка является проявлением его эмоциональной, когнитивной и ценностной сфер, поэтому взрослые должны быть чутки к индивидуальным проявлениям детей в творчестве.

Метод упражнений в добродетелях реализуется через актуализацию духовно-творческих потенциалов при разрешении нравственных противоречий, демонстрацию примеров общения и поведения в групповых детско-взрослых субъектах.

Итак, обобщая выше изложенное, можно представить методы развития одаренности детей дошкольного возраста в таблице 7.

Таблица 7. – Методы развития одаренности детей дошкольного возраста

Методы взаимодействия по открытию детьми новых знаний	Методы развития творческого воображения и мышления	Методы воспитания творческой личности
организация и осуществление познавательной деятельности	эвритм	упражнения в добродетелях
стимулирования и мотивации познавательной деятельности	метод маленьких человечков типовые приемы фантазирования	поддержание исключительности значения детского творчества
формирование сознания	лимерики	обращение к положительным сторонам личности
стимулирование и мотивация поведения и деятельности	методы составления загадок, метафор, сочинения сказок	раскрытие скрытых ресурсов
создание новых образов	морфологический анализ	оценка полезности созданных продуктов творчества
детское экспериментирование	круги Луллия	обращение к стыду
организации познавательной игры	метод фокальных объектов	спонтанного самораскрытия
открытие новых знаний	метод каталога	впитывания и отдачи
создание исследовательской ситуации	синектика	запрета и одобрения
постановка и решение творческой задачи	системный оператор	стремления к добру в творческой деятельности
проблемно-поисковый	формулировка идеального конечного результата, противоречия	метод предоставления личности свободы
контроля и предпосылок самоконтроля в деятельности	разрешение противоречия	формирование опыта общественного поведения

Средствами интериоризации образования является в широком смысле все то, что способствует достижению целей образования, в том числе

совокупность методов, форм, содержания образования, а также специальные средства; в узком – различные материальные объекты, используемые в педагогическом процессе в качестве носителей информации и инструмента деятельности педагога и детей. Средствами развития одаренности детей дошкольного возраста являются материальные объекты из различных областей науки, литературы и искусства; мультипликационные, художественные и научно-публицистические фильмы; развивающие игры, в том числе легоконструкторы и компьютерные игровые комплексы.

Рассмотрим средства организации исследовательского взаимодействия: прорастающие семена, изображения животных с детенышами, наблюдение за рыбками, насекомыми, попугай, ростом и т. д. (живой мир); все, что сделано руками человека, в том числе изображения разнообразных зданий, произведений искусства, предметов быта, техники, мебели и другие объекты рукотворного мира (рукотворный мир); фотографии, и иллюстрации, освещающие различные ситуации проявления взаимопомощи, взаимоподдержки, изображения с различными эмоциями человека (мир отношений и чувств); магнит, термометр, моделирование круговорота воды в природе, снег, лед, вода, динамометры, лакмусовые бумажки, пружины, эбонитовая палочка и т. д. (мир физических явлений).

Важное место в развитии одаренности детей дошкольного возраста занимают средства литературы и искусства. Музыкальные произведения и художественная литература — своеобразное зеркало мышления народа. Великие поэты создают новые формы литературного языка, которыми затем пользуются их последователи и все говорящие и пишущие на этом языке. Художественный стиль языка отличается от других функциональных стилей русского языка особой эстетической функцией. Если разговорная речь выполняет коммуникативную функцию — функцию непосредственного общения, научный и официально-деловой — функцию сообщения, то художественный стиль выполняет эстетическую функцию, функцию эмоционально-образного воздействия на читателя или слушателя. Это

значит, что художественная речь должна возбуждать у детей чувство прекрасного, красоты. Научная проза воздействует на разум, художественная — на чувство. Ученый мыслит понятиями, художник — образами. Первый рассуждает, анализирует, доказывает, второй — рисует, показывает, изображает. Художественные и музыкальные (авторские и народные) произведения открывают перед ребенком язык, на котором можно поделиться впечатлениями, выразить эмоции, мысли. В этом и заключается специфика художественных средств развития, в том числе и развития одаренности.

Мультипликационные, художественные и научно-публицистические фильмы также являются эффективным средством развития личности. Сегодня существуют не только отдельные передачи для развития детей, но и каналы «Детский мир», «Карусель», которые через мультипликационные, художественные и научно-публицистические фильмы, а также детские (музыкальные, познавательные, спортивно-развлекательные, обучающие) программы удовлетворяют познавательный интерес детей к приоритетному виду деятельности, обогащают эмоциональную сферу, развивают вкус.

Образ в художественном произведении приобретает особое качество, глубину, начинает значить больше того, что ребенок наблюдает в обычной жизни. Художественные образы в мультипликационных, художественных и научно-публицистических фильмах позволяют заглянуть в тайный мир ощущений и переживаний природы, человека. Так происходит превращение обычного взгляда обывателя в художественный взгляд создателя продукта творчества. Это механизм действия эстетической функции в художественном произведении.

Средством развития исследовательского поведения являются также **игры-исследования**, под которыми понимается такая игровая ситуация, когда исследовательское поведение целенаправленно реализуется через игру (С.Л. Новоселова, Н.Н. Подъяков, А.Н. Подъяков, С. Кэйплан, Н.Б. Шумакова, А.И. Савенков и др.). Дети сами могут создавать игру из чего

удовно. В ТРИЗ-педагогке разработана методика создания игр. Например, «Методика создания творческих игр по литературным произведениям» (материалы учебного семинара Т.А. Сидорчук), создание игр при помощи морфотаблицы, создание игр по схеме *система – надсистема – взаимодействие системы и надсистемы – предъявление требования, противоречия – изменение свойств, разрешение противоречия – удаление отрицательного эффекта* (по материалам обучающего семинара И.Н. Мурашковска) и др.. Кроме того, существуют игры, которые не разрабатывались специально в относительно искусственных условиях, а издавна использовались в воспитательных целях в культурах разных народов (поиск спрятанных предметов, прятки, казаки-разбойники, дочери-матери, стрелялки-леталки и др.). Сегодня особое место среди развивающих игр занимают «стратегические» компьютерные игры, в которых ребенок должен, исследовав условия, одновременно держать в сознании целый ряд ситуаций и управлять множеством сложно связанных между собой переменных.

Средством развития исследовательского поведения малышей являются **игры**, позволяющие реализовывать **физическую активность ребенка**. Устойчивая корреляция уровня развития мышления и двигательной активности ребенка – это прежде всего развитие мышления и координации движений (Г. Домон, М. Доналдсон, М. Монтессори и др.). В аспекте развития одаренности детей, говоря о «физическом интеллекте», важно акцентировать внимание воспитателей и родителей на целенаправленной систематической работе по развитию следующих функций, выделяемых психоневрологами: двигательные навыки, координация движений, языковые навыки (дети 1,5-3 лет – «лингвистические гении»), мануальные навыки (письмо), визуальные навыки (чтение, наблюдение), слуховые навыки, тактильные навыки, глазомер.

Исследовательские игрушки в руках дошкольников также способствуют формированию исследовательского поведения. Такими принято считать игрушки, которые можно разобрать, трансформировать,

«оживить», не приводя при этом игрушку в негодность, а также игрушки «по необходимости» – созданные ребенком на ходу. Ребенку гораздо интереснее то, что не имеет жестко фиксированных функций и может быть использовано в разных целях [148]. Для этого обеспечивают в предметно-развивающей среде ящик с «бросовым материалом» или игрушками, которые дарят «радость достижения» – детали к игрушкам, из которых можно собрать множество объектов, пригодных для игры, фантазирования. Важным аспектом считаем классифицирование игрушек в предметно-развивающей среде, так как ребенок, исследующий окружающий мир, познает и его классификации. К классификациям рукотворного мира относят, например, мебель, посуду, одежду, электроприборы, здания, транспорт и др. Нередко дети классифицируют игрушки по функциям, реже по материалу. К исследовательским игровым приборам относятся также комплекты фирмы ООО «Научные развлечения» (г. Москва): «Юный физик», «Свет и цвет», «Мир Левенгука», «Галилео» и др. В данных наборах представлены все средства, технические и методические, для проведения самостоятельных и групповых экспериментов. Сегодня группа исследователей кафедры педагогики и психологии детства факультета дошкольного образования ЧПУ (г. Челябинск) разрабатывает методическое сопровождение по развитию одаренности детей дошкольного возраста к приборам фирмы ООО «Научные развлечения». Например методическое пособие для педагогов и рабочая тетрадь для ребенка дошкольного возраста «Я открываю мир», в которых предложена организация работы по проведению физических опытов.

Средства изобразительной деятельности и конструирования также позволяют формировать и развивать исследовательское поведение. По мнению ученых (Л.С. Выготский, А.И. Савенков), изобразительная деятельность ребенка – это вид поисковой активности, который в большей степени является реализацией исследовательского поведения [145]. С точки зрения формирования исследовательского поведения, огромную роль в

изобразительной деятельности играет импровизация. Сегодня воспитателям и родителям представлен большой ассортимент материалов для экспериментирования с художественными материалами – это и пластилин, становящийся пластмассой при нагревании, краски, приобретающие объем при нагревании, создание яичных красок, распылители красок и др.

С изобразительной деятельностью тесно связан и опыт конструирования, особенно по собственному замыслу из подручных материалов. Для творческого конструирования значимы материалы, которые не имеют жестко фиксированных свойств, форму которых можно изменить (глина, песок, паста для лепки, бумага).

Рассмотрим современные средства развития одаренности детей дошкольного возраста. Информационный взрыв сыграл огромную роль в перестройке портрета современного дошкольника, что связано, в первую очередь, с ранней доступностью средств массовой информации, опоясавших мир каналами связи, ранним освоением мобильной связи и компьютерно-игровых комплексов (далее КИК). Ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста является игра. В КИК игра и её новое средство – компьютер, компьютерная программа – выступают в единстве и в новом инициативно-проблемном качестве, здесь игра является носителем нового содержания. Рассмотрим возможности известной для всех современных детей игры в конструктор, соединяя конструирование с КИК. Конструирование – это построение моделей, сборка и приведение в порядок разнообразных отдельных элементов, частей, деталей, обеспечивающих создание ребенком игрушки своими руками. Конструирование не только любимо детьми, но и имеет прямое отношение к развитию одаренности детей дошкольного возраста. Конструктор Lego даёт возможность не только собрать игрушку, но и играть с ней, используя детали не одного, а двух и более наборов Lego, таким образом можно собирать практически неограниченное количество вариантов игрушек и сюжетов игры с ними. Конструирование развивает в первую

очередь пространственное мышление, которое является одной из существенных характеристик онтогенеза психики ребенка. Игра с деталями наборов Lego развивает также мелкую моторику, способствует развитию речи ребёнка, воображения, что существенно для развития не только способных детей, но и детей с задержкой психического развития.

В пособии В.Г. Симоновой, И.Ю. Матюшиной «Развитие творческих способностей дошкольников на занятиях по легоконструированию» (МДОУ ЦРР детского сада № 453 г. Челябинска) предлагается система занятий по легоконструированию с использованием Универсальной Модели Конструирования «УМКо» и игровые упражнения по развитию пространственного мышления, воображения средствами ТРИЗ. Отбор и использование в обучении легоконструированию «УМКо» позволяет детям экспериментировать, вести поисковую деятельность, находить множество вариантов решения одной и той же задачи, воплощать замыслы. Большое внимание уделено созданию условий для самостоятельного детского экспериментирования с легоконструктором. Например, детям предлагаются следующие творческие задания: дострой постройку так, чтобы летало, ползало, прыгало, плавало, спало, бегало; дострой постройку по заданному признаку (природный, рукотворный мир) и др. Использование «УМКо», подчеркивают авторы, помогает выявить и развить одаренных и способных детей, обладающих нестандартным мышлением и способностями к конструированию [153].

Для развития детского конструирования как самостоятельного вида деятельности или игры специалисты Lego Education разработали наборы конструкторов Lego разных тематик, которые будут интересны детям дошкольного возраста. Подобные наборы заслужили авторитет и признание детей и родителей во всем мире как образовательные, обучающие и развивающие продукты. Наборы Lego Education включают в себя не только детали для конструирования, но и фигурки человечков, животных, растений, буквы английского алфавита и цифры. Данные наборы позволяют ребенку

моделировать то или иное тематическое сооружение: домик, зоопарк, замок, больницу, милицейский участок, фермерское хозяйство, пожарную часть, железную дорогу; разыгрывать разнообразные ситуационные истории: сказочные, бытовые или придуманные; знакомиться с такими основными понятиями логики и математики, как больше-меньше, последовательность, часть-целое, периодичность, отнять-прибавить, симметрия и т.д. [217]. Наборы Lego позволяют ребенку свободно выразить идеи, развить творческие способности и сделать свою игру интересной.

Так конструкторы Lego для детей дошкольного возраста делятся на 4 основных блока: «Время играть», «Творческое конструирование», «Ранняя математика и английские буквы» (ABC), «Простые механизмы», которые максимально отвечают возможностям и требованиям развития детей дошкольного возраста. Каждый из 4-х блоков содержит в себе наборы конструкторов Lego для детей раннего возраста (от 1,5 лет), среднего возраста (от 3 лет) и дошкольного возраста (от 5 лет). Для каждой возрастной группы специально разработаны удобные по размеру детали: крупные (DUPLO) – для малышей от 1,5 до 5 лет; мелкие (SYSTEM) – для детей постарше, от 5 лет, что постепенно совершенствует развитие мелкой моторики, концентрации внимания и памяти ребенка. Наборы конструкторов Lego для детей более старшего возраста (от 5 лет) дают ребенку возможность получить первые представления о технике и науке. Конструкторы Lego содержат в себе детали, оси, болты, колёса, балки, рычаги и шестеренки, что позволяет ребенку собирать технику различной тематики и уровня сложности: домик, вертолет, подъемный кран и т. д., – что дает возможность поближе познакомиться с принципами работы простейших основных механизмов. Содержимое наборов конструкторов Lego может использоваться как для групповой игры (от 4 до 6 человек), так и для индивидуальной игры. Каждый набор Lego имеет определенную тематику и методические рекомендации по сборке. К ним прилагаются также тематические карточки с заданиями, которые показывают, какие из предлагаемых моделей

конструктора Lego могут быть построены при помощи данных элементов и являются стимулирующим материалом в развитии творческого воображения ребенка [217].

Lego применяется в детском саду не только как досуговая игра, но в качестве и факультативного взаимодействия. Легоконструирование с элементами программирования – это организация взаимодействия, где дети не только собирают замысловатые конструкции, но и создают программы на персональном компьютере (ПК), которые приводят модели в действие. Так, например, крокодил открывает пасть, лев садится на задние лапы и рычит, а корабль качается и скрипит во время шторма. Такие возможности легоконструирования и программирования дает легоконструктор «WeDo» для детей от 6 лет. Данный вид конструктора учит детей строить модели по схеме и уметь составлять элементарные программы для их «оживления». Дети во взаимодействии со значимым взрослым осваивают сочетания деталей, которые приводят различные части конструкции в движение. Так, например, правильно соединённые шестерёнки вращают не одну, а две оси, на которых расположены птицы, а «кулачок» поднимет и опускает лапки обезьянки для удара по барабанам. Конструктор «WeDo» даёт также элементарные умения пользования компьютером при программировании. Работа с легоконструктором «Роболаб» также развивает навыки программирования на ПК. Данный конструктор предназначен и для старших школьников. Опасения по поводу того, что этот вид конструктора будет сложен для детей 5-7 лет, не подтвердились на практике. Работа с «WeDo» существенно упрощает освоение нового конструктора. Преимуществом легоконструктора «Роболаб» стало то, что модели «WeDo» работают только стационарно в нескольких сантиметрах от компьютера, так как его пространственное передвижение ограничивается USB-кабелем, подсоединённым к ПК. В конструкторе «Роболаб» программа с компьютера передаётся на специальный датчик CRX, который работает от батареек и не требует постоянного соединения с ПК. Дети имеют возможность

дистанционно строить карусели, машины, роботов, подъёмные краны и многое другое.

Итак, развитие одаренности детей дошкольного возраста средствами легоконструирования и компьютерно-игровых комплексов обеспечивает эффективное развитие общей умственной одаренности и творческих способностей детей дошкольного возраста. Поле легоконструирования и компьютерно-игровых комплексов переполнено исследовательскими задачами, о роли которых в развитии одаренности детей было сказано выше.

Рассмотренные формы, методы, приемы и средства интериоризации содержания образования в процессе развития одаренности детей дошкольного возраста в основном направлены на поддержку субъективного опыта открытия новых знаний ребенком и на раскрытие духовно-творческого потенциала. Содержание призвано раскрыть детям целостную картину мира и пути духовно-творческой самореализации детей в этом мире в будущем.

2.2. Технологическая карта развития одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации

Технологическая карта — это документ, содержащий необходимые сведения, инструкции для педагога, выполняющего технологический процесс. Технологическая карта отвечает на вопросы: какие операции необходимо выполнять; в какой последовательности выполняются операции; с какой периодичностью необходимо выполнять операции; сколько уходит времени на выполнение каждой операции; результат выполнения каждой операции; какие необходимы инструменты и материалы для выполнения операции. Педагогическая тактика развития одаренности детей дошкольного возраста охватывает изучение, разработку, подготовку, организацию и реализацию технологии развития одаренности детей в условиях ДОУ. Рассмотрим педагогическую тактику реализации модулей развития одаренности детей дошкольного возраста в аспекте развития предпосылок к духовно-творческой самореализации.

Когнитивный модуль обеспечивает познание и трансляцию опыта культурного наследия страны, края, семьи.

Цель реализации модуля – расширить круг знаний дошкольников о мире, ввести в мировую и национальную культуру.

Задачи: познавательно-эстетическое развитие личности; интеллектуальное развитие личности; творческое развитие личности.

Данный модуль расширяет круг знаний дошкольников о мире, вводит в мировую и национальную культуру через рассмотрение следующих содержательных блоков: «Мой Мир», «Я тоже Мир», «Мировые открытия», «Я открываю Мир».

Способности обеспечивают быстрое приобретение и эффективное использование на практике приобретенных знаний, умений, навыков. Развитие способностей детей происходит через формирование представлений о каком-либо явлении следующими путями:

- 1) наблюдение;
- 2) восприятия и осмысления информации;
- 3) практической деятельности (измерения, построения, рисования, моделирования, конструирования, решения задач и др.);
- 4) мысленного оперирования представлениями.

На основе этих умений выделяются уровни сформированности представлений детей о чем-либо.

Рассмотрим уровни формирования представлений об окружающем мире у детей дошкольного возраста. **Первый уровень – аккумулятивный** – включает в себя накопление и узнавание признаков объектов природного и рукотворного мира и их отношений. Здесь дети накапливают разнообразные представления об окружающем мире, учатся определять признаки и отношения объектов окружающего мира. Дают название и характеристику объектам реальной действительности. На данном этапе эффективна методика знакомства с признаками и их преобразованием Т.А. Сидорчук, А.В. Корзун [154]. Освоению аккумулятивного уровня способствует работа по 1 блоку

когнитивного модуля (таблица 7). **Второй уровень – репродуктивный** – воспроизведение представлений в памяти. У детей развита способность воспроизводить известные им признаки и отношения объектов словесно, в рисунке, в виде модели. Например, дети учатся устанавливать связи между пространством, количеством и временными представлениями. На данном этапе у детей значительно расширяется запас терминологии. Эффективной в освоении данного уровня является игра «Да-Нетка» (Т.А. Сидорчук, С.В. Лелюх «Методика обучения дошкольников ориентировке в пространстве»). Взаимодействие с детьми строится по 1, 2 и 3 блокам когнитивного модуля (таблица 7). **Третий уровень – деятельностный** – самостоятельное оперирование образами, объектами, моделями. Дети активно используют как опору в мыслительной деятельности уже оформленные представления в синтезе с количественными и временными отношениями. Они умеют давать словесное описание признаков и отношений, опираясь на элементы понятий о форме, величине, расстоянии, материале, функции и др. На основе сформированных представлений дети создают новые представления и оперируют ими, пользуясь словесным описанием, числовыми данными, рисунками. Своевременно начать развитие системного мышления по системному оператору ТРИЗ-педагогики. Деятельностный уровень позволяет освоить 3 и 4 блоки когнитивного модуля (таблица 7). **Четвертый уровень – интеллектуальный** – предполагает мысленное оперирование представлениями окружающего мира. Полученные ЗУНы являются основой развития чувствительности к противоречиям в творческих задачах, определения функции объекта, умению формулировать идеальный конечный результат, готовит к поиску ресурсов окружающего мира при решении творческих задач. Данный уровень реализует 4 блок когнитивного модуля (таблица 7).

Федеральные государственные требования к содержанию основной общеобразовательной программы дошкольного образования включают совокупность следующих образовательных областей, обеспечивающих

разностороннее развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей по направлениям: физическое, социально-личностное, познавательно-речевое, художественно-эстетическое [216]. На наш взгляд, все обозначенные направления могут быть реализованы через предлагаемые нами модули. Это обеспечит не только познание мира и себя в нем, но и даст возможность ребенку искать пути реализации своих способностей в различных областях ФГОТ: «Физическая культура», «Здоровье», «Безопасность», «Социализация», «Труд», «Познание», «Коммуникация», «Художественная литература», «Художественное творчество», «Музыка». Образовательная деятельность осуществляется в процессе организации различных видов детской деятельности – игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения, а также в ходе режимных моментов, самостоятельной деятельности. Выбор приемов в раскрытии потенциалов каждого из детей и группы в целом будет зависеть от компетентности значимых взрослых в технологиях взаимодействия, партнерства, сотворчества с одаренными детьми. Нельзя навязать пути самореализации и указать именно этим значимым взрослым технологии раскрытия потенциалов именно этих одаренных детей, можно лишь обозначить возможные пути, а сам процесс – это дорога, известная только идущему.

Рассмотрим цели и содержание каждого из блоков модулей, методы и приемы ОТСМ-ТРИЗ-РТВ в таблице 8. В этой таблице представлены мультипликационные фильмы и детская художественная литература, рекомендованная для прочтения с детьми и анализа (колонка – содержание и рекомендации). Литературные произведения подобраны с учетом разработок С.В. Железновой в программе для родителей по развитию ребенка-дошкольника на основе ТРИЗ-РТВ в условиях семьи «Тризенки в доме», а также разработок А. Лопатиной, М. Скребцовой «Ступени мудрости» [98].

Таблица 8. – Целевые ориентиры и аспекты содержания когнитивного модуля

№/№	Блоки модуля	Целевые ориентиры, приемы ОТСМ-ТРИЗ-РТВ	Содержание и рекомендации
I.	Когнитивный модуль		
1.	Мой Мир	<p>Знакомство с классификациями окружающего мира, признаками объектов природного и рукотворного мира, выявления существенных признаков, функций объектов.</p> <p>«Да-Нетки», дидактические игры «И хорошо, и плохо», «Что умеет делать» (функциональный подход А.М. Страунинг), описание объекта по универсальной модели, описание объекта по универсальной модели.</p>	<p>Дети познают окружающий мир, учатся его классифицировать, давать описательные характеристики объектов окружающего мира, размышляют над назначением объектов окружающего мира, делают выводы о том, что природа создана мудро, менять законы природы нельзя.</p> <p>Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: С. Маршак «Откуда стол пришел», А. Шibaев «Кто кем становится», С. Маршак «Вот какой рассеянный», Ш. Гупта «Моя лошадка», М. Жене «Руки человека», Ю. Тувим «Все для всех», К. Чуковский «Чудо-дерево», Я. Аким «Дверь», В. Коняхин «Башмаки», И. Гамазкова «Варежка сказка», С. Григорьев «Бутерброд с мотором».</p> <p>Рекомендуемые мультимедийные фильмы для просмотра и анализа: «Кубик и Тобик», «Чудо-дерево».</p>
2.	Я тоже Мир	<p>Знакомство с подсистемами человека, онтогенезом, родословным деревом, социальными и биологическими функциями человека.</p> <p>«У каждого есть...» (структурный подход С.В. Железновой), «Хорошо-плохо», «Что было бы, если</p>	<p>Ребенок знакомится со строением и функциями своего тела (внешнего и внутреннего), с органами чувств, некоторыми психическими процессами, качествами личности. Даются представления о чувствах и эмоциях. На усмотрение взрослых Знакомство с понятием душа. Здесь важно показать зависимость людей от природы и природы от людей, поднять вопросы экологического характера, познакомить с «Красной книгой».</p> <p>Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: С. Погореловский «Мастерица», Э. Мошковская «Митя-сам», стихотворение В. Осеевой</p>

		бы», «Волшебный телевизор»	«Хороший гусь», рассказ В. Осеевой «Сыновья». Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «Проценка», «Большой Ух», «Маша больше не лентяйка»
3.	Мировые открытия	<p>Знакомство с развитием технических систем, историческими и географическими открытиями.</p> <p>Знакомство с биографиями выдающихся личностей.</p> <p>Развитие чувствительности к противоречиям, «волшебный телевизор», Эвритм, прогнозные задачи, знакомство с идеальным конечным результатом (ИКР).</p>	<p>В этом блоке значительно расширяется кругозор детей в различных областях знаний. Значимым взрослым следует насытить литературно-образовательную среду энциклопедиями, картами, схемами, фотографиями известных изобретателей, первооткрывателей, исследователей, испытателей. Важно не сдерживать интересов детей и постараться увидеть их существенный интерес в какой-либо области открытий.</p> <p>В этом блоке также будут уместны экскурсии в музеи, на выставки, организованные встречи с изобретателями, испытателями, инженерами, дизайнерами и т.п.</p> <p>Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: А.Б. Гончар «120 уроков по естествознанию и истории для самых маленьких», А. Членов «Геология в картинках», энциклопедии различных направлений «Малышам о минералах», «Почемучка», «Все обо всем» и др.</p> <p>Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: детский познавательно-развлекательный мультсериал «Хотим все знать» режиссера Диего Замора, «Природоведение для самых маленьких», «Занимательная химия», «Физика маленьким» режиссера Роберта Саакянц.</p>
4.	Я открываю Мир	<p>Формирование навыков «управляемого воображения», развитие чувствительности к противоречиям, знакомство с уровнями новизны. «Да-Нетки», типовые приемы фантазирования, морфологический анализ, метод</p>	<p>«Мир у меня на ладошке» – таким девизом можно охарактеризовать этот блок. Здесь важно, чтобы ребенок понял, что он тоже может преобразовать мир, это в его ладошках, главное знать «для чего», «для кого» и «как». Выполняя творческую работу, изделие, предоставьте детям массу бросового материала, систематизированного совместно с детьми по различным признакам в коробки для создания образа, макета. Не ограничивайте детей во времени, помогайте вместе с</p>

		фокальных объектов (МФО), круги Луллия, РВС, составление противоречий, ИКР.	родителями довести дело до конца. Организовывайте выставки в ДОУ, в семье, в подъезде, в учреждениях дополнительного образования детей и т.д. Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: А. Дорохов «А ведь и ты – волшебник», Ф.Г. Лев «Колесо», Б.В. Зубков «Как солнце в дом пришло», А.А. Усачев «Как Соня поймала Эхо». Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «Приключения пингвиненка Лоло».
--	--	---	--

Креативно-деятельностный модуль отвечает за развитие способности к преобразованию имеющегося опыта и формирование опыта разрешения противоречий.

Цель реализации модуля – развитие творческих способностей детей через непосредственное общение с различными видами искусств.

Задачи: актуализация творческого потенциала; развитие творческих способностей; эмоциональное, мотивационное развитие; развитие умений решать творческие задачи.

В данном модуле развитие творческих способностей детей происходит через общение с различными видами искусств. Раскрываются следующие содержательные блоки: «Мир моих эмоций и чувств», «Мир добродетелей», «Мир искусства и науки», «Я тоже творю мир».

Рассмотрим задачи формирования навыков творческого мышления, воображения и речи в креативно-деятельностном модуле с помощью методов и приемов ОТСМ-ТРИЗ-РТВ-педагогике [154]:

1. Обучение составлению сравнений (учить самостоятельно выделять признаки объекта, сравнивать их с признаками других объектов, понимать сравнения, встречающиеся в художественной литературе; побуждать детей объяснять смысл данного сравнения; освоить технологию составления двух-трехстрочных загадок по разным моделям; учить определять существенный признак в объекте, побуждать к созданию метафоры по различным моделям

(полуактивный этап); учить оценивать уровень составленных метафор и загадок по выделению существенного признака).

2. Обучение созданию рифмованных текстов (учить самостоятельно находить рифмующиеся пары слов и создавать четыре рифмованные строчки по разным моделям об объектах по картине, сказке и объектах реального мира, по мотивам пережитых событий; учить оценивать созданные рифмовки).

3. Обучение приемам фантазирования (упражнять в преобразовании объектов и их частей с помощью типовых приемов фантазирования: увеличение-уменьшение, оживление-окаменение, деление-объединение, специализация-универсализация, наоборот, преобразование некоторых свойств времени; побуждать детей к созданию текстов сказок или историй на основе использования типовых приемов фантазирования).

4. Обучение сужению поля поиска (учить детей самостоятельно находить центральный предмет в линейно выстроенном ряду из 15-25 предметов, от 0 до 100 десятками и от 0 до 20 единицами, отрабатывая умение сужать поле поиска объекта в одномерном пространстве; учить и отрабатывать умение задавать вопросы по определению правой и левой стороны в одномерном пространстве в зеркальном варианте).

5. Обучение основным мыслительным действиям диалектического характера (учить детей самостоятельно объяснять наличие отрицательного и положительного значения признака в каком-либо объекте (активный уровень); находить противоположные значения одного признака в объекте; продолжить работу по установлению связи между количественно-качественной характеристикой и местонахождением объекта; учить определять функции объекта, дифференцировать их, сворачивать функцию за ненужностью; учить детей самостоятельно решать изобретательские задачи; учить поиску ресурсов; учить применять некоторые приемы решения противоречий и оценивать решение по показателям «размер-время-стоимость»; учить детей из текста решенной задачи выстраивать цепочку

проблемных ситуаций; побуждать детей по итогам решенной творческой задачи создавать творческий продукт).

6. Обучение установлению системных связей (расширяя представления детей о признаках объектов, выявлять свойства и функции объектов; учить выделять подсистемные и надсистемные связи, учить самостоятельно выстраивать линию развития объекта; учить решать прогнозные задачи по развитию рукотворных объектов, используя три уровня изменения объекта; учить выявлять ресурсы объектов; учить детей самостоятельно сравнивать два объекта по 10 и более признакам).

7. Обучение составлению рассказов по картине (учить самостоятельно сравнивать объекты по различным признакам; побуждать к самостоятельному составлению загадок и метафор по различным моделям, продолжить учить составлять лимерики и небылицы по содержанию картины; учить самостоятельно ориентироваться на плоскости картины, переводя ориентиры плоскостного характера в объемные; описывать содержание картины через ощущения (возможные запахи, вкусы, звуки, тактильные ощущения, временной линии объектов); учить составлять сказки морально-этического характера по моделям).

8. Обучение созданию текстов сказочного содержания (продолжить учить детей устанавливать причинно-следственные связи в какой-либо сказке; учить домысливать начало и конец сказки, производить схематизацию по итогам сочинений; учить составлять связный текст сказочного содержания на основе случайно выбранных слов и фраз (метод каталога и др.); продолжить учить составлять сказки динамического, описательного, волшебного, морально-этического, конфликтного и др. типов на основании моделей. Побуждать создавать изобразительные и драматические продукты по итогам сочиненных сказок.

На решение представленных задач направлены целевые и содержательные ориентиры креативно-деятельностного модуля (таблица 9).

Внешним критерием результативности духовно-творческой деятельности является создание продукта на следующих уровнях:

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

Таблица 9. – Целевые ориентиры и аспекты содержания креативно-деятельностного модуля

№/№	Блоки модуля	Целевые ориентиры, приемы ОТСМ-ТРИЗ-РТВ	Содержание и рекомендации
II.	Креативно-деятельностный модуль		
5.	«Мир моих эмоций и чувств»	<p>Знакомство с миром эмоций и чувств человека, их взаимосвязью.</p> <p>Расширение представления об органах чувств как ресурсе познания окружающего мира, обстоятельств.</p> <p>Знакомство со способами выражения чувств через творчество.</p> <p>Формирование навыков творческой речевой деятельности:</p> <p>характеристики объектов, сравнения, загадки, метафоры, рифмованные тексты, рассказы по картинке, сочинение сказок.</p>	<p>Наблюдая за сказочными героями, за собой, друг другом, дети делают вывод о том, что одно и то же обстоятельство, один и тот же объект могут вызвать разные, а порой и противоположные чувства у разных людей. Предположите причины изменения эмоций и чувств, а также их взаимозависимость с поступками человека. Также важно наполнить этот блок музыкальными, художественными, театральными, хореографическими шедеврами. Речь идет о классическом мировом искусстве, так как при развитии одаренности детей это играет огромную роль в бессознательном развитии определенных участков мозга. Д.Б. Богоявленская: «Чтобы вырастить гениального математика или помочь ребенку с признаками математической одаренности в развитии его способностей, надо дать ему наслаждаться классической музыкой».</p> <p>Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: английская народная сказка «История колокольчика», М. Скребцова «Мамина улыбка», «Как ива научилась улыбаться», Л. Кудрявцева «Кто молчит», А. Кондратьев «Утром», Е. Благинина «Посидим в тишине»,</p>

			Л.Н. Толстой «Лев и собачка». Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «Верните Рекса», «Девочка и слон».
6.	«Мир добродетелей»	Знакомство с добродетелями на примерах сказочных героев и реальных персонажей, живущих и принимающих страдания по собственной воли ради дорогих и близких им людей. Игры «Обрати вред в пользу», «Хорошо-плохо», «У каждого есть...», ИКР, формулирование и разрешение противоречий.	Суть добродетели – это желание трудиться для кого-то. Союз трех добродетелей – веры, надежды, любви, рассматривается на примере семей Идеальной мамы можно заменить совершенным роботом? Разбор поступков сказочных персонажей и реальных героев с точки зрения проявления чувств любви, верности, сострадания, а не выгоды. Просто так, а не для того чтобы... Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: З. Александрова «Дозор», В. Джайн «Обезьянка», греческая сказка «Вышивальщица птиц», М. Скребцова «Наш щедрый дед», А. Лопатина «Незримая доброта», В. А. Осеева «Три товарища». Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «Лев и заяц», «Золотой мальчик».
7.	«Мир искусства и науки»	Познание мировых шедевров в области искусства и науки. Законы развития систем. Формулировка и разрешение противоречий. ММЧ. Формирование навыков творческой речевой деятельности, развитие качеств творческой личности.	Здесь предметно-развивающая среда обогащается видео-, фото-, аудиоматериалами, освещающими различные виды искусства, направления науки. В группе организуется свободный доступ к «Лаборатории Всезнамуса», оснащенной для проведения различных опытов. Экскурсии в музеи, закулисы театров, выставок, экспозиций, посещение концертных залов и театров, астроконцентра и т.п. Встречи с интересными людьми, по профессии связанными с искусством и наукой. Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: Н. Носов «Телефон», А. Барто «В театре», «Любочка», В. Бианки «Музыкант». Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «Волшебная птица», «Лесной концерт», коллекционные издания ВВС.
8.	«Я тоже творю мир».	Организация проектной деятельности. Формировать навыки сильного	Проектная деятельность предполагает не выступление с докладом, который подготовили дома родители с помощью интернета, а собственный исследовательский путь от замысла к

		мышления. «Волшебный телевизор», ИКР, формулировка и разрешение противоречий.	идеи, от идеи к противоречию, от копилки к классификации, от метода проб и ошибок к решению творческой задачи, разрешению противоречия. Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: А. Неелова «Волшебное кольцо», А. Лопатина «Волшебный цветок», индийская сказка «Корень добра не сохнет», Е. Пермяк «Для чего руки нужны», «Торопливый ножик». Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «Лягушка-путешественница», «Как Перedelкин исправился», «Как стать большим».
--	--	--	--

Мы видим, что задачи развития одаренности детей дошкольного возраста, решаемые с помощью методов и приемов ОТСМ-ТРИЗ-РТВ-педагогике в креативно-деятельностном модуле, направлены в основном на развитие креативности, системного мышления, реже встречаются методы и приемы, направленные на раскрытие духовно-нравственного потенциала личности. Поэтому следующий модуль – духовно-творческий – считаем важным звеном в развитии одаренности детей дошкольного возраста.

Духовно-творческий модуль, определяющий вектор самореализации детей в настоящем и будущем, раскрывает духовно-творческий потенциал детей.

Цель реализации модуля – развитие духовно-творческих способностей детей.

Задачи: нравственное развитие; формирование ценностной базы личности; формирование ответственности за свои мысли и поступки; формирование адекватной самооценки.

Модуль представлен следующими содержательными блоками: «Я и моя Родина», «Я и моя семья», «Я и мои друзья», «Я в мире книг», «Я и природный мир», «Я и рукотворный мир», «Я выбираю профессию».

Духовное становление отражается в способности детей дошкольного возраста делать нравственный выбор. Еще раз подчеркнем – старший

дошкольник может объяснить свои поступки, пользуясь конкретными нравственными категориями, что говорит о сформированности начал нравственного самосознания и саморегуляции поведения. Усвоение общественных образцов поведения в дошкольном детстве приводит к возникновению «внутренних эстетических инстанций» представляющих тот уровень морально-волевого развития ребенка, который обеспечивает возможность нравственных действий и поступков (Р.В. Овчарова). Нравственное развитие личности дошкольника – это развитие личностных механизмов поведения; формирование первичных этических инстанций, которые на основе моральной оценки приводят к появлению нравственных мотивов поступков и действий.

Духовно-творческая самореализация дошкольника в социуме проявляется не только в примеряемых социальных ролях во время игр, но и в художественно-эстетической деятельности: театральной, изобразительной, музыкальной, трудовой – и словесном творчестве в дошкольном учреждении и в учреждении дополнительного образования. Мы предлагаем создавать духовно-творческое поле, которое обеспечит ребенку позицию выбора между добром и злом в поведении и совершении поступка (реального или фантастического). Эффективным средством духовно-творческой самореализации детей дошкольного возраста мы видим решение детьми духовно-творческих задач, содержащих в своих условиях противоречие опыта нравственного поведения людей, при разрешении которого детям должна быть предоставлена свобода выбора. Действенным приемом здесь является предоставление права выбора в решении противоречивых ситуаций с точки зрения полезности этого решения для себя и людей. Результатом должно стать сознательное стремление к идеалам добра и правды с формированием твердой свободной воли.

На основе работ Л.И. Уманского [180] мы определяем этапы духовно-творческой деятельности:

- мотивационная фаза (проводится педагогом);

- целеполагание (возможна совместная постановка целей в групповом субъекте);
- усвоение задачи, установление соотношений условий задачи с учетом полезности и созидательной направленности решения данной задачи;
- формулирование идеального конечного результата, противоречия;
- определение ресурсов: материальных средств, временных и пространственных условий;
- поэтапное моделирование действий на основе оптимальных данных;
- в случае работы в группе – распределение обязанностей, определение формы организации, инструктаж; внутренняя координация и взаимосвязь, обеспечение внешних связей; определение трудных (творческих) участков, перегруппировка сил, средств и корректировка моделирования действий;
- решение творческой задачи;
- выполнение действий по созданию продукта;
- контроль и самоконтроль в процессе воспроизводства принятого решения задачи, анализ эффективности хода выполнения задачи;
- рефлексия на предмет созидательности и полезности для других полученного продукта;
- анализ продукта по завершении выполнения задачи: определение функции, антифункции, дополнительных и вредных функций, приближенности к идеальному конечному результату, оптимальности привлеченных ресурсов;
- выявление и устранение слабых решений, моделирование новых действий;
- повторная рефлексия на предмет созидательности и полезности для других полученного продукта;
- представление продукта по завершении выполнения творческой задачи, ответы на вопросы слушающей аудитории;
- итоговый анализ выполнения задачи и оценка индивидуальной и коллективной деятельности.

Рассмотрим цели и содержание духовно-творческого модуля в таблице 10.

Таблица 10. – Целевые ориентиры и аспекты содержания духовно-творческого модуля

№/№	Блоки модуля	Целевые ориентиры, приемы ОТСМ-ТРИЗ-РТВ	Содержание и рекомендации
III.	Духовно-творческий модуль		
9.	«Я и моя Родина»	Формировать патриотическое сознание через развитие личности, обладающей качествами гражданина. «Хорошо-плохо», «Найди свой домик» (система-подсистема, система-прошлое системы, система-будущее системы), «Да-Нетки».	Патриотизм выражается в преданности высшим нравственным ценностям народа, опирается на принципы органического восприятия высоких патриотических идей, берущих свои истоки в глубине веков и составляющих основы русского национального самосознания. Очевидна необходимость с раннего детства воспитывать у детей патриотизм как гуманизм по отношению ко всему живому, нравственные и этические качества. Экскурсии по области и краеведческим музеям. Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: Е. Трутнева «Победа», С. Георгиевская «Галина мама», народное художественное творчество (потешки, поговорки, сказки, былины). Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «Русь изначальная», «Лебеди непряды».
10.	«Я и моя семья»	Воспитание уважения к семейному наследию, знакомство со своей ролью (послушание и уважение к старшим по «Почуению Мономаха детям») и обязанностями в семье. «Волшебный телевизор», «Переменно-постоянно»,	Социальная роль, служение и жизнь по сердцу – чем похожи и чем отличаются эти функции у членов семьи и рода. Это лишь знакомство с правилами жизни и наследием семьи. Продолжение составления и уточнения древа семьи. Создание копилки историй, открыток семьи и т.п. Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: Л.Н. Толстой «Сажал старик яблони», «Дед был стар», «Горопливый ножик», «Как Маша стала взрослой», Л. Квитко «Бабушкины руки», Б. Емельянов «Мамины руки», «Мамино горе», Е. Пермяк «Первая рыбка», Н. Носов «И я помогаю», М.М.

		«Хорошо-плохо», ИКР, функции – главные, второстепенные, вредные; ресурсы.	Зощенко «Бабушкин подарок». Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «Кукушка и скворец», «Братья Лю» или «Сердце храбреца», «Храбрый олененок», «Жили-были дед и баба», «Встречайте бабушку».
11.	«Я и мои друзья»	Осознание ценности и выявление признаков верной дружбы. «Необычное в обычном», «Хорошо-плохо», эмпатия, формулирование и разрешение противоречий.	Тренинги на сплочение, составление рассказа о своем друге, анализ поступков литературных персонажей в произведениях детских писателей. Осознание того, что в Дружбе важно не только брать, но и отдавать. Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: В.П. Катаев «Цветик-семицветик», С. Рунге «Крошка Енот», «Обезьяна и черепаха». Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «Павлиний хвост» по сказке К.И. Чуковского, «Мешок яблок», «Зимняя сказка», «Тимошкина елка».
12.	«Я в мире книг»	Развитие читательской культуры, знакомство с жанрами литературного творчества и «проба пера». Совершенствование навыков творческой речевой деятельности: характеристики объектов, сравнения, загадки, метафоры, рифмованные тексты, рассказы по картинке, сочинение сказок, бином фантазии.	Развитие читательской культуры детей дошкольного возраста – процесс выработки у детей ценностного отношения к книге, развития представлений о книге и её назначении, развития умений наблюдать, исследовать книгу, выбирать интересующую книгу, эмоционально реагировать на прочитанное, эстетически воспринимать художественный текст, включать воображение по ходу чтения, вычерпывать из прочитанного ценностную и смысловую информацию; процесс освоения детьми возрастосообразных теоретико-литературных знаний (О.В. Чиндилова) [196]. Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: любимые произведения детей. Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «Филиппок», мультфильмы по сказкам А.С. Пушкина, Г.Х. Андерсена.

13.	«Я в мире искусства»	Знакомство с жанрами искусства и подготовка к самостоятельному выбору творческой лаборатории или кружка по интересам. «Необычное в обычном», эмпатия, «Волшебный телевизор», ресурсы, формулирование и разрешение противоречий.	Развитие творческих способностей в воплощении какого-либо жанра искусства. Развивать стремление и умение выражать свои чувства и мысли средствами искусства. Учитывать региональный компонент в изучении декоративно-прикладного искусства. Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: энциклопедии, В. Драгунский «Девочка на шаре», В. Капнинский «Верное средство». Рекомендуемые мультимедийные фильмы для просмотра и анализа: «Чужой голос», «Квартет», «Дореми», «Урок музыки», коллекционные издания ВВС.
14.	«Я и рукотворный мир»	Подвести к выводу о том, что, создавая рукотворный мир, человек не должен причинять вред и уничтожать природный мир. Преобразование объектов рукотворного мира. «Волшебная дорожка», МФО, РВС, Эвритм, «Да-Нетка», ММЧ, разрешение противоречий.	Продолжить расширение знаний об окружающем мире, созданном руками человека, законами развития технических систем, функциями систем. Формировать представление о различных способах моделирования. Воспитывать уважительное отношение к труду, к объектам, созданными человеком и воспринимаемыми другими людьми как ценность. Рассмотреть возможность создания рукотворного мира для сохранения природного (например, альтернативные источники энергии). Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: Н. Дубовик «Маша варежку надела...», Д. Хармс «Кораблик». Рекомендуемые мультимедийные фильмы для просмотра и анализа «Чудо-дерево» по сказке К.И. Чуковского, «Как крот штанишки нашел», «Чудо мельница».
15.	«Я и природный мир»	Воспитание любви и бережного отношения к природе как основы формирования экологической культуры. «Волшебный телевизор», ИКР,	Расширить представления о природном мире, его закономерностях. Рассмотреть влияние деятельности человека на состояние окружающей среды. Показать изменение климата, погоды, рассмотреть «парниковый эффект». Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: В. Авдеенко «Осень», М. Бородицкая «Обидчивый

		ресурсы, формулировка и разрешение противоречий.	дождик», А. Барто «Хохлатка», рассказы Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Е. Чарушина, В.В. Бианки, И.С. Соколова-Микитова, К. Паустовского, Н. Сладкова, Г. Скребицкого, Г. Снегирева, Н. Дуровой, статьи А. Плешакова, Ю. Марцинкевичюс «Солнце отдыхает», В. Татринов «Слон и скрипочка», «Странный зверь», Б. Житков «Галка», М. Богданов «Домашний воробей». Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «Удивительная бочка», «Путаница», «Рикки тики Тави», «Баранкин, будь человеком!», коллекционные издания ВВС.
16.	«Я выбираю профессию»	Формировать уважительное отношение к труду других людей. Воспитывать любовь к труду, труду для пользы ближнего. Расширить представления детей о профессиях. Функции, «Волшебный телевизор».	Учите детей занимать себя полезными делами. Прогнозируйте с детьми, какие качества личности необходимо развивать для того, чтобы состояться в какой-либо профессии. Экскурсии на различные производства. Составление рассказов о профессиях родителей «Человек становится великим ровно в такой степени, в какой он трудится ради блага своих близких». Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: А. Жаров «Пограничник», Э. Мошковская «Кондитер», С. Михалков «А что у вас?», «Дядя Степа», Э. Огнецвет «Кто начинает день», С Маршак «Пожар». Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «Вовка тренер», «Кем быть?» 1948, 1973 гг. по В.Маяковскому.
17.	«Я выбираю дорогу»	Формирование «Я-образа». Ранжирование ценностей, которые могут составлять смысл жизни, желания, мечты ребят. «Волшебный телевизор», решение творческих задач.	Этот блок готовит детей к работе в блоках: «Мои правила», «Я дарю миру», «Я могу сделать других счастливыми». Размышляйте с детьми о том, чем ум отличается от мудрости, как идти дорогою добра. Речь идет о выборе, когда сомневаешься, как поступить – как выгодно и удобно или добродетельно, но в ущерб своим предпочтениям. Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: В. Драгунский «Друг детства», Н.Г. Гарин-Михайловский «Тема и Жучка», Е.

			Карганова «Тошка», С. В. Михалков «Трус», А. Барто «Три очка для старичка», «Любочка», «Капитан». Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «Лесная хроника», «Тайна игрушек», «Полкан и шавка», «Что такое хорошо и что такое плохо».
--	--	--	---

Поисково-преобразовательный модуль развивает исследовательскую активность.

Цель реализации модуля – развивать исследовательскую активность и потребность проявлять творческий потенциал в преобразовании окружающего микросоциума.

Задачи: познавательное развитие; творческое развитие; развитие исследовательской активности; развитие умений решать творческие задачи.

Блоки: «Моё здоровье», «Мои правила», «Мои интересы», «Мои почему», «Я – исследователь».

Методы и приемы ОТСМ-ТРИЗ-РТВ-педагогика позволяют также эффективно организовать проектный метод. Анализируя методы и формы развития одаренности детей дошкольного возраста в ДООУ, мы пришли к выводу о том, что квазиисследование является одним из эффективнейших методов своевременного раскрытия потенциалов и развития творческих способностей в приоритетных видах деятельности ребенка. Детское исследование отличается от проектного метода тем, что проект предполагает решение практической задачи с обязательным осязаемым продуктом, а исследование представляет собой путь бескорыстного поиска истины. Большое внимание в развитии одаренных дошкольников уделил этому методу А.И. Савенков.

Рассмотрим подробнее особенности формирования исследовательского поведения в дошкольном детстве. Главная цель исследовательского поведения в любом виде деятельности (игре, общении, труде и т.д.) дошкольников – это формирование у ребенка способности творчески

осваивать окружающий мир. Исследовательский рефлекс – один из базовых, безусловных рефлексов. Дети по природе своей исследователи, исследовательская и поисковая активность естественное состояние ребенка, поэтому именно формирование исследовательского поведения создаст условия для того, чтобы психическое развитие ребенка изначально развивалось как процесс саморазвития, путь к самостоятельности и самореализации [148]. Исследовательской деятельностью руководит преимущественно правое полушарие, отвечающее за целостное синтетическое мышление. За обработку получаемой информации – левое. Исследовательское поведение, таким образом, активизирует работу обоих полушарий. В результате исследований нейрофизиологов было установлено, что ребенок рождается с совершенно одинаковыми полушариями головного мозга, которые являются оба «правыми». Этим объясняется столь высокая значимость исследовательского поведения: чем выше уровень развития потребности в исследовательском поведении, тем интенсивнее поиск [148]. Поисковая, исследовательская активность является одним из основных механизмов, обеспечивающих ускорение развития и саморазвития (С.М. Бондаренко, В.С. Ротенберг, А.И. Савенков). Процесс развития ребенка носит гетерохронный (неравномерный) характер, то есть различные сферы могут не совпадать по темпу своего развития. Функциональные зоны мозга, обеспечивающие работу соответствующих сфер, также развиваются постепенно. Нейросоматический каркас формирует, контролирует (активизируя, тормозя, катализируя и т.д.) и моделирует все соматические, когнитивные, эмоционально-потребностные процессы в их взаимодействии. Именно он опосредует оптимальный статус и иерархию регуляторных (непроизвольное и произвольное) уровней поведения человека и их сонастроенный ансамбль [139]. Сегодня группа ученых, практикующих нейропсихологов Научно-исследовательского Центра детской нейропсихологии, широко представила свои исследования и практические наработки педагогической аудитории. Ж.М. Глозман, А.Е. Соболева,

Ю.О. Титова, О.С. Фролова, Л.М. Винникова, А.В. Сунцова, С.В. Курдюкова в серии книг «Учиться? Легко!», представили множество игр, физических упражнений, наглядных опор для интенсивного развития психических и физических процессов соразмерно с законами становления детской психики, начиная с раннего возраста. Методы нейропсихологии мы считаем перспективными в развитии одаренности, так как дети с недостаточной для возраста сформированностью лобных структур будут порывисты, быстро отвлекаются, не смогут долго сосредоточиться на одном виде деятельности, следовательно, и исследовательское поведение будет достаточно сложно формировать. Знания, полученные в результате собственного эксперимента, исследовательского поиска, значительно прочнее и надежнее для ребенка тех сведений о мире, что получены репродуктивным путем. Современные исследователи (А.И. Савенков, А.И. Иванова, И.Э. Куликовская, О.В. Дыбина и др.) рекомендуют использовать метод экспериментирования и в работе с детьми дошкольного возраста для развития исследовательских способностей. Главное достоинство детского эксперимента заключается в том, что он дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания, пронизывая все сферы детской деятельности, обогащая память ребенка, активизируя мыслительные процессы, развивает интеллект, стимулируя развитие речи, становится стимулом личностного развития дошкольника [148, 27]. Целью экспериментирования является создание условий для формирования основ целостного мировидения ребёнка средствами физического эксперимента. Это позволяет решать следующие задачи:

1. Формировать у детей представления о возникновении и совершенствовании приборов в истории человечества.

2. Расширять представления детей о физических свойствах окружающего мира:

- знакомить с различными свойствами веществ;

- знакомить с основными видами и характеристиками движения;
 - развивать представления об основных физических явлениях.
3. Формировать у детей элементарные географические представления.
4. Развивать эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру.

Преимущества метода экспериментирования:

- ребёнок самостоятельно воздействует различными способами на окружающие его предметы и явления с целью более полного их познания;
- в эксперименте достаточно чётко представлен момент саморазвития: преобразования объекта, производимые ребёнком, раскрывают перед ним новые стороны и свойства объекта, а новые знания об объекте, в свою очередь, позволяют производить новые, более сложные и совершенные преобразования;
- он позволяет знакомиться с окружающим миром;
- деятельность экспериментирования пронизывает все сферы детской жизни, в том числе и игровую.

Детское экспериментирование имеет свою классификацию. Рассмотрим классификацию экспериментов (таблица 11).

Таблица 11. – Классификация детских экспериментов

Принципы классификации	Характер экспериментов
По характеру объектов, используемых в эксперименте	- опыты с растениями; - опыты с животными; - опыты с объектами неживой природы; - опыты, объектом которых является человек
По месту проведения По количеству детей	- в групповой комнате; - на участке; - в лесу, в поле; - индивидуальные (1-4 ребёнка); - групповые (5-10 детей); - коллективные (вся группа)
По причине их проведения	- случайные; - запланированные; - поставленные в ответ на вопрос ребёнка

По характеру включения в педагогический процесс	- эпизодические; - систематические
По продолжительности	- кратковременные (от 5 до 15 мин.) - длительные (свыше 15 мин.)
По количеству наблюдений за одним и тем же объектом	- однократные; - многократные, или циклические
По месту в цикле	- первичные; - повторные; - заключительные и итоговые
По характеру мыслительных операций	- констатирующие (позволяющие увидеть какое-то одно состояние объекта или одно явление вне связи с другими объектами и явлениями); - сравнительные (позволяющие увидеть динамику процесса или отметить изменения в состоянии объекта); - обобщающие (эксперименты, в которых прослеживаются общие закономерности процесса, изучаемого ранее по отдельным этапам).
По характеру познавательной деятельности детей	- иллюстративные (детям всё известно, и эксперимент только подтверждает знакомые факты); - поисковые (дети не знают заранее, каков будет результат); - решение экспериментальных задач
По способу применения в аудитории	- демонстрационные; - фронтальные

Детское экспериментирование имеет свои особенности, которые должен знать взрослый, организующий эксперименты с детьми. Рассмотрим особенности организации экспериментов (таблица 12).

Таблица 12. – Особенности детского экспериментирования

Особенности детского экспериментирования	
Правило	Комментарии
1. Экспериментирование свободно от обязательности.	Нельзя обязать ребёнка ставить опыты. У него должно сохраняться ощущение внутренней свободы.
2. Не следует жёстко регламентировать продолжительность опыта.	Не стоит прерывать увлечённого ребёнка, потому что закончилось время. Нужно всё доводить до конца.
3. Не следует жёстко придерживаться заранее немеченого плана.	Можно разрешать детям варьировать условия опыта по своему усмотрению, если это не уведёт слишком далеко от цели занятия.
4. Дети не могут работать не разговаривая.	Потребность поделиться своим открытием, выяснить, нет ли у других чего-либо нового и интересного, является

	естественной потребностью любого творческого человека.
5. Нужно учитывать индивидуальные различия, имеющиеся между детьми.	У одних детей склонность к экспериментированию выражена очень сильно, у других почти отсутствует. Имеет смысл интересующимся экспериментировать чаще, поскольку лишение детей, обладающих «исследовательской жилкой», возможности постоянно встречаться с новым, оказывает на них неблагоприятное влияние.
6. Не следует чрезмерно увлекаться фиксированием результатов эксперимента.	Необходимость регистрировать увиденное является дополнительной нагрузкой для ребёнка. Не все дети способны осознать смысл этой процедуры.
7. Право ребёнка на ошибку.	Невозможно требовать, чтобы ребёнок всегда совершал только правильные действия и всегда имел правильную точку зрения. Иногда целесообразно специально закладывать в методику эксперимента возможность совершения ошибки
8. Умение применить адекватные способы вовлечения детей в работу.	Воспитатель должен решать задачу: как сделать, чтобы детям, у которых в силу возрастных особенностей не сформированы трудовые навыки, казалось, что они работают самостоятельно.
9. Соблюдение правил безопасности.	Соблюдение правил безопасности полностью лежит на педагоге.
10. Способ введения ребёнка в целостный педагогический процесс.	В детском саду не должно быть чёткой границы между обыденной жизнью и экспериментированием. Эксперименты – не самоцель, а только способ ознакомления детей с миром. Знания нужно дробить и преподносить микродозами. Следовательно, в детском саду из отдельных опытов приходится формировать циклы.
11. Анализ результатов и формулирование выводов.	Все «словесные» этапы эксперимента – обоснование цели, отчёт об увиденном, формулирование выводов – это категории для воспитателя. Дети просто что-то делают, о чём-то рассказывают друг другу и взрослому в непринуждённой обстановке, во что-то играют.
12. Нельзя подменять анализ результатов	Нежелание детей экспериментировать

экспериментов анализом поведения детей и их отношения к работе.	обусловлено разными причинами – плохим настроением, ухудшением самочувствия, неумением выполнить работу, неспособностью к сосредоточению, отсутствием интереса к данному объекту и т.д. Ни в одном из перечисленных причин нельзя усмотреть злого умысла ребёнка.
---	---

Эксперименты составляют основу всякого знания, без них любые понятия превращаются в сухие абстракции. Большое поле для исследований дает нам изучение природы и явлений. Здесь дети продолжают познание классификаций, свойств и функций природного и рукотворного мира. В процессе экспериментирования дети учатся наблюдать за явлениями природы, выдвигают гипотезы, проверяют их. Салли Хьюит опубликовала подборку экспериментов с объектами живой и неживой природы в книге «Природа в занимательных экспериментах», где подобрана познавательная информация к проводимому опыту и представлен план его проведения. Читающие дошкольники, имея опытный материал, в состоянии самостоятельно справиться с предложенными экспериментами в природе. При недостаточном запасе знаний очень важно стимулировать интерес ребенка к окружающему, фиксировать его внимание на том, что он видит на прогулке, во время экскурсий. Надо приучать его рассказывать о своих представлениях, такие рассказы необходимо заинтересованно выслушивать, даже если они односложны и сбивчивы. Полезно задавать дополнительные вопросы, стараться получить более подробный и развернутый рассказ. Фирма ООО «Научные развлечения» предлагает огромный спектр наборов для экспериментирования: «Мир Левенгука» (микроскоп), «Юный физик», «Юный химик», «Галилео», «Парфюмерия» и многое другое.

Целевые и содержательные ориентиры поисково-преобразовательного модуля отражены в таблице 13.

В процессе освоения модуля большое внимание уделяется организации проектной работы в образовательном процессе ДООУ.

**Таблица 13. – Целевые ориентиры и аспекты содержания
поисково-преобразовательного модуля**

№/ №	Блоки модуля	Целевые ориентиры, приемы ОТСМ-ТРИЗ-РТВ	Содержание и рекомендации
IV.	Поисково-преобразовательный модуль		
18.	«Моё здоровье»	Формирование здорового стиля жизни – здоровым можно считать человека одинаково благополучного как физически, так и духовно. «Волшебный телевизор», прогнозные задачи, «Хорошо-плохо», вариативность, МФО.	Здоровый стиль жизни есть продукт самостоятельного поиска, индивидуального смыслотворчества, личностной эволюции, таким образом, здоровый стиль жизни – личностное новообразование, продукт духовных и физических усилий человека, целостная система жизненных проявлений личности, являющаяся средством самоактуализации личности в ней (по Маслоу). Подвести детей к пониманию ответственности за жизнь и здоровье через укрепление себя в добродетелях. Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: Б. Заходер «Б. Заходер», К. Чуковский «Мойдодыр», В.Н. Суслов «Часы», К.И. Чуковский «Айболит», А.Л. Барто «Мы с Томарой». Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «Топчумба», «Богатырская каша», коллекционные издания ВВС.
19.	«Мои правила»	Формирование ценностно-мотивационной сферы, интересов и потребностей детей. Формирование «Я-образа». Развитие способности строить доказательства, «Хорошо-плохо», разрешение социально-нравственных противоречий.	Ранжирование правил, которые помогут детям жить в единстве с окружающим миром. «Мы научились летать в небе, как птицы, и плавать в море, как рыбы, но так и не научились одной простой вещи – идти по земле, как братья» М.Л. Кинг. Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: Луиджи Капуана «Дырка в воде», Л.Н. Толстой «Два товарища», «Котенок», Г. Сапгир «Мой друг Зонтик», Е.Карганова «Песенка мышонка», А. А. Усачев «Умная собачка соя – Здравствуйте, спасибо и до свидания», А. И. Пантелеев «Честное слово». Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «В стране невыученных уроков», «Олень и

			волк», «Три дровосека», «Заветная мечта», «Бобик в гостях у Барбоса», «Сказка про лень», «Непослушный котенок», «Как стать большим», «Честное слово», «Ленивое платье».
20.	«Мои интересы»	Формирование круга интересов ребенка. Формирование «Я-образа». Умение ребенка видеть новые непривычные способы использования объектов, их функций. Системное мышление. Решение прогнозных задач.	Знакомство с первоначальными сведениями психологии о характере человека. Показать также, что интересами могут быть не только увлечения, но и дружба, взаимовыручка и т.д. Выявление способностей детей и разработка индивидуальных планов-программ по развитию способностей детей в рамках творческих и научно-технических лабораторий ДОУ. Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: любимые произведения детей. Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «Как щенок учился плавать», «Разрешите погулять с вашей собакой», «Друзья-товарищи».
21.	«Мои почему»	Расширение кругозора и эрудированности. Становление предпосылок к овладению статуса субъекта учения, образования. Развитие чувствительности к противоречиям. Системное мышление. Решение	Знакомство детей с миром физики, химии, биологии и т.д. Данный блок насыщен детскими экспериментами, прогнозами, задачами открытого типа. Этап предполагает накопление, подбор интересующей информации, создание копилки, коллекции и систематизация, классификация полученных данных. Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: В. Бианки «Хвосты», «Сова», «Кто чем поет», «Чей нос лучше», «Лис и мышонок», А.А. Усачев «Бинобль», «Горчица»,
		творческих задач.	«Как Соня научилась разговаривать». Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «На задней парте», коллекционные издания ВВС.
22.	«Я – исследователь»	Формирование умений проводить исследование (путеводитель по этапам и способам проведения исследования). Разрешение противоречий,	Проектная и исследовательская деятельность совместно со значимыми взрослыми. Исследовательские темы генерирует ребенок, взрослые не навязывают свое видение, а сопровождают путь маленького исследователя. Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: Е. Пермяк

		системное мышление, презентация результатов (моделирование, доклады).	«Удачливый рыбак». Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: коллекционные издания ВВС, «Вокруг света за 80 дней», «Нептуна», «КОАП», Р. Саакян «Природоведение для самых маленьких», «Физика маленьким», «Занимательная химия», «Геометрия для маленьких», «38 попугаев», «Котенок по имени Гав», «Умная собачка Соня». Д. Макуля (режиссер Д. Замора) «Хотим все знать», «Лунтик» (выборочные серии).
--	--	---	--

Предлагаем темы проектных и исследовательских работ по данному модулю.

1 блок «Моё здоровье».

Тема «Как живет здоровое сердце?». Работая над данным проектом, желательно выйти не только на физиологическое, но и на духовно-нравственное здоровье. Тема «Глаза – зеркало души». Речь идет о роли эмоций и позитивной душевности человека, способах выражения своих чувств. Тема «Ангина от пломбира. Миф или реальность?». В данном проекте лучше обойтись без личного участия в эксперименте, а опираться на мнение врачей детской поликлиники. Детям очень нравится проводить соцопросы. Важно сделать выводы, систематизировав полученные данные. Эта тема может открыть и новые гипотезы, например, о причинах воспаления гланд человека или о составе пломбира и др. Тема «Косметика для маленьких принцесс». Ставится проблемный вопрос: косметика – друг или враг молодости? Можно провести анализ частоты рекламы косметических средств по телевидению за один день, подключив к этой работе всю семью. Также эффектно и интересно будет представлено в докладе анкетирование, проведенное среди молодых девушек (студенток, например) по данной проблеме. Дети охотно используют такие методы исследования, хотя многим нужна помощь взрослого в организации общения со «взрослой аудиторией», организацией и анализом полученных данных в анкетировании. Вывод

должен быть ориентирован на ИКР – молодость приходит сама, косметики нет, а функция ее выполняется. А отсюда и новые темы проектов.

2 блок «Мои правила».

Темы: «Я – друг», «Зачем детскому саду правила?», «Игры без правил?!», «Правила – и хорошо, и плохо», «Правила хорошего тона», «Неправильный друг лучше новых двух», и др. В теме «Праведный гнев» можно поставить творческую задачу: «Старшие мальчики со двора охотятся на голубей. Тебе хочется заступиться за птиц, потому что жалко голубей, и тебе не хочется заступаться, так как этот поступок вызовет на тебя гнев со стороны хулиганов. Как быть?».

3 блок «Мои интересы».

Тема «Мороженое без границ». Проблемный вопрос «Каким будет мороженное будущего?» Мороженого нет, а функция выполняется. Его главная, дополнительные и вредные функции? Темы: «Мир кристаллов», «Дельфин – доктор!», «Как свет в наш дом пришел?», «Где это – за тридевять земель?», «Театр – смех и слезы», «Театр – это я сам». В темах важно найти проблемный вопрос или творческую задачу, например, задача к театральной теме: «Однажды со мной приключилась вот такая история (или с моей знакомой). Наступил долгожданный День рождения! Мой самый любимый и долгожданный праздник, потому что в этот день всегда так много подарков, неожиданных веселых сюрпризов и радостных встреч!!! В этот же день был назначен конкурс чтецов, посвященный героям войны. Зрители пришли помнить, скорбить, поминать. Как же мне быть!!!! Я должна быть веселой, потому что мне трудно сдерживать свои радостные эмоции в праздничный день, мне нужно быть грустной, потому что моя артистическая роль трагична».

4 блок «Мои почему».

Темы «Почему так хочется рисовать на обоях?», «Презентуйте классификацию пуговиц, заколок для причесок, игрушек и т.д.», «Расскажи нам о том, что такое тень, корень, книга, сострадание, память и т.д.». В этом

блоке в основном информационные проекты, продуктом которых является систематизированная информация, например, созданные ребенком классификации, выявление сути определения, разработка рекомендаций и тому подобное.

5 блок «Я – исследователь».

Тема «Детский сад будущего», где гипотезой является предположение о возможностях общеобразовательного учреждения для детей, не имеющего внешних и информационных границ. Тема «У страха глаза велики», по сюжету мультфильма «Два брата», гипотеза – можно перейти болото, если надеть на обувь широкие пластины. Тема «Не плачь, не утонет в речке мяч», гипотеза – мяч не утонет, даже если сделать его из дерева или железа. Тема «Добрый доктор Айболит», творческая задача: «В детском саду для насекомых стали проводить медосмотр. Как узнать, какова температура у здоровой божьей коровки?» и др..

Созидательный модуль развивает предпосылки к духовно-творческой самореализации.

Цель реализации модуля – обеспечить творческое самовыражение детей в духовно-творческой деятельности.

Задачи: творческое развитие личности; эмоционально-чувственное развитие; раскрытие творческого потенциала, самовыражение личности; самореализация личности в создании продуктов творчества.

Блоки модуля: «Я дарю миру», «Мир дарит мне», «Все тайное становится явным», «Я могу сделать других счастливыми», «Дела духовного милосердия».

Основные этапы самореализации духовно-творческой личности:

- актуализация духовно-творческих потребностей;
- духовные переживания в творческой созидательной деятельности;
- формирование ценностных представлений;

- вера как волевой акт, результатом которого становится переживание ответственности перед Богом (перед Абсолютными ценностями) за свою смыслопродуктивную деятельность;

- актуализация и коррекция духовно-творческих ценностей, основанных на вере;

- активность в духовно-творческом познании и деятельности;

- духовно-творческая самореализация.

Выделение элементов механизма самореализации является важнейшим моментом в нашем исследовании: первый рассматривается как реализация субъективных качеств; второй представлен способами самореализации, среди которых определяющими выступают социальная активность, творчество, культура. Принципиальным условием действия механизма самореализации является совпадение внешних причин деятельности и внутренних установок личности [109, 105].

Общение, воображение и фантазирование, решение духовно-творческих задач являются важными средствами развития предпосылок духовно-творческой самореализации. Если посмотреть на поведение человека, на всю его деятельность, то можно различить два основных вида поступков. Один вид деятельности можно назвать воспроизводящим, т.е. человек воспроизводит, повторяет ранее создавшиеся и выработанные приёмы поведения, а второй вид деятельности – комбинирующим, или творческим, результатом которого является не воспроизведение бывших в человеческом опыте впечатлений или действий, а создание новых образов и действий. В процессе познания окружающего мира дети вступают во взаимодействие с ним и учатся жить и творить вместе. Выполняя коллективную творческую работу, дети учатся договариваться, распределять сферы деятельности, рефлексировать и давать оценку своей работе и работе друга. Важно, чтобы значимый взрослый помог создать атмосферу доверия и поддержки, а не конкуренции при выполнении творческой работы в группе. Ориентация на сотрудничество и сотворчество – это общение, это совместное

проживание деятельности в радости, это совместное созидание «на равных», где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать. Здесь чувствуют, принимают, доверяют, открываются, планируют, радуются, само- и совместно рефлексуют «на равных».

Таким образом, во взаимодействие «Детства» и «Взрослого Сообщества» мы закладываем следующие основы:

- 1) равноправное участие детей и взрослых в творческом созидательном процессе;
- 2) единое понимание и принятие целей и задач совместной деятельности;
- 3) помощь, уважение и доверие в общении и деятельности;
- 4) максимальная реализация потенциалов субъектов в созидательной общественно-значимой (духовно-творческой) деятельности;
- 5) постоянный анализ процесса взаимодействия, а также промежуточных и конечных результатов через рефлексию и групповую рефлексию.

Воображение – психический процесс создания новых образов на основе ранее сформулированных представлений. Возникновение данного психического процесса рождается из потребности детей в новых впечатлениях, недостаточной возможности их переработки и активного усвоения. В психике ребенка возникает конфликт между избытком внешней информации и недостатком средств, необходимых для понимания и объяснения окружающего. В этих условиях детский мозг непременно должен противопоставить внешнему потоку информации, обрушивающемуся на него, средство, которое позволило бы перекомбинировать исходный материал и таким образом увеличить объем воспринимаемого. Именно таким средством и является воображение. Кроме познавательной функции, оно выполняет и важную приспособительную роль. Достраивая с помощью воображения картину мира, восполняя пробелы знаний и опыта, ребенок избавляет себя от разрушительного действия отрицательных эмоций.

Таким образом, можно говорить о двоякой роли воображения – его познавательной и приспособительной функциях. С этой точки зрения объясняется широта детского фантазирования. Наблюдая процесс психического развития, мы сталкиваемся с преобладанием то одной, то другой функции воображения. У детей дошкольного возраста наиболее ярко проявляется познавательная направленность. В этот период детства двигателем воображения является стремление овладеть окружающим, достроить картину мира, проникнуть в суть предметов и явлений. В конце младшего школьного возраста ведущей становится приспособительная функция воображения. В этом возрасте важно уже не только, чтобы детям было интересно и понятно, не менее важным для них становится, чтобы и другим с ними было интересно. На первый план выступает желание привлечь к себе внимание окружающих. Ребенку нужно, чтобы ему удивлялись, сочувствовали, проявляли интерес к его собственной жизни. Воображение поэтому становится активным средством найти партнера, вовлечь его в процесс общения. В созидательном модуле большое внимание уделяется управляемому воображению, когда ребенок посредством приемов фантазирования открывает субъективную новизну. Здесь очень важно подчеркивать созидательную функцию в продуктах творчества детей.

Разница между воображением и фантазированием состоит главным образом в их интенсивности и в степени отрыва ребенка от реальной жизни. Речь не идет о фантазировании, если игры социально значимы. Когда малыш играет один, он воплощает в игре свой реальный жизненный опыт, следуя правилам, предложенным другими людьми, или придерживается условий игры. Каким бы богатым ни было воображение ребенка, он все время находится в тесной связи с реальностью и воспроизводит ее в игре. Несмотря на активную работу воображения и увлеченность занятием, ребенок, тем не менее, не перестает относиться к нему именно как к игре. В фантазировании ребенок переносится на какую-то неведомую землю, которую он воспринимает не как дополнение к реальной жизни, а как замену

действительности. Мы видим, что неумная фантазия ребенка может быть сигналом для значимых взрослых о проблемах сознания ребенка, связанных с уходом от действительности или нежеланием переходить на следующую стадию развития, причиной которого может служить социальная дезадаптация и проблемы в семье. Значимым взрослым важно обеспечить переход от субъективных форм фантазирования детей к объективирующимся формам творческого воображения, воплощающиеся в объективных продуктах творчества. Например, расческа, которой расчесываться не больно, или автомобиль, который сам собой управляет, перемещаясь по заданной нами траектории.

Ядром развития предпосылок к духовно-творческой самореализации является способность решать творческие и духовно-творческие задачи. Рассмотрим данные понятия. Трудно провести грань между творческой и нетворческой задачей, вместе с тем, неправомерно их отождествление. Е.С. Рапацевич дает следующее определение творческой задаче – это такая задача, для решения которой в науке до сих пор нет общепринятых правил и положений, определяющих точную программу ее решения. Я.А. Пономарев подразделяет творческие задачи на два класса. Один из них составляют те задачи, которые могут быть решены средствами планомерного использования осознаваемых способов и приемов. Другой класс составляют те задачи, противоречия которых более глубоки. Отношения между классами аналогичны межуровневым: между ними нет резкой грани, оба взаимопроникают друг в друга. Г.С. Альтшуллер понимает под творческими, изобретательскими задачами те, которые содержат противоречия, и, следовательно, творческий процесс – это преодоление противоречий [4].

Осмысление и обобщение сущности творческой задачи с педагогической точки зрения мы находим в трудах В.И. Андреева, С.А. Новоселова, В.Г. Рындак. В.И. Андреев в общем виде дал следующее определение учебно-творческой задаче: «Учебно-творческая задача – это такая форма организации содержания учебного материала, при помощи

которой педагогу удастся создать учащимся творческую ситуацию, прямо или косвенно задать цель, условие учебно-творческой деятельности, в процессе которой учащиеся активно овладевают знаниями, развивают творческие способности личности» [7]. Определение В.Г. Рындак сходно с предыдущим. Ученый определяет учебно-творческие задачи как объект учебно-творческой деятельности [114]. При помощи учебно-творческой задачи прямо или косвенно задаются цель, условия и требования учебно-творческой деятельности. В ходе их решения возможны как репродуктивные ситуации, требующие применения ранее известного алгоритма, способа, приема деятельности, так и творческие ситуации. С.А. Новоселов считает, что учебно-творческая задача – это поставленная педагогом перед учащимися цель в организованной педагогом ситуации нового, то есть в условиях, не позволяющих или ограничивающих использование учащимися имеющегося у них опыта, требующая от учащихся мыслительных и практических действий, направленных на активное самостоятельное овладение знаниями, умениями и навыками по конкретной образовательной области и одновременно на овладение знаниями, умениями и навыками творческой деятельности, на развитие их творческого мышления, творческих способностей [118]. На основе определений творчества, творческой деятельности, творческой задачи с определениями учебно-творческой деятельности и учебно-творческой задачи С.А. Новоселов сделал следующий вывод: успешность преобразования учебно-творческой деятельности обучаемых в их объективное творчество зависит от того, удастся ли педагогу направить развитие деятельности детей от процесса достижения цели, искусственно поставленной педагогом в искусственно созданной им же ситуации нового для обучаемых вида, к процессу самостоятельного усмотрения обучаемыми ситуаций нового вида и к самостоятельному осознанию ими в этих ситуациях общественно значимых целей деятельности. Поэтому наиболее важным моментом является взаимодействие воспитателя и детей, направленное на развитие способности обучаемых к усмотрению

творческих задач, на формирование умений видеть и формулировать творческую задачу. Именно сотворчество воспитателя и детей, по мнению С.А. Новоселова, помогает формированию мотивационно-творческой активности учащихся и гарантирует результативность их творческой деятельности. Возникает необходимость определиться с пониманием духовно-творческой задачи. Опираясь на определение С.А. Новоселова, **под духовно-творческой задачей мы понимаем сотворчество значимых взрослых и детей по разрешению противоречия в искусственно созданной ситуации осознания детьми их общественно значимых целей в духовно-творческой деятельности.**

Приведем примеры духовно-творческих задач, используемых на занятиях в подготовительной группе ДОУ.

Задача «Два клена». Было у матери два сына. Жили они в лесу, а всего хозяйства у них было – кот Котофей да собака Шарик. Как-то раз ушли сыновья по ягоды и не вернулись. Баба-Яга их заколдовала и превратила в клены. Пошла мать в лес детей выручать. Взяла с собой кота и собаку. Искал Шарик детей по следам и привел к избушке. Зашла туда женщина, увидела Бабу-Ягу, схватила ее и говорит: «Отдавай моих детушек, старая ведьма!». Извернулась Баба-Яга, прыгнула к двери и в лес побежала. Искала собака ее по следам, остановилась и залаяла: «Здесь, здесь Яга. Невидимой стоит – ступить боится, чтоб следов не оставлять». Что же делать? Как найти невидимую колдунью, чтобы спасти сыновей? (из картотеки сказочных задач Е. Черникович).

Задача «Война закончилась, да здравствует война?» Закончилась битва. Войско Рабадasha разбито, сам незадачливый воин пленен. Королям Нарнии нужно принять ответственное решение. Много горя принц принес жителям Нарнии, битва была не на жизнь, а на смерть. Как поступить с именитым пленником? (из сборника творческих задач по произведениям Клайва Степлза Льюиса «Хроники Нарнии» Г.В. Тереховой).

Задача «Вместо рождественской елки». У Кирьяныча случилось несчастье – все хозяйство сгорело. Пропадет человек – по миру пойдет. Пошли дети к отцу просить для Кирьяныча 100 рублей на строительство нового жилья. А у отца только 100 рублей и осталось для покупки подарков детям в канун Рождества. «Распоряжайтесь деньгами, как знаете», - сказал отец строго. Трудно отказаться от елки. Как быть? (по одноименному рассказу А. Федорова-Давыдова).

Задача «Сладкая елка – пустая елка». Украсили девочки елку сладостями: фигурки шоколадные, петушки сосательные, конфеты. Пришли малыши и съели, осталась елка пустая. «Зачем всю красоту съели? Больше вам не дадим!» – огорчились девочки. «Я и сам возьму!» – спокойно ответил мальчик. Как быть?

Целевые и содержательные ориентиры поисково-преобразовательного модуля отражены в таблице 14.

Таблица 14. – Целевые ориентиры и аспекты содержания созидательного модуля

№/№	Блоки модуля	Целевые ориентиры, приемы ОТСМ-ТРИЗ-РТВ	Содержание и рекомендации
V.	Созидательный модуль		
23.	«Я дарю миру»	Актуализация нравственных ценностей. Анализ продуктов собственного творчества с точки зрения полезности и ценности для окружающих. Эмпатия. Эвхаритм. Сказотворчество.	Ценность – достаточно сильный побудитель самоактуализации. Речь идет о становлении духовно-творческих ценностей как параметрах, по которым будут оцениваться обстоятельства, среда, свое место в этом мире. «Смогу ли я сделать это для других, на их благо, даже если мне от этого не будет никогда выгоды?», «Получаю ли я от этого удовлетворение?», «Чем я могу пожертвовать ради этого сейчас, в будущем?». Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: Н. Г. Гарин-Михайловский «Тема и Жучка». Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа:

			«Мороз Иванович», «Девочка и дельфин», «Волшебная птица».
24.	«Мир дарит мне»	Знакомство с ценностями человеческой жизни в понятиях дружбы, веры, дара любви. Осознание влияния деятельности человека на состояние окружающей среды. Законы развития технических систем. Выделение главных, второстепенных и вредных функций, свертывание функций.	Продолжение разговора о том, что такое хорошо и плохо. Несмотря на игру «И хорошо, и плохо», есть непререкаемые ценности, которые мы не можем рассматривать двояко. Честный разговор об опасностях, угрожающих экологии Земли. Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: А. Лопатина «Звездная мечта». Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «Земляничный дождик», «Серебряное копытце».
25.	«Все тайное становится явным»	Знакомство с понятием справедливости относительно принятых ценностей. Воспитание чувства ответственности за принятые решения и поступки. «Волшебный телевизор», «Хорошо-плохо», разрешение социально-нравственных противоречий.	Вопросы ответственности за жизнь и здоровье. Продолжение разговора об ответственности человеческих изобретений и личных решений какой-либо ситуации, задачи перед социумом (семья, коллектив, Родина, Земля). Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: Е. Пермяк «Как Миша хотел маму перехитрить», «Филя», Л.Н. Толстой «Косточка», Г. Сокольский «Замок лгунов», В. Драгунский «Тайное становится явным», Н. Носов «Огурцы», «Автомобиль», «Леденец», «Про Гену». Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «Дереза».
26.	«Я могу сделать других счастливыми»	Знакомство понятиями щедрость, благородная жертвенность, продолжение разговора об ответственности. Эмпатия, сказотворчество, решение духовно-творческих задач.	Продолжение разговора о проявлениях любви к семье, коллективу, Родине, Земле. Мир природы тоже учит человека жертвенности. Разговор о героях в мирное и военное время. Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: С. Маршак «Рассказ о неизвестном герое», А. Гайдар «Горячий камень», А. Иванов «Раз-горох, два-горох». Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «Хочу быть отважным», «Зеркальце», «Почему ушел котенок».

27.	«Дела духовного милосердия»	Знакомство с кругом обязанностей и кругом возможностей дел духовного милосердия: научить доброму и полезному делу младших, не отвечать злом, уклоняться от ругани и драк, посещать больных, утешать печальных, Знакомиться с тем, что дарить тоже приятно. ИКР, ресурсы, решение духовно-творческих задач.	Милосердие там, где нет гордости за свои дела и поступки, там, где не ждут похвалы и награды за сделанное. В дошкольном возрасте детей необходимо знакомить с данными явлениями через примеры и оценку, но не требовать их исполнения. Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: Н. Абрамцева «Волшебная сказка», А. Лопатина «Золотой цветок», японская сказка «Три сокровища», Ю. Яковлев «Белая шкурка». Рекомендуемый мультипликационный фильм для просмотра и анализа: «Мотылек».
-----	-----------------------------	--	--

Рефлексивно-корректирующий модуль - способность к самоанализу и самооценке в жизнедеятельности.

Цель модуля: обеспечить рефлексивную деятельность детей, коррекцию творческой деятельности в аспекте созидания.

Задачи: творческое развитие личности; развитие рефлексивных навыков; корректировка творческих действий.

Рефлексивно-корректирующий модуль обеспечивает рефлексивную деятельность детей и коррекцию творческой деятельности через блоки: «Страдания, испытания и победы», «Где прячется счастье», «Мой портрет».

Творчество, нравственная рефлексия, свобода и ответственность тесно связаны между собой. В результате исследовательского поиска активно развивается воображение ребенка, способность фантазировать, генерировать идеи, гипотезы. В дошкольном возрасте приветствуется «свободное исследование», базирующееся на любознательности, фантазии и не предполагающее достижения определенного результата. Предоставляя детям свободу в творчестве, важно говорить об ответственности за генерируемые идеи. Сущность нравственной рефлексии заключается в том, чтобы найти в

себе силы и утвердиться в созидании. Именно в этом заключается высшая свобода, а человек, в котором наиболее полно доминирует созидательная направленность жизнедеятельности, является истинно свободным. Помимо свободы и воли, духовность человека определяется его бескорыстным даром любить [72, 43]. Основательной нам видится следующая точка зрения на понимание свободной воли – «Свободная воля лишь тогда свободна, когда не допускает зла» (Августин).

Современная парадигма образования провозглашает субъектное образование, а субъект начинается там, где человек начинает действовать свободно. В творческой деятельности свобода не означает произвола, так как свобода во взаимодействии осуществляется в случае, когда два человека считаются со свободой друг друга, а субъект характеризует свободу как ответственность. На основе анализа философских и психолого-педагогических учений мы понимаем свободу в духовно творческой самореализации как способность принимать волевое решение, связанное с сознательным выбором и направленное на созидание, где личность добровольно идентифицирует себя с идеальным образом. Здесь духовно-творческая самореализация выступает регулятором социальных и личностных притязаний ребенка, способствуя выбору жизненной ориентации. Продуктами преодоления социально-психологических барьеров в процессе духовно-творческой деятельности в определенном социальном кругу выступают отношения индивида к миру, осознание себя как личности, адаптивность, жизнотворчество, рефлексия, сохранение индивидуальности [70, 28]. Развитие перечисленных качеств успешно протекает в школьном возрасте, в дошкольном же возрасте мы говорим о предпосылках развития данных качеств, поэтому мы подчеркиваем важность и значимость в нашем исследовании не только старших, но и младших дошкольников. Для формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста важно формировать представления, на основе которых у ребенка будут складываться знания о сущности ответственности, о необходимости этого

качества и о преимуществах овладения им. Далее важно, чтобы у ребенка возникли мотивы для приобретения нравственного качества; появление мотива влечет за собой отношение к качеству, которое, в свою очередь, формирует социальные чувства. Чувства придают процессу формирования личностно значимую окраску и потому влияют на прочность складывающегося качества. Знания и чувства, в свою очередь, порождают потребность в их практической реализации – в поступках, поведении. Поступки и поведение берут на себя функцию обратной связи, позволяющей проверить и подтвердить прочность формируемого качества. Таким образом, выглядит механизм формирования нравственного качества [50].

Целевые и содержательные ориентиры поисково-преобразовательного модуля отражены в таблице 15.

Таблица 15. – Целевые ориентиры и аспекты содержания созидательного модуля

№/№	Блоки модуля	Целевые ориентиры, приемы ОТСМ-ТРИЗ-РТВ	Содержание и рекомендации
VI.	Рефлексивно-корректирующий модуль		
28.	«Страдания, испытания и победы»	Знакомство с понятиями страдания, испытания, победы. Рефлексия собственного пути достижений. «Волшебный телевизор», ИКР, ресурсы, решение творческих задач.	Через страдания человек совершенствуется. Путь к победам на примере биографий героев нашего времени, сказочных персонажей. Ранжирование побед и их ценность для себя и окружающих. Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: А. Лопатина «Цветок-звезда», Н. Абрамцева «Бусы», С. Маршак «Рассказ о неизвестном герое», Т. Папорова «Так сойдет», В. Абреков «Пирожок», В. Капнинский «Пустомеля», В. Степанов «Пингвиненок», М. М. Зошенко «Самое главное», «Я не виноват», А.Л. Барто «Сила воли», Л.Н. Толстой «Два товарища», Л. Пантелеев «Буква Ты». Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «Василиса Микулишна», «Крашеный лис».

29.	«Где прячется счастье»	Развивать способность к рефлексии и целеполаганию. Знакомство с эмоциями человека и произвольностью поведения. «Волшебный телевизор», решение духовно-творческих задач, типовые приемы фантазирования, сочинение сказок.	Для детей исполнение желаний – это счастье, но у всех они разные, а значит, и счастье у каждого свое. Обратиться к понятиям «личное счастье, семейное счастье, людское счастье». Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: А.Л. Барто «Разлука», М. Скребцова «Песнь о счастье», П. Элюар «Пушинка», Л. Кириллов «Ничуть не страшно». Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «Сказка о старом Эхо», «Золотая антилопа» или «Серебряное копытце», «Нехочуха», «Мама для мамонтенка».
30.	«Мой портрет и мой багаж»	Формирование «Я-образа» через создание копилки добрых дел, которая воплощается в «Волшебном мешочке» – родители опускают в него камешек, когда ребенок на их взгляд сделал доброе, полезное дело. «Волшебный телевизор», формулирование противоречий, составление творческих задач.	Я – биологическое и Я-социальное. Заполнение дневника «Колечко желаний». Рассуждение о том, как красота души отражается в мыслях и поступках. Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: С. Лагерлеф «Красношейка», М. Скребцова «Как обрести себя». Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «Котенок с улицы Люзикова», «Баранкин, будь человеком!», «В стране невыученных уроков», «Заколдованный мальчик».

Освоение каждого модуля заканчивается проведением утренника или группового праздника с презентацией достижений. В этом празднике принимают участие и Значимые взрослые (родители и другие родственники, педагогический коллектив ДОУ, друзья, руководители студий и кружков, где участвуют дети). Презентация достижений предусматривает трансляцию решения интегрированной познавательной задачи.

Итак, последовательная реализация модулей обеспечивает развитие предпосылок к духовно-творческой самореализации. Дети, имея в своем жизненном опыте аттитюды, позитивные и негативные когниции, проявляют

эмоции к создаваемой во время взаимодействия мотивации. Наблюдая за эмоциями и действиями детей, мы можем увидеть уровень мотивации к духовно-творческой самореализации, а именно: ребенок принял стимул, начал активный поиск, проявляет намерение достичь цель. Мотив эмоционально окрашивается во взаимодействии, и действие ребенка начинает приобретать личностный смысл. Здесь важно помочь ребенку актуализировать личностные ценности во взаимодействии (ценности творчества переживания, отношения), которые позволят моделировать механизмы личностного саморазвития в духовно-творческой деятельности. Рассмотрим возможности организации взаимодействия по развитию одаренности детей дошкольного возраста.

2.3. Траектория образовательного процесса по развитию одаренности детей дошкольного возраста

Между наукой и практикой существует разрыв, что приводит к затуханию потенциалов одаренности в реальной жизни. Наиболее полно требования к построению программ для развития одаренных детей были сформулированы американскими учеными в 1982 г. (Дж. Дьюи, С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, В.П. Вахтеров и др.). Среди требований, относящихся к построению содержания программы, выделяют пять взаимосвязанных между собой оснований:

1. Глобальный основополагающий характер тем и проблем для изучения. Глобальная тема является стержнем, вокруг которого располагается материал из различных дисциплин. Она не имеет жесткой привязанности к возрасту и времени обучения, что важно при обучении одаренных детей. Качественная программа обучения одаренных детей должна обеспечивать ребенку возможность преодолевать возрастные границы в силу его индивидуальных способностей без необходимости перехода на программы старших по возрасту детей. Узкие темы привязаны к возрасту и ограничивают продвижение ребенка вперед.

2. Междисциплинарность содержания. Междисциплинарное обобщение не «привязано» к какому-либо предмету изучения, а представляет собой идею, которая актуальна к целому ряду областей знания. Например, темы «Изменения», «Выживание», «Системы» и др.

3. Интеграция тем и проблем, относящихся к разным областям знаний, путем установления внутренних взаимосвязей и взаимозависимостей содержательного характера.

4. Насыщенность содержания образования.

5. Построение содержания обучения на задачах «открытого» типа, не имеющих единственного и окончательного решения.

Все эти основания актуальны в вопросах развития одаренности детей дошкольного возраста на современном этапе.

Программа развития одаренных детей, способных к самореализации в духовно-творческой деятельности, должна решать следующие задачи:

- обеспечивать самостоятельность в учении, т.е. обучение, руководимое самим ребенком;

- развивать методы и навыки исследовательской работы;

- развивать продуктивное мышление высокого уровня (творческое, критическое, системное);

- развивать самопознание и самопонимание,

- воспитывать у детей уважение к индивидуальным особенностям каждого человека;

- учить детей оценивать результаты работы с помощью соответствующих критериев.

Содержание программ развития одаренных детей, на наш взгляд, должно затрагивать различные аспекты мироздания. Преподаватели, работающие с одаренными детьми, должны не столько расширить их информированность в каких-либо разделах наук, сколько научить пользоваться базой знаний, иметь навыки самостоятельной исследовательской деятельности, предвидеть перспективы

исследовательской и преобразовательной деятельности, плюсы и минусы в реализации продуктов творчества. Поэтому каждая тема учебного занятия должна иметь подборку контрольных проблем или вопросов, которые будут активизировать аналитические способности, исследовательскую и творческую деятельность, рефлексивные способности.

Темы таких занятий кардинально отличаются от программных и направлены на изучение сущности объектов и явлений, систематизацию и интеграцию восприятия окружающего мира. Например, такие темы, как «Я открываю Мир», «Мир добродетелей», «Я тоже творю мир», «Я в мире книг», «Я - исследователь», «Я могу сделать других счастливыми», «Дела духовного милосердия», «Где прячется счастье», «Мой портрет» и многие другие темы. Например, к теме «Я тоже творю мир» можно подобрать блок следующих вопросов:

- Что это такое творить мир?
- Что может изменяться?
- Каким образом меняется мир вокруг меня?
- От чего зависят изменения?
- Каковы последствия моих творений?
- Я знаю, что могу изменить (сделать, создать)..., и это может быть полезным (кому и в чем?).

В конце изучения каждой темы дети получают задание, которое они должны выполнить в течение определенного времени по возможности самостоятельно. Помощь со стороны взрослых может быть в организации предметно-развивающей или исследовательской среды в рамках разрабатываемой темы. В данном случае задания могут быть такими: «Проследи изменения в настроении мамы в течение дня. Опиши наблюдаемые изменения и сделай выводы, каким образом ты можешь помочь маме быть чаще веселой». «Создай инструкцию по применению комплиментов (хорошего настроения)», «Я могу сотворить чудо», «Что было бы, если бы...». Многоточия в каждом из заданий не случайны, и

продолжение фраз зависит от активизации потенциалов ребенка, от того, в какой сфере мироздания пробудился его интерес.

Каждая тема рассматривается в следующих блоках:

1. природный мир (живая и неживая природа);
2. рукотворный мир;
3. физические явления (свет, цвет, магнетизм, притяжение, звук, температура, движение, инерция, время);
4. отношения и чувства (внутренний мир человека).

Конспект исследовательского занятия может выглядеть следующим образом (рисунок 4).

Первый этап отвечает за обеспеченность информацией. Воспитатель обеспечивает информацией и средствами исследования перечисленные выше блоки по каждой теме.

Изучая тему «Я тоже творю мир», необходимо наполнить предметно-развивающую среду информацией о возможностях изменения в живой и неживой природе (проращивание семян, выращивание цветов и овощей, уход за домашними животными, проектирование ландшафтного дизайна на участке и т.д.); рукотворном мире (нахождение новых функций объектов и их актуализация, возрождение старых вещей, создание поделок, пригодных в быту, игре, и т.д.); физических явлениях (изучение физических явлений и возможности их применения в жизни людей, конкретно в группе детского сада, дома); отношениях и чувствах (изменение настроения близких людей, создание копилки добрых дел и т.д.).

Для этого в группе создаются четыре зоны информационного насыщения по блокам темы. Дети в течение нескольких дней изучают информацию в свободном доступе и неограниченном времени. Воспитатель и родители должны в течение оттого этапа установить интересующее ребенка информационное звено и обеспечить его понимание.

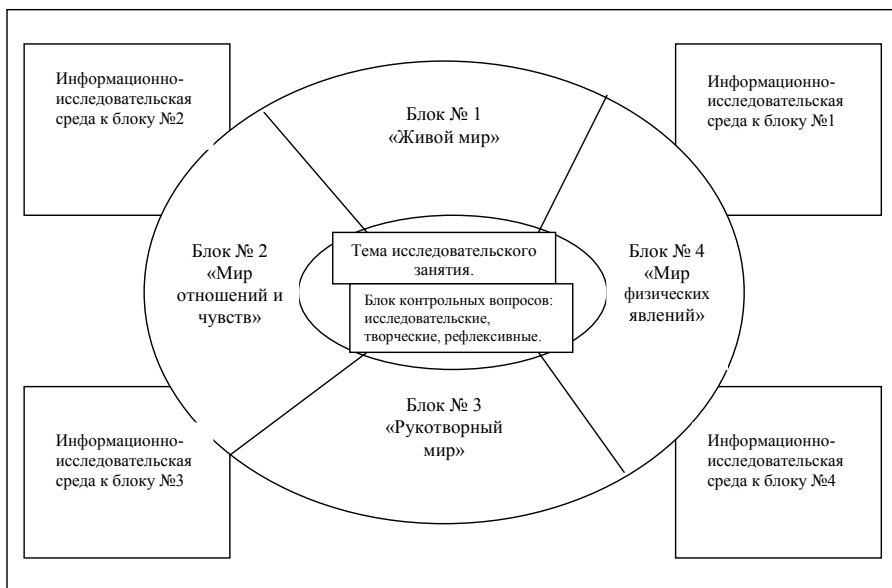


Рисунок 4. Схема конспекта исследовательского занятия с одаренными детьми

Следующий этап – исследовательско-аналитический, его главной задачей является организация исследовательской деятельности, позволяющей изучать тему или ее составляющую (подтему), анализировать. Для этого воспитатель организует занятие по заданной теме. Ход комбинированного занятия: организационный момент; мотивационная фаза; целеполагание; беседа по новой теме, стержнем которой являются контрольные вопросы темы (пример смотрите выше); индивидуальная исследовательская деятельность; рефлексия и самооценка. Именно исследовательская деятельность создает условия для психического развития, разворачивающегося в саморазвитие, а в дальнейшем в самореализацию.

Рассмотрим особенности организации исследовательской деятельности одаренных детей. Познавательная мотивация и исследовательская активность ребенка, по мнению академика А.М. Матюшкина, выражаются в высокой избирательности одаренного ребенка по отношению к исследуемому новому,

что составляет основу развития специальных способностей [103]. Поэтому в раннем возрасте нужно создавать исследовательскую среду, наполненную звуками, цветами, формами и материалами, обеспечивающими исследовательскую деятельность в избирательном поле ребенка. Например, избирательное поле ребенка – цвета, следовательно, для исследовательской деятельности младшего дошкольника подойдут краски разных консистенций и оттенков, материалы, на которые ложатся краски (различные виды и цвета бумаги, ткани, дерево, глина и др.). Дети до 2–3 лет, познавая, в основном имитируют действия, прежде запечатленные в деятельности других людей, поэтому здесь доминантная роль в способах познания отводится педагогу, владеющему в нашем примере художественным творчеством. С 3–5 лет возрастает стремление к самостоятельным действиям в избранном поле – интересно экспериментировать с красками, которые при термической обработке меняют размер и форму; интересно выделять объекты, для которых цвет является существенным признаком и др.

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, ценности для себя и других.

Анализ нравственной направленности следовал адаптированному к возрастным аспектам детей дошкольного возраста и дополненному 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?» [70].

Основой взаимодействия в данной технологии является организация исследования, проведение эксперимента. Продуктами исследовательской деятельности одаренных детей могут выступать отношения ребенка к миру, осознание себя как личности, адаптивность, жизнетворчество в различных проявлениях избирательного поля, рефлексия, сохранение индивидуальности. А.И. Савенков рассматривает исследовательское поведение как творчество – стремление и способность к исследовательскому поведению есть некая универсальная характеристика творца [148]. В современной зарубежной педагогике выделяют три уровня реализации исследовательского обучения:

- педагог ставит проблему и намечает стратегию и тактику ее решения, само решение предстоит самостоятельно найти ребенку;
- педагог ставит проблему, метод решения проблемы ребенок ищет самостоятельно (на этом уровне допускается коллективный поиск);
- на третьем, высшем, уровне постановка проблемы, поиск методов ее исследования и разработка решения осуществляется детьми самостоятельно (Дж. Шваб, П. Брандвейн, А. Леви и др.).

Обратимся к методике проведения учебных исследований в детском саду. А.И. Савенков в разработке методики проведения исследований со старшими дошкольниками опирался на работы американского педагога Сандры Кейплан. Предложенная С. Кэйплан методика рассчитана на работу с

детьми 5-10 лет, построена на игровой основе и предполагает использование «исследовательского фартука» – этапы исследовательской работы отражались на карточках и помещались в кармашках фартука. Этапы исследовательского поведения С. Кэйплан:

- выбор темы;
- постановка вопросов (на соответствующих кармашках: виды – какие бывают *виды* плодовых деревьев; функции – какие *функции* выполняют плодовые деревья; свойства – какие *свойства* у плодовых деревьев; *влияния* – на что влияют плодовые деревья);
- проведение исследования (сбор информации в кармашки фартука);
- подведение итогов (собранные факты анализируются, сравниваются и выделяются наиболее важные; итогом работы являются устное сообщение или рисунок).

Обобщив богатый зарубежный и отечественный опыт формирования исследовательского поведения, А.И. Савенков в своих исследованиях представляет следующую методику проведения учебных исследований со старшими дошкольниками. Рассмотрим этапы проведения учебных исследований с детьми старшего дошкольного возраста:

1. Подготовка. Знакомство с символическими изображениями «методов исследования» и выбор темы. Темы детских исследований могут быть фантастические, эмпирические, теоретические. Правила выбора темы: тема должна быть интересна ребенку, увлекательна; тема должна быть выполнима, а ее решение должно принести реальную пользу участникам исследования; тема должна быть оригинальной с элементом неожиданности, необычности; тема должна быть такой, чтобы временной отрезок ее исследования был допустим для дошкольников.

2. Тренировочные занятия. Освоение методов исследования: сбор материала, продумывание сущности, наблюдения, просмотр книг, поиск информации в компьютере, опрос других людей, эксперимент, обобщение материалов, подготовка сообщения.

3. Самостоятельное учебное исследование старших дошкольников. Подготовка к проведению исследования заключается в получении каждым ребенком (или пары исследователей) «папки исследователя» с кармашками, на которых обозначены методы исследования, а также неограниченное количество листочков и ручка. Далее дети на основе плана, зафиксированного на кармашках папки, проводят самостоятельное исследование. Задача педагога – выполнять роль консультанта, помогать затрудняющимся.

4. Сообщения. Содержательный материал может выглядеть простым и примитивным, важно лишь то, что внешне простое дело формирует качества творческой личности [148].

Рассмотрим основные этапы проектной деятельности, предложенные членом Международной Ассоциации ТРИЗ Т.А. Сидорчук [154]:

1. Постановка проблемы: что имею – что хочу – что мешает?
2. Создание копилки.
3. Создание картотеки.
4. Построение модели.
5. Выход на продукт.
6. Презентация продукта.
7. Постановка новой цели.

На основе алгоритма Т.А. Сидорчук мы выстроили проект детского телевидения «ТЕЛЕ-МИЛИ-ТРЯМБИЯ», целью которого было представление исследовательских работ детей в форме телевизионных передач. Приведем в качестве примера план организации исследовательской деятельности детей в реализации проекта детского телевидения «ТЕЛЕ-МИЛИ-ТРЯМБИЯ» (таблица 16).

Таблица 16. – Этапы организации исследовательской деятельности

детей

Этап	Форма взаимодействия	Задачи	Сроки
1. Постановка цели.	Анализ: - Что хочу получить? - Что имею? - Что мешает? - Где можно найти?	Определиться с темой, услышать ребенка.	Октябрь
2. Сбор материала. Классификация материала.	Все, что есть по теме, собирается в копилку, рассматривается, изучается. Разложить по папкам или коробкам материал по каким-либо признакам, выдвижение гипотез, наблюдение, фантазирование, выявление положительных и отрицательных сторон идеи передачи, название.	Расширить кругозор по теме. Систематизация материала, постановка проблем, выявление противоречий, выход на идею передачи.	До 15 ноября До конца ноября
3. Моделирование информации. Репетиция дома.	«Я-журналист» Посмотреть подобные передачи, взять интервью, составить текст схематично (рисунок), выбрать наглядность к презентации Проговаривание текста, отработка дикции, подбор выразительных средств, соответствие наглядности.	Подготовить материал к прогону и съемке, составить план передачи Важно идти по схеме (рисунок), войти в роль ведущего, получить удовольствие.	До 10 декабря
4. Рефлексия.	Прогон для родственников и друзей, выявление недочетов и коррекция плана (рисунок).	Выявить + и –. Похвалить, подкорректировать текст и наглядность.	До 15 декабря
5. Съемка.	Настрой и поддержка.	Презентация окончательного продукта, подготовка к интервью «Как это было...».	До 20 декабря
6. Транслирование.	Постановка новой цели.	Классификация собранного материала.	С января

Приведем примерные разработки исследовательских занятий, направленные на развитие одаренности детей среднего и старшего дошкольного возраста.

Тема: «Я тоже творю мир». Девиз: «Сотвори чудо сам».

Цель: развивать навыки исследовательской деятельности и прогнозировать результаты собственной деятельности, «полезности» и «вредности» собственного духовно-творческого продукта.

Задачи: 1. Обеспечивать самостоятельность детей в исследовательской деятельности. 2. Развивать навыки исследовательской работы. 3. Развивать продуктивное мышление. 4. Развивать самопознание и самопонимание. 5. Воспитывать уважение к индивидуальным способностям каждого человека при работе в группе. 6. Учить детей оценивать результаты работы с позиций созидательности для окружающего мира.

Этапы занятия:

Предварительный этап: мотивационная фаза и целеполагание.

1 этап – насыщение исследовательской среды по блокам.

Живой мир: здесь могут быть прорастающие семена, изображения животных с детенышами, наблюдение за рыбками, насекомыми, попугай, ростомер и т.д.

Рукотворный мир: все, что сделано руками человека. Это могут быть изображения разнообразных зданий, произведений искусства, а также детские поделки, рисунки и т. д. К этому же блоку можно отнести приготовление пищи.

Мир отношений и чувств: моделирование позитивных отношений, например, взаимопомощи, взаимоподдержки, а также фотографии, иллюстрации.

Мир физических явлений: магнит, термометр, моделирование круговорота воды в природе, снег, лед, вода, пар и т. д.

2 этап – исследовательско-аналитический.

На этом этапе происходит поиск ответов на вопросы по системному оператору или схеме талантливости мышления (рисунок 5):

	Это что-то часть чего-то	
Чем-то было это что	Если мы рассмотрим что-то, это что-то для чего-то	Что-то будет с этим что-то
	Это что-то из чего-то	

Рисунок 5. – Системный оператор

- Какое чудо я хочу и могу сотворить? Для кого, чего?
- Что такое чудо?
- Для чего нужно чудо? Что делает чудо?
- Часть чего или кого чудо, которое я сотворю?
- Как появилось чудо? Чем оно было раньше?
- Каковы последствия чуда? Каким оно будет в завтра, в будущем?
- Каковы плюсы и минусы сотворенного мною чуда в будущем и для кого?

Далее полученные продукты: идеи, объекты рукотворного и природного мира и т.д. рассматриваются с точки зрения увеличения и уменьшения различных их параметров: размер, время, стоимость, необходимость, применяемость и др.

Таким образом, происходит осмысление, проектирование творческого продукта. В конце этого этапа детей нужно подвести к самостоятельной классификации и систематизации изученного материала. Значимый взрослый при этом оказывает помощь и поддержку, не навязывая собственные идеи и классификации, а направляя, раскрывая зону актуального и ближайшего развития.

3 этап – духовно-творческая рефлексия.

Оценивание детьми результатов своей работы, а также осознание значимости личностного творческого продукта для себя и других. «Что было бы, если бы...» и «Что хорошего и плохого, если реализовать...и для кого?»

Большое внимание на этом этапе отводится развитию духовно-нравственного потенциала и созидательной направленности существования и применения полученного продукта. В конце этого этапа ребенок делает доклад по теме.

Реализуя данную технологию взаимодействия по развитию одаренности детей дошкольного возраста, мы учитываем принцип интеграции, широко заявленный в Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования [216]. Интеграция выступает системообразующим фактором в освоении научной картины мира и основой гармоничной социализации детей дошкольного возраста. Рассмотрим структурные связи интеграции при рассмотрении содержания (понятий) и деятельности по освоению образовательных областей ФГТ (рисунок 6).

Решая задачу развития одаренности детей в интегрированном образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения, мы рассматриваем интеграцию как способ приобщения детей к законам искусства и формирования целостной картины мира. Мы подчеркиваем, что сегодня, реализуя принцип интеграции, ФГТ ориентирует не на занятие, четко спланированное по хронометражу, а на взаимодействие, совместную деятельность всех субъектов образовательного пространства в целостном интегрированном процессе.

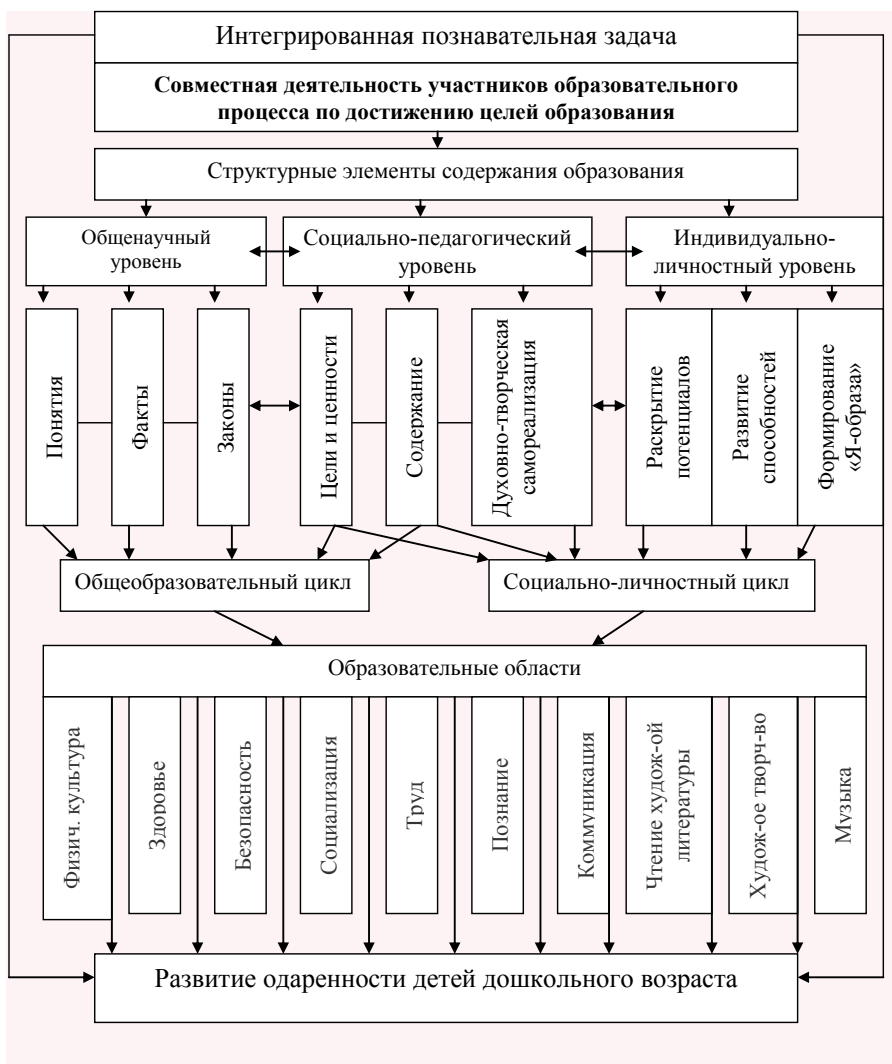


Рисунок 6. – Структурные связи интеграции при рассмотрении содержания (понятий) и деятельности по освоению образовательных областей ФГТ

Подготовка и проведение многочисленных праздников, утренников требует большого количества времени для разучиваемого репертуара, когда не остается времени для последовательного, систематического, художественно-творческого развития детей. Интеграция позволяет

раскрыться каждому в совместной художественно-творческой деятельности, найти применение своих способностей в реализации коллективного и индивидуального творческого проекта, продукта.

Результаты совместной деятельности могут быть представлены и на утренниках, в которых взрослые (воспитатели, родители, педагоги дополнительного образования) являются не наблюдателями, а активными участниками. Итак, мы характеризуем совместную деятельность субъектов образовательного процесса как реализацию внутренних и внешних связей процессов непрерывного образования и развития, которые имеют такие характеристики, как связь, взаимосвязь, единство, систематичность, неравномерность, прерывность-непрерывность, гибкость.

Интеграция предполагает следование за индивидуальным восприятием каждого ребенка, и в этом воспитателю могут помочь творческие задачи и проблемные вопросы по изучаемой теме. В планировании структурные связи интеграции в рассматриваемых модулях могут выглядеть следующим образом (таблицы 17, 18, 19).

Мы предлагаем ввести в планирование продуктивного взаимодействия решение интегрированных познавательных задач. **Интегрированная познавательная задача** – это такая проблемная задача, которая включает субъектов образовательного процесса в деятельность по установлению и усвоению связей между структурными элементами образовательных областей. Интегрированные познавательные задачи отражают общенаучный уровень, который фиксирует отношения объективного мира: «система-функция», «строение-свойство», «явление-сущность» и др. Классификация интегрированных познавательных задач возможна в соответствии с содержательным, процессуальным и личностным критериями. Одним из преимуществ организации совместной деятельности субъектов образовательного процесса является создание условий для поисковой деятельности детей при решении интегрированных познавательных задач. Организация совместного творческого поиска способствует развитию

природной любознательности, формирует целостную картину мира, обогащает жизненный опыт ребенка.

Рассмотрим типы интеграции при решении интегрированных познавательных задач. **Тематическая интеграция** предполагает систему познавательных задач, проблемных вопросов, заданий для раскрытия ведущих идей и понятий. Тематическая интеграция обеспечивает единство конкретного и абстрактного в усвоении знаний, обеспечивает большую степень обобщенности, глубины, мобильности, повышает мировоззренческое значение приобретаемых знаний. В организации тематической интеграции основой будет планирование на основе смежных, связанных между собой понятий. Например, тема взаимодействия «Мир искусства и науки», где основной целью является знакомство с мировыми шедеврами в области искусства и науки. Здесь происходит знакомство детей с законами развития систем, формирование навыков художественно-творческой и речевой деятельности, развитие качеств творческой личности. Предметно-развивающая среда обогащается видео-, фото-, аудиоматериалами, освещающими различные виды искусства, направления науки. В группе организуется свободный доступ к «Лаборатории Всезнамуса», оснащенной для проведения различных опытов. Проводятся экскурсии в музеи, закулисье театров, выставок, экспозиций, посещение концертных залов и театров, астрокомплекса и т.п. Организуются встречи с интересными людьми, по профессии, связанными с искусством и наукой. Средствами выступают литературные и художественные произведения, мультипликационные фильмы. Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: Н. Носов «Телефон», А. Барто «В театре», «Любочка», В. Бианки «Музыкант». Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «Волшебная птица», «Лесной концерт», коллекционные издания ВВС. Достижение цели происходит через освоение знамиевых единиц различных образовательных областей («Социализация», «Познание», «Чтение художественной литературы», «Коммуникация») и смену видов деятельности

(игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, продуктивной, читательской, художественно-эстетической).

Таблица 17. – Решение интегрированной познавательной задачи при тематической интеграции

Тема взаимодействия	Основное содержание образовательных областей	Компетенции образовательных областей	Вопросы и задания для интеграции образовательных областей	Планируемый результат по каждой из областей
«Я и природный мир»	1. «Познание»	1. Умение видеть прекрасное в природе и отражение ее в произведениях искусства. Выявлять некоторые закономерности природных явлений.	1. Когда радуга приходит к нам в гости? Кто дружит с радугой? Функция радуги? Почему радуга разноцветная? Кто из художников и на каких полотнах изображал радугу? Можно ли радугу отразить в музыке? Посмотри на радугу через разноцветные стекла. Можно ли изобразить радугу с помощью четырех цветов? Может ли радуга прийти в гости зимой?	1. Осведомленность в природных явлениях, способность объяснять некоторые природные закономерности, выявлять их признаки. Видеть замысел, настроение художника в изображении природы и природных явлений.

«Я и природный мир»	2. «Коммуникация»	2. Умение взаимодействовать с людьми, согласовывать действия с другими для достижения общей цели. Уметь донести до понимания другими людьми свою идею, впечатления, раскрыть замысел.	2. Расскажи историю о том, как радуга посетила подводное царство? Сочини метафору и загадку про радугу или другое природное явление, которое тебя впечатлило. Найди художественные и музыкальные произведения, где живет радуга-дуга и расскажи о них с помощью волшебников: «Я вижу», «Я слышу», «Я чувствую», «Я нюхаю», «Я предполагаю, что было до и что будет после...»	2. Уметь рассказать о явлениях природы, знать авторов произведений, которые писали о дожде, радуге, цитировать стихотворения, сочинять метафоры, стихотворения (четверостишья), лимерики о природных явлениях.
	3. «Чтение художественной литературы»	3. Знакомство с произведениями отечественных и зарубежных авторов по описанию, наблюдению,	3. Какое произведение запомнилось и почему? Почему писатели не всегда рассказывают	3. Знать авторов и названия художественных произведений о природе и

«Я и природный мир»		<p>объяснению природных явлений как в научном стиле изложения, так и в художественном.</p>	<p>какую-либо историю, а могут и просто описывать увиденное и впечатлившее? Выучи стихотворение, которое запомнилось, которое хочется рассказать маме.</p>	<p>природных явлениях. Уметь привести примеры описания или ссылки на отрывки художественных произведений о природе и природных явлениях.</p>
«Я и природный мир»	4. «Труд»	<p>4. Уметь передать полученные знания в художественно-творческом продукте (учет цвета, структуры и материала, объемов и размеров по сравнению с чем-либо). Уметь передать в продукте не только художественный образ, но научные знания о природе.</p>	<p>4. Сделай радугу и печальной, и радостной одновременно. «Радуга–дуга отправилась в путешествие...» – сделай радугу сам и расскажи или инсценируй ее историю.</p>	<p>4. Выполнение поделки «Радуга–дуга» с использованием художественных и подручных бросовых материалов. Инсценировка, рисунок, рассказ о путешествиях радуги по реальному или фантастическому миру.</p>

«Я и природный мир»	5. «Музыка»	5. Уметь слышать в предложенной композитором теме черты времен года, узнавать тему в импровизации. Уметь подобрать музыкальный инструмент, ритм, силу звука для передачи эмоционального фона и образного рисунка природного явления.	5. Изобрази звуками грозу, молнию, летний теплый дождь, радугу на чистом небе. Узнай по слуху о каком времени года говорит композитор. Что рисует воображение, путешествуя в этом времени года.	5. Обогащение эмоционального фона через восприятие музыкальных произведений.
---------------------	-------------	--	---	--

Проблемно-тематическая интеграция – это выдвижение общенаучной проблемы и поэтапное ее решение через освоение нескольких тем нескольких образовательных областей. Данный вид интеграции усиливает содержательно-смысловые связи образовательных областей при раскрытии проблемы, а также способствует активизации группового субъекта. Например, тема взаимодействия «Я тоже творю мир», где основная цель – организация проектной деятельности. В процессе взаимодействия формируются навыки сильного мышления с помощью методов и приемов ТРИЗ-РТВ-педагогике: «Волшебный телевизор», идеальный конечный результат, формулировка и разрешение противоречий. Проектная деятельность предполагает не выступление с докладом, который подготовили дома родители с помощью интернета, а собственный исследовательский путь от замысла к идее, от идеи к противоречию, от копилки к классификации, от метода проб и ошибок к решению творческой задачи, разрешению противоречия. Реализуя данную тему взаимодействия, важно учитывать региональный компонент в изучении декоративно-прикладного искусства родного региона. Развитие творческих способностей отражено в воплощении

ребенком какого-либо жанра искусства, в стремлении и умении выражать свои чувства и мысли средствами искусства. Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: энциклопедии, В. Драгунский «Девочка на шаре», В. Капнинский «Верное средство», А. Неелова «Волшебное кольцо», А. Лопатина «Волшебный цветок», индийская сказка «Корень добра не сохнет», Е. Пермяк «Для чего руки нужны», «Торопливый ножик». Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «Чужой голос», «Квартет», «Дореми», «Урок музыки», «Лягушка-путешественница», «Как Переделкин исправился», «Как стать большим», коллекционные издания ВВС. Тема взаимодействия носит уже мировоззренческий характер, повышает уровень теоретических обобщений, развивает личностные качества воспитанников, что отражает социально-личностный уровень (рис. 3).

Таблица 18. Решение интегрированной познавательной задач при проблемно-тематической интеграции

Тема взаимодействия	Основное содержание образовательных областей	Компетенции образовательных областей	Проблемные вопросы и творческие задачи для интеграции образовательных областей	Планируемый результат по каждой из областей
«Я и рукотворный мир - дом»	1. «Познание»	1. Знание архитектурных особенностей построек древней Греции, эпохи Средневековья, Возрождения,	1. Построим замок из песка вместе. Как выглядит замок гусеницы, паука, котенка? Существует ли дом для любви	1. Знание некоторых архитектурных особенностей построек в разные эпохи. Знание некоторых архитектурных памятников прошлого
		современной России. Знакомство с известными архитекторами мира, России, г. Челябинска.	, дружбы, доброты, памяти? Рассмотрите «дом» в системном операторе.	и настоящего, а также их авторов.

«Я и рукотворный мир - дом»	2. «Коммуникация»	2. Уметь рассказать о доме будущего, используя монологическую речь. Применять в составлении рассказов на заданные темы приемы фантазирования.	2. Составление загадок друг для друга о домах животных, людей в различные эпохи. Сочинение сказок о доме и «домашних сказок», используя типовые примы фантазирования.	2. Представить на конкурс рассказ о доме будущего, используя связи системного оператора. Обогащать свой рассказ художественным и образами, на основе умений составлять метафоры, загадки, лимерики и др.
«Я и рукотворный мир - дом»	3.«Чтение художественной литературы»	3. Знакомство с авторами и произведениями, посвященными воспеванию любви к Родине. Знакомство с писателями Юж. Урала.	3. Решает познавательные и творческие задачи, связанные со знакомством с малой Родиной.	3.Знает авторов и произведения, посвященные воспеванию Родины. Цитирует некоторые отрывки поэзии и прозы о Родине.
«Я и рукотворный мир - дом»	4. «Труд»	4. Уметь изобразить модель дома на плоскости и создать объемный макет дома по модели. Уметь подобрать материалы для изготовления макета.	4. Создай макет дома для радости, домик будущего для черепахи и т.п. Опиши дом, которого нет, а его функция сохраняется.	4. Способен рассказать о доме будущего, рассмотрев его в системном операторе (система – функция, надсистема, подсистема, прошлое и будущее) и представив примеры на макете, рисунке, схеме.

«Я и рукотворный мир - дом»	5. «Здоровье»	5. Знать азы экологической культуры, рассматривая дом будущего не только как здание или ячейку общества, но и как планету Земля в Солнечной системе.	5. Составь рассказ на тему «Что такое здоровый дом?», «Как дом будущего выздоровел?». Создай памятку, правила, советы «дому» по здоровому образу жизни. Игра «Здоровый дом – это и хорошо, и плохо...»	5. Умеет интегрировать экологические знания в решении творческих задач.
«Я и рукотворный мир - дом»	6. «Социализация»	6. Знать правила общежития в семье, группе, стране, мире. Уметь работать в малом творческом коллективе, временной группе, паре.	6. Придумай правила мира и дружбы для себя и соседа. Игра «Прощать – это и хорошо, и плохо...»	6.Способен работать в групповом субъекте.
«Я и рукотворный мир - дом»	7. «Безопасность»	7. Знать правила безопасного поведения дома и на улице. Уметь обосновать выбор материалов, места расположения, назначения и др. признаков дома будущего с точки зрения безопасности для его жителей, ближних и дальних соседей.	7. Доклад «Сенсорное управление пространством дома», «Защита дома от внешних и внутренних разрушений, других угроз»	7. Уметь решать задачи по безопасности жизнедеятельности.

Широкая проблемная интеграция – это выдвижение общего противоречия для ряда образовательных областей, предполагающее последовательное решение исследовательской или творческой задачи в групповом субъекте с последующей защитой или презентацией собственного продукта. Широкая проблемная интеграция предполагает организацию

коллективной и индивидуальной познавательной деятельности, в результате которой развиваются предпосылки к духовно-творческой самореализации личности.

Под духовно-творческой самореализацией детей дошкольного возраста мы понимаем процесс реализации детьми в микросоциуме актуальных и потенциальных способностей, в результате чего средствами творческой деятельности ребенок изменяет и преобразовывает себя с ориентацией на нравственные ценности. Ядром широкой проблемной интеграции является духовно-творческая задача как сотворчество значимых взрослых и детей по разрешению противоречия в искусственно созданной ситуации осознания детьми их общественно значимых целей в духовно-творческой деятельности. Например, темой взаимодействия может быть «Я в мире книг – книга в моем мире», где целью является развитие читательской культуры, знакомство с жанрами литературного творчества и «проба пера». Развитие читательской культуры детей дошкольного возраста – процесс выработки у детей ценностного отношения к книге, развития представлений о книге и её назначении, развития умений наблюдать, исследовать книгу, выбирать интересующую книгу, эмоционально реагировать на прочитанное, эстетически воспринимать художественный текст, включать воображение по ходу чтения, вычерпывать из прочитанного ценностную и смысловую информацию; процесс освоения детьми возрастосообразных теоретико-литературных знаний [196].

Данный уровень интеграции предполагает освоение общенаучного уровня, а именно развитие способностей к обобщениям, доказательствам выводов, разъяснение причин, выявление связей. При разработке темы привлекаются знания из различных образовательных областей, большую роль играет способ трансляции своих умозаключений через модели, рисунки, защиты проектов в презентации, театрализацию и др. Совершенствование навыков творческой речевой деятельности происходит через характеристики объектов по признакам, составление сравнений, загадок, метафор, сочинение

рифмованных текстов, рассказов по картинке, сочинение сказок, например, с помощью бинума фантазии. Рекомендуемая литература для прочтения и анализа: любимые произведения детей. Рекомендуемые мультипликационные фильмы для просмотра и анализа: «Филиппок», мультфильмы по сказкам А.С. Пушкина, Г.Х. Андерсена.

Сложным в реализации тематической и проблемно-тематической интеграции мы видим реализацию взаимосвязи «человек – природа – культура», где важно установить гармонию между естественнонаучным и гуманитарно-эстетическим циклами, состыковать научно-логическое и художественно-образное познание. Например, изучая объекты живой природы, воспитатели интегрируют следующие образовательные области: «Познание», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Музыка», реализуя их через различные виды творческой и репродуктивной деятельности детей. Продумывая органические переходы от эстетического восприятия природы к восприятию произведений искусства и литературы и далее к более глубокому общению с природой и наслаждению искусством, воспитатели должны помнить о специфике субъектного отражения красоты природы в литературе, музыке и живописи. Найдутся среди детей те, кому захочется «анатомировать» объекты природы, уйти от восприятия прекрасного и углубиться в изучение биологии. Интеграция предполагает следование за индивидуальным восприятием каждого ребенка, и здесь воспитателю могут помочь творческие задачи и проблемные вопросы по изучаемой теме.

Таблица 19. – Решение интегрированной познавательной задачи при широкой проблемной интеграции

Тема взаимодействия	Основное содержание образовательных областей	Компетенции образовательных областей	Проблемные вопросы и творческие задачи для интеграции образовательных областей	Планируемый результат по каждой из областей

«Я в мире книг»	1. «Познание»	1. Уметь ориентироваться в книжном мире по нескольким признакам. Знать детских писателей. Знать азы мультипликации. Уметь понять замысел иллюстратора.	1. Функции книги: главная, полезные и вредные. Рассмотрите книгу в «Волшебном телевизоре» (системном операторе). Классификации книг. По каким классификациям можно создавать библиотеки в детском саду и дома? В какой профессии книги не нужны? Роль книги в искусстве? Дружат ли книги с Интернетом?	1. Умеет подобрать литературные источники по заданной тематике или интересующему вопросу.
«Я в мире книг»	2. «Коммуникация»	2. Уметь рассказать об авторе и любимом художественном произведении. Уметь цитировать. Уметь находить нужные литературные источники, классифицировать произведения на книжной полке.	2. Расскажи о любимых авторах и литературных произведениях. Создай проект рекламы своей любимой книги. Расскажи, на какого литературного героя ты похож, и обоснуй, в чем сходства.	2. Способен рассказать основную идею автора любимого художественного произведения, описать характеры главных героев.
«Я в мире книг»	3.«Чтение художественной литературы»	3. Развитие читательской культуры через умение наблюдать, исследовать книгу, выбирать интересующую книгу, эмоционально реагировать на прочитанное, эстетически воспринимать художественный текст.	3. Сделай иллюстрации к понравившейся или собственной книге. Расскажи об этом эпизоде без слов.	3. Уметь наблюдать, исследовать книгу, выбирать интересующую книгу.

«Я в мире книг»	4. «Груд»	4. Уметь реставрировать книги, оформлять обложки к книге, подбирать и располагать иллюстрации.	4. Отреставрирую книгу. Создадим книгу о нас, для нас.	4. Способен создать собственную мини-книгу и оформить ее.
«Я в мире книг»	5. «Музыка»	5. Знать музыкальные жанры и уметь подобрать мелодии к возникающим образам.	5. Как звучат книги? Как озвучить сюжет книги? Подбери музыку к своему любимому стихотворению.	5. Уметь подбирать музыкальный жанр, мелодию, звуки к эстетически воспринимаемому художественному тексту.
«Я в мире книг»	6. «Социализация»	6. Уметь рассказать о своих интересах в монологе с ссылками на литературные произведения. Уметь вести диалог на заданную или выбранную тему.	6. Какими будут книги через 100-500 лет? Как могут измениться их функции? Решите ситуацию: «Вы пошли в поход по интересным историческим местам или заповеднику. В путешествии у вас возникает много вопросов, на которые хочется получить ответ, а библиотеки на горизонте не видать. Как быть?»	6. Уметь быть понятым в дискуссии и монологе.

Итак, из приведенных выше примеров мы видим предназначение интеграции в раскрытии детям целостной картины мира, в установлении единства живой и неживой природы, материального и духовного, пространства и времени, искусства и науки.

Приведем примеры тем организации взаимодействия в свободной деятельности по решению интегрированных познавательных задач в старшей и подготовительной группах ДОУ (таблицы 20,21).

Таблица 20. – Тематика организации взаимодействия по решению интегрированных познавательных задач в старшей группе ДОУ в свободной деятельности

№	Модули	Блоки	Интегрированные познавательные задачи	Сроки
1.	Когнитивный	1. «Мой Мир» 2. «Я тоже Мир» 3. «Мировые открытия» 4. «Я открываю Мир»	Презентация копилки «Жить – службу служить»	сентябрь октябрь
2.	Креативно-деятельностный	1. «Мир моих эмоций и чувств» 2. «Мир добродетелей» 3. «Мир искусства и науки» 4. «Я тоже творю мир»	Создаем коллективную книгу «Книга мастеров»	ноябрь декабрь январь
3.	Духовно-творческий	1. «Я и моя Родина» 2. «Я и моя семья» 3. «Я и мои друзья» 4. «Я в мире книг» 5. «Я и природный мир» 6. «Я и рукотворный мир» 7. «Я выбираю профессию»	Создание портфолио «Мой мир». Составление памяток или инструкций по изучению чего-либо, по изменению чего-либо, по применению чего-либо, по правилам	февраль март апрель май

Таблица 21. Тематика организации взаимодействия по решению интегрированных познавательных задач в подготовительной группе ДОУ в свободной деятельности

№	Модуль	Блоки	Интегрированные познавательные задачи	Сроки
4.	Поисково-преобразовательный	1. «Моё здоровье» 2. «Мои правила» 3. «Мои интересы» 4. «Мои почему» 5. «Я - исследователь»	Защита узких проектных работ или презентация решения творческой задачи по исследовательской теме (тема и вид работы – на усмотрение ребенка)	сентябрь октябрь ноябрь
5.	Созидательный	1. «Я дарю миру» 2. «Мир дарит мне» 3. «Все тайное становится явным» 4. «Я могу сделать других счастливыми» 5. «Дела духовного милосердия»	Презентации и выступления на темы: Трудно ли быть добрым? Где искать милосердие? Сочиняем коллективную сказку «Где прячется счастье?»	декабрь январь февраль март
6.	Рефлексивно-корректирующий	1. «Страдания, испытания и победы» 2. «Где прячется счастье» 3. «Мой портрет»	Телевизионный проект	апрель май

Подводя итог, отметим, что духовно-творческий потенциал проявляется в ребенке уже в раннем возрасте. Грамотно организованное пространство развития одаренности детей дошкольного возраста дает широкие возможности для развития предпосылок к духовно-творческой самореализации.

2.4. Педагогические условия реализации технологии развития одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации

Реализация технологии развития одаренности в творческой самореализации детей в творческом образовательном пространстве ДОО обеспечивается соблюдением следующих педагогических условий:

- развитие одаренности детей будет осуществляться в рамках организации духовно-творческой среды ДОО по разным художественным направлениям: хореографическая, театральная, изобразительная и музыкальная студии; познавательный кружок; творческая лаборатория по экологии;
- дошкольник – субъект творческой игровой деятельности и создатель личного творческого образовательного продукта;
- творческая деятельность осуществляется в сотворчестве педагога и ребенка на основе нравственных ценностей данного общества в конкретный исторический период;
- профессиональная компетентность педагога ДОО в вопросах развития одаренности ребенка формируется в аспекте духовно-творческой самореализации.

Логика нашего исследования предусматривает рассмотрение понятия «педагогические условия», существующего в арсенале научного знания.

В философской науке категория «условие» трактуется так:

- среда, в которой пребывают и без которой не могут существовать предметы и явления;
- обстановка, в которой что-нибудь происходит;
- данные требования, из которых стоит исходить [183, 771].

Данные подходы к понятию «условия» характеризуют его как «нечто внешнее для явления, в отличие от более широкого понятия причины, включающего как внешние, так и внутренние факторы» [176, 770].

В педагогической науке дефиниция «условия» в наиболее общей форме определяется как основа, наличие обстоятельств, способствующих достижению поставленных целей или, напротив, тормозящих их достижение [118, 33].

Наиболее адекватным основным идеям нашего исследования является определение, данное В.А. Андреевым. По мнению ученого, педагогические условия – это целенаправленный отбор и применение элементов содержания, методов, приемов, а также организационных форм обучения для достижения поставленных целей [8, 7].

Обобщая подходы к определению педагогических условий, можно утверждать, что это совокупность взаимосвязанных отношений к образованию, наличие которых позволяет ему соответствующим образом отвечать на заданные требования.

Относительно нашего исследования педагогические условия – это комплекс взаимосвязанных мер в духовно-творческой самореализации одаренных детей. Комплекс предполагает целостность, взаимосвязь и единство элементов предмета.

Единство условий (методологических, психологических, дидактических) позволяет говорить о целостности процесса развития одаренных детей. Рассмотрим каждое педагогическое условие развития одаренности в аспекте духовно-творческой самореализации детей дошкольного возраста.

Первое условие – развитие одаренности детей будет осуществляться в рамках проектирования и организации духовно-творческой среды ДОУ по разным художественным направлениям. Согласно закону об образовании, содержание образования должно обеспечивать формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества. Учитывая то, что духовное и материальное состояние государства и общества зависит от тех основ, которые будут заложены в сознание и

сердце детей, коллектив ДОУ и семья должны уделять большое внимание организации и содержанию предметной среды, окружающей ребенка. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что педагогическое проектирование является одной из актуальных, но мало изученных проблем. Так, проектирование рассматривается как прогнозирование (Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, Л.М. Зеленина, В.О. Кутьев, Э.Г. Костяшкин и др.); пошаговое планирование (В.П. Беспалько, Т.А. Стефановская и др.); индивидуальное представление учителя о собственной будущей деятельности (В.В. Краевский, И.Я. Лернер). Для нашего исследования, посвященного самореализации одаренных детей дошкольного возраста, представляют интерес технологии педагогической деятельности и мышления (В.А. Болотов, Е.И. Исаев, Н.Б. Крылова, В.И. Слободчиков и др.); творческой деятельности, направленной на разработку и реализацию образовательных проектов как комплексов инновационных идей (Н.Б. Борисова, Н.В. Кузьмина, Н.Н. Суртаева и др.). В исследованиях отечественных педагогов и психологов (Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Т.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.) показан механизм саморазвития личности педагогическими средствами. Значимыми для определения стратегии нашего исследования явились работы о роли среды в становлении личности (Н.П. Аникеева, С.Л. Братченко, С.Д. Дерябо, Е.А. Климов, Т.А. Ковалев, В.В. Рубцов, В.С. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, В.А. Ясвин и др.). В современных концепциях развивается мысль о необходимости организации обучения как естественного хода жизни ребенка в специально созданной развивающей предметно-пространственной среде (Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, Л.Н. Новикова, С.Л. Новоселова и др.). Проблема оптимизации предметно-пространственной среды развития интересует многих отечественных и зарубежных педагогов в связи с изменением образовательного процесса в целом и предметно-пространственной среды, в частности (Дж. Дьюи, М. Монтессори, Р. Штайнер и др.). На основе анализа

философской, социально-психологической и педагогической литературы образовательный процесс рассматривается в контексте средового подхода и разрабатываются особенности развития идей средового подхода в системе дошкольного образования.

В исследованиях, посвященных теории и практике дошкольного образования, отсутствует понятие «образовательная среда», вместо него используются понятия «пространство ДОО», «развивающая среда», «предметно-развивающая среда». Наиболее полной и учитывающей специфику деятельности дошкольного учреждения, ориентиры развития, заданные Концепцией дошкольного воспитания, является концепция развивающей среды, разработанная группой исследователей в составе В.А. Петровского, Л.М. Клариной, Л.А. Смывиной и Л.П. Стрелковой. По мнению многих авторов, развитие личности в образовательной среде осуществляется через системы общения. Образовательная среда — часть социокультурного пространства, в котором взаимодействуют различные образовательные системы, процессы и явления, субъекты и предметы с целью развития и создания условий для саморазвития личности (А.В. Иванов). Таким образом, образовательная среда рассматривается как пространство коммуникаций, которое вовлекает субъекта в процессы освоения, потребления, обмена и распространения культурных ценностей, являясь неотъемлемой частью культуры, образовательная среда рассматривается и как подсистема социокультурной среды. Одновременно образовательная среда создается самим индивидом, т.к. каждый человек развивается в соответствии со своими индивидуальными задатками, интересами, жизненным опытом, он строит свое уникальное пространство вхождения в культуру, свое видение ценностей, приоритетов познания и способов саморазвития и самореализации. Следовательно, существенно расширяется представление об образовательной среде как педагогически осознанной возможности развития ребенка, определяющей выбор необходимых и достаточных условий для оформления (опредмечивания)

процесса развития в социальном и пространственно-предметном окружении. Рассмотрим следующие понятия: педагогическое проектирование в образовательной среде, духовно-творческая среда дошкольного образовательного учреждения и развивающая предметная среда Детства.

Проектирование педагогических систем, процессов или ситуаций – сложная многоступенчатая деятельность как ряд последовательно идущих друг за другом этапов, приближающая разработку предстоящей деятельности от общей идеи к точно описанным конкретным действиям. Выделяют три этапа (ступени) проектирования: моделирование; создание проекта; конструирование. Педагогическое моделирование (создание модели) – это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения. Создание проекта – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования. Педагогическое конструирование (создание конструкта) – это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая проект к использованию в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений. Отличительной чертой педагогического проектирования является его направленность на создание и изменение организованных процессов образования. Оно позволяет обосновывать предсказание, разработку и реализацию тех изменений в конкретной педагогической среде, которые способствуют ее совершенствованию. Продуктами педагогического проектирования в интеллектуально-информационном плане являются проекты, которые несут в себе как рациональные, так и ценностно-смысловые черты [86; 564].

Мы делаем вывод, что педагогическое проектирование развития одаренности личности в образовательной среде дошкольного образовательного учреждения представляет собой создание совокупности локальных образовательных сред, которые находятся во взаимодействии друг с другом и обеспечивают развитие духовно-творческих потенциалов детей. К социокультурной среде прямого воздействия относятся родители и дети как

потребители образовательных услуг, органы управления образованием, учреждения социально-педагогической среды (другие дошкольные учреждения, школы, колледжи, вузы, учреждения культуры, здравоохранения), учреждения, обеспечивающие жизнедеятельность. К социокультурной среде косвенного воздействия относится взаимодействие с организациями, представляющими такие области социокультурной среды, как политика, экономика, право, экология, средства массовой информации. Таким образом, проектирование развития одаренных детей в образовательной среде есть конструирование совокупности локальных образовательных сред прямого и косвенного воздействия, обеспечивающих своевременное раскрытие потенциалов личности в субъектном взаимодействии участников жизнедеятельности ребенка и его духовно-творческую самореализацию в социокультурном пространстве (микросоциуме дошкольника).

Раскроем понятие «развивающая предметная среда детства» на этапе педагогического конструирования. Развивающая предметная среда детства – это система условий, обеспечивающая всю полноту развития детской деятельности и личности ребенка. Она включает ряд базовых компонентов, необходимых для полноценного физического, эстетического, познавательного и социального развития детей. К ним относятся природные среды и объекты, культурные ландшафты, физкультурно-игровые и оздоровительные сооружения, предметно-игровая среда, детская библиотека, игротека и видеотека, дизайн-студия и музей, музыкально-театральная среда, предметно-развивающая среда занятий, компьютерно-игровой комплекс и др. [113].

Современный философский взгляд на среду базируется на понимании ее как системы, включающей разнообразные взаимосвязи предметного и личностного характера. В изучении механизмов воздействия среды на личность психологи важную роль отводят «социальной ситуации развития». Л.С. Выготский понимает под ней своеобразное, соответствующее возрасту

неповторимое отношение между ребенком и окружающим его миром [49]. Предметная среда детства должна предоставлять ребенку условия для творческого и духовного развития и возможность «вычерпывать» из нее информацию, необходимую для постановки и решения задач той или иной деятельности. Развивающая предметная среда содержит социокультурные и предметные природные средства, обеспечивающие развитие разнообразных видов деятельности ребенка [127, 35]. Состояние внешней среды может оказывать как стимулирующее, так и угнетающее воздействие на самореализацию личности. Среда, способствующая самовыражению, раскрытию потенциала личности, повышает эффективность самореализации, и наоборот. Мы считаем, что задача самореализации личности находится в прямой зависимости от внешней духовно-творческой среды, стимулирующей развитие внутреннего, индивидуально-специфического. Поэтому создание духовно-творческой среды в дошкольном образовательном учреждении, способствующей раскрытию духовно-творческих потенциалов и поддержки одаренности, будет побуждать к духовно-творческой самореализации одаренных детей. Наука и практика все чаще обращают внимание на среду как поисковое «поле» ребенка, как способ установления взаимосвязи, диалог культуры и личности.

Предметный мир детства – это среда развития всех специфически детских видов деятельности. Развивающая функция предметного мира требует для своей реализации сочетания традиционных и новых, необычных компонентов, что обеспечивает преемственность развития деятельности от простых ее форм к более сложным, содержательным. Поэтому в процессе проектирования развивающей среды и конструирования предметного мира Детства необходимо учитывать следующие педагогические правила, стимулирующие духовно-творческое развитие дошкольника, а именно:

- создание воспитателем у ребенка чувства внешней и внутренней безопасности, когда он знает, что его духовно-творческие проявления не

получат отрицательной оценки значимых взрослых, а наоборот, будут поддержаны;

- обеспечение мотивационно-рефлексивного компонента духовно-творческой жизнедеятельности ребенка, когда даже отрицательные поступки ребенка не наказываются, а являются точкой роста над собой в результате анализа ситуации, проектирования и рефлексии;

- поддержание атмосферы постоянного поиска, создание ситуаций, побуждающих детей к мышлению, к разрешению противоречий;

- раскрытие потенциалов каждого ребенка в группе, поддержка одаренности через создание «индивидуальных миров», которые отражают индивидуальные потребности детей в строительстве предметного мира Детства.

В организации предметно-развивающей среды принято выделять следующие принципы:

- принцип открытости: открытость природе, культуре, обществу, открытость своего «Я»;

- принцип функционального зонирования – это создание в помещении групповой комнаты небольших пространств, организованных в соответствии с определенной деятельностью детей (центры двигательной, творческо-игровой, трудовой деятельности, духовно-творческого развития);

- принцип мобильности выражается в том, что ребенок, благодаря данным принципам и организации пространственного окружения, свободен в своих проявлениях, то есть может изменять среду соответственно своим потребностям. [127, 242]

На основании вышеизложенного была сконструирована духовно-творческая среда дошкольного образовательного учреждения, представленная в таблицах 22, 23, 24.

Таблица 22. – Условия для обеспечения чувства внешней и внутренней безопасности, контакта между взрослыми и детьми

Организационные условия	Материально-технические условия
<p>Учет комфортной дистанции взаимодействия в групповом субъекте: взрослый – ребенок; ребенок – взрослый; ребенок – ребенок.</p> <p>Создание эмоционального комфорта общения с каждым ребенком и с группой в целом.</p> <p>Разработка аспектов построения предметно-развивающей среды в соответствии с исследовательской темой:</p> <p><i>символизация темы</i>, выражающаяся в выборе символа, понятного ребенку и отражающего суть темы; <i>вербализация темы</i> с помощью слов, рождающих образ атмосферы действия, план действия (письмо, опорные слова, модели, подтемы и т.д.); <i>визуализация темы</i>, отраженная в виде наглядного материала, стимулирующего ребенка к исследовательской, творческой деятельности; <i>материализация темы</i> осуществляется в процессе разных видов деятельности детей: игр, экспериментирования, моделирования, рисования и т.д.</p> <p>Обеспечение функциональной активности ребенка, доступности всего, что его развивает; реализация оптимальной двигательной активности детей; учет индивидуальных способностей</p>	<p>Мебель разного уровня, регулируемая по высоте, комплекты мебели специальной технической конструкции (нетрадиционные формы столов (подковообразные, ленточные, трапециевидные и т.д.), позволяющие педагогу наблюдать за деятельностью детей во всех уголках группы. Наличие в составе единого пространства групповой комнаты балконов различной модификации (корабль, теремок, машина и т.д.), полифункциональной конструкции (с мостиками, лесенками, площадками, перилами и т.д., изготовленных из дерева) стимулирует ребенка к физической или творческой активности.</p> <p>Уголки уединения с удобной мебелью, подушками и т.д.</p> <p>Определение места для общего сбора детей на ковре и т.д.</p> <p>Оформление информационных стендов для родителей.</p> <p>Проведение семейных праздников в семейной комнате, зале.</p> <p>Экологическая комната с аквариумом, террариумом, мягким уголком, познавательным материалом.</p> <p>Наличие в группе личного пространства с полками для личных вещей, игрушек, фотографий и т.д.</p> <p>Видеозал, аудиотехника, подборка познавательных и художественно-творческих видеоматериалов, а также звуковой дизайн – фонотека с записью плеска воды, шума моря, пение птиц, шелеста листвы и т.д.</p>

Таблица 23. – Условия, стимулирующие развитие познавательных интересов, творческих начинаний ребенка

Организационные условия	Материально-технические условия
<p>Ориентация ребенка на творческое решение проблемы.</p> <p>Поощрение создания творческого продукта.</p> <p>Развитие основных логических операций.</p> <p>Определение места в группе для оформления выставок, репродукций, рисунков, крупномасштабных пособий и т.д.</p> <p>Моделирование игрового пространства группы в соответствии с возрастными особенностями и интересами детей.</p> <p>Представление ребенку права видоизменять окружающую среду, моделировать и создавать ее в соответствии с познавательными потребностями, вкусом и настроением</p>	<p>Оснащение познавательных центров активности в соответствии с блоками темы дидактическим материалом, пособиями, техническими средствами, схемами, моделями, энциклопедиями, картами, природными материалами в качестве наглядности, фотографии, детские познавательные журналы, разнообразные наборы дидактических развивающих игр, конструкторов и т.д.</p> <p>Оснащение лабораторий «Научные открытия», «Дома кино, издательства», импровизированного театра, музея, библиотеки, игротеки, художественной мастерской, Центра кулинарии.</p> <p>Оснащение игровой среды определенным набором функционально-игровых предметов, предметами заместителями, бросовым материалом, развивающими фантазию и творчество детей.</p> <p>Оборудование костюмерной, гримерной с разнообразными аксессуарами одежды и т.д.;</p> <p>Спортивно-игровое оборудование (батуты, мячи-прыгуны, сухой бассейн, современные спортивные комплекты); мягкие модули; прозрачные перегородки, ширма; сборно-разборные домики легкой конструкции</p>

Таблица 24. – Условия, обеспечивающие духовно-нравственную основу развития детей

Организационные условия	Материально-технические условия
<p>Организация художественно-творческой деятельности (изобразительное искусство, музыка, литература, театр).</p> <p>Реализация рефлексивного компонента деятельности.</p> <p>Организация игр и тренингов на сплочение, взаимовыручку, смирение.</p> <p>Вожатство в младших и средних группах.</p> <p>Освоение элементарных трудовых навыков.</p> <p>Организация конфессиональных праздников с целью знакомства с традициями.</p> <p>Организация спортивных и народных подвижных игр на развитие взаимовыручки, поддержки команды, воли.</p> <p>Учет гендерных различий</p>	<p>Подборка литературных произведений, мультипликационных сюжетов, содержащих духовно-нравственные задачи.</p> <p>Жития святых и биографии выдающихся личностей.</p> <p>Подборка музыкальных классических и народных произведений.</p> <p>Коллекция репродукций великих художников прошлого и современности.</p> <p>Приусадебный участок, экологическая комната.</p> <p>Видеозал.</p> <p>Театральная студия и художественная мастерская</p>

Принципиально значимой для нашего исследования является точка зрения П. Бергера, Т. Лукмана, С. Розума, которые считают, что человек живет в двухмерной среде: внешней и внутренней. Внешняя среда – мир физических объектов, людей; внутренняя среда – мир личностного осмысления социальных и духовных объектов. В процессе взаимодействия со взрослыми, с окружающим миром ребенок создает систему понятий, представлений, то есть свою собственную внутреннюю среду [123, 251]. Выше изложенные аспекты позволяют определить духовно-творческую среду дошкольного образовательного учреждения как пространство деятельности, основной ценностью которого является построение индивидуальной траектории духовно-творческой самореализации детей, ориентированной на раскрытие личностного потенциала и создание субъективного нового созидательного продукта творчества. Потенциал среды способствует формированию не только целостного понимания мира, но придает новое качество жизни, наполняя ценностный мир ребенка, характеризует высокую внутреннюю мотивированность к действиям, эмоциональный подъем, позитивизм и созидательность, что способствует духовно-творческой самореализации личности дошкольников.

Рассмотрим второе педагогическое условие, определяющее **дошкольника как субъекта творческой игровой деятельности и создателя личного творческого образовательного продукта.**

Разработка психологии субъекта предполагает выделение и описание основных этапов становления человека как субъекта деятельности. Исходные положения психологии субъекта были разработаны С.Л. Рубинштейном, Д.Н. Узнадзе, Б.Г. Ананьевым, К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинским. Основные положения психологии субъекта ученые определяют так: субъект – это человек на высшем уровне своей активности, целостности (системности), автономности. На этом уровне человек предельно индивидуализирован, т.е. проявляет особенности своей мотивации, способностей, психической организации. Человек не рождается

субъектом, а становится в процессе деятельности. Раскрывая природу целостности субъекта, А.В. Брушлинский указывает, что это означает прежде всего неразрывную взаимосвязь природного и социального на всех стадиях развития человека, начиная с перинатальной стадии, когда появляются самые первые, простейшие психические явления у еще не родившегося младенца [129, 270]. Объект существует только соотносительно с субъектом, а субъект возникает, действует, живет лишь во взаимосвязи с объектом и с другими людьми как субъектами [129, 13]. Субъектом неразрывного единства природного и социального становится человек по мере того, как он, будучи еще ребенком, начинает выделять себя (не отделять!) из окружающей действительности и противопоставлять себя ей как объекту действия, познания, созерцания и т.д.

Творческая самореализация личности будет осуществлена в духовно-творческой деятельности, в которой дошкольник является субъектом. В связи с этим раскроем понятие «дошкольник – субъект духовно-творческой деятельности». Психологический словарь под редакцией А.В. Петровского определяет субъект как источник познания и преобразования действительности; носитель активности [122, 389]. Наиболее подробная характеристика дошкольника как субъекта деятельности в современной науке подробно представлена в работах В.В. Давыдова, В.Т. Кудрявцева, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина [53, 89, 207]. В.В. Давыдов определяет субъекта как учащегося, способного «совершенствовать, учить самого себя. Это значит строить отношения с самим собой, как с другими: вчера думавшим не так, как сегодня, умевшим меньше, не понимавшим того, что сегодня стало понятно...» [53, 245]. Поскольку становление дошкольника как субъекта обусловлено деятельностью, то возникает вопрос о специфике условий, обеспечивающих подобный процессуальный акт.

В педагогике сложилась тенденция рассматривать субъектность дошкольника преимущественно в контексте игровой деятельности, поскольку она является ведущей в младшем дошкольном возрасте. Это объясняется тем,

что через нее осуществляется формирование как основных качеств личности ребенка дошкольного возраста, так и отдельных психофизических процессов. Одним из способов духовно-творческой самореализации личности дошкольника является организация игровой духовно-творческой деятельности. С нашей точки зрения, игровая духовно-творческая деятельность дошкольника – это духовно-творческое сотрудничество воспитателя и ребенка, направленное на освоение общечеловеческих ценностей посредством развития социокультурных и нравственных качеств, активности и создания личностного духовно-творческого продукта, обеспечивающего духовно-творческую самореализацию личности в течение дальнейшей жизнедеятельности.

На основании анализа и осмысления данной проблемы мы выдвигаем предположение, что инновационным аспектом в духовно-творческой самореализации детей является развитие духовно-творческого потенциала личности начиная с раннего детства; обеспечение свободы в духовно-творческой самореализации как способности принимать волевое решение, связанное с сознательным выбором и направленное на созидание; формирование активной направленности ребенка на преодоление социально-психологических барьеров в процессе духовно-творческой деятельности через самопознание, формирование адекватной базовым ценностям «Я-концепции» и саморазвитие.

Мотивационный компонент в составе духовно-творческой самореализации определяется системой доминирующих мотивов, выражающих осознанное отношение личности к целям и ценностям духовно-творческой деятельности, к собственному развитию в процессе реализации данной деятельности. В связи с этим неадекватная мотивировка может сказаться на структуре и эффективности духовно-творческой деятельности. В связи с тем, что многообразные отношения человека со средой представлены в относительно устойчивой мотивационной сфере личности, любая деятельность, в том числе и духовно-творческая, обычно соотносится более

чем с одним мотивом и является, таким образом, полимотивированной. Мотивационный компонент необходимо рассматривать в двух направлениях: во-первых, с точки зрения места мотивов духовно-творческого саморазвития в общей структуре мотивов личности; во-вторых, с точки зрения потребности личности в творческой, созидательной, социально значимой деятельности.

Традиционно мотивацию разделяют на внешнюю и внутреннюю (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, А.К. Маркова), имея в виду источник побуждения. Нам близка их точка зрения. Рассматривая личность ребенка, мы выделили систему внешних и внутренних мотивов, характеризующую духовно-творческое саморазвитие:

- социальные мотивы, направленные на самоутверждение в различных социальных средах;

- мотивы творческих достижений, направленные на реализацию потребностей в творческом самовыражении, самореализации на основе духовно-нравственных ценностей;

- познавательные, направленные на удовлетворение познавательных потребностей;

- индивидуальные, направленные на разрешение противоречий, обусловленных рассогласованием между индивидуальным опытом, внутренними побуждениями и внешними социально-педагогическими нормами и правилами.

Уровнем развития мотивационных структур, творческого потенциала и духовной напряженности определяется уровень ответственности и свободы личности в рамках сформированного императива. Поэтому мотивационный компонент в духовно-творческой самореализации детей дошкольного возраста является приоритетным и направляющим в освоении ценностей и культуры.

Важнейшим и необходимым компонентом в составе духовно-творческой самореализации личности является рефлексия как познание и анализ личностью собственного сознания и деятельности, т.е. «взгляд на

собственную мысль и действия со стороны» [79, 114]. Изучение рефлексии стало актуальным благодаря общей переориентации социальных наук на человека, его духовно-творческий потенциал, переориентации, во многом вызванной возрождением гуманистических идей Н.А. Бердяева, Л.Н. Толстого, К.Э. Циолковского, Г.И. Гурджиева, П.Л. Успенского. Различные интерпретации положений педагогической антропологии – от К.Д. Ушинского и В.В. Зеньковского до Г.П. Щедровицкого и В.В. Давыдова – трансформируются в концепции, которая предполагает обращение к духовным возможностям и саморазвитию человека, способам выявления этих возможностей, способам их обогащения, реализации. Обращение к гуманизации образования повлекло развитие идей о духовном потенциале человека как целостности, о возможности выявления и раскрытия путей его развития на личностном уровне, посредством рефлексии (С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский) [70, 131–132].

Наличие рефлексивного компонента в составе духовно-творческого саморазвития и самореализации личности в социуме опосредовано тем, что, по мнению большинства исследователей творчества как мыслительного процесса (А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.), рефлексия выступает в качестве одного из механизмов развития интеллектуальных новообразований и детерминант в организации творческой самореализации личности. Сознание, являясь объектом духовной активности человека, само является источником созидания пространства духовного бытия – поступков. Одухотворенность личности создается осознанием опыта, представляющим собой деятельное отношение к субъективной реальности. Осознание нарушает покой сознания, прежний уровень адаптивности и весь динамический стереотип поведения. Следовательно, осознание по своей природе также является принуждением личностью своего сознания к изменению. Принуждение, таким образом, имеет рефлексивную природу. Рефлексия является механизмом развития

самой деятельности человека, она обеспечивает возможности многократного самоконтроля при решении проблемных задач и является основой для осмысления притязаний, достижения целей и самореализации личности. Смысловые уровни порождают наиндивидуальную сущность личности – ее духовность [70, 33]. Итак, мотивационно-рефлексивный характер жизнедеятельности в духовно-творческом саморазвитии и самореализации детей дошкольного возраста обеспечивает:

- сознательность в постановке наиндивидуальных целей;
- осуществление нравственного выбора;
- в решении проблемных задач ориентацию на личную ответственность и свободу в рамках императива;
- осуществление контроля и самоконтроля;
- формирование «Я-образа».

Творческая деятельность осуществляется в сотворчестве педагога и ребенка на основе нравственных ценностей данного общества в конкретный исторический период - третье педагогическое условие исследования.

Взаимодействие в образовательном процессе представляет собой систему взаимообусловленных контактов в единстве социальных, психологических и педагогических связей, где социальная сторона предопределяет результат педагогического взаимодействия, психологическая обеспечивает механизм его осуществления, а педагогическая создает ту среду, в рамках которой становится необходимым и возможным сам процесс организации педагогического взаимодействия. Педагогическое взаимодействие характеризует внутренние и внешние связи процессов непрерывного образования и развития и имеет такие характеристики, как связь, взаимосвязь, единство, систематичность, неравномерность, прерывность-непрерывность, гибкость [123].

Взаимодействие представляет собой способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции и

с помощью общения. Если взаимодействие осуществляется в условиях открытости обеих сторон, когда не ущемляется ничья свобода, оно служит проявлению истинных отношений. Когда взаимодействие протекает в условиях подавления одного человека другим, оно способно маскировать истинные отношения [54, 15]. Взаимодействие в отношениях Детства и Взрослого Сообщества нами понимается как процесс, осуществляющийся в непрерывном влиянии на развитие субъектов совместной деятельности, происходящей в сотворчестве. Именно грамотно понимаемое и организованное взаимодействие представляет собой основу развития, саморазвития и возможности дальнейшей духовно-творческой самореализации. Союз, взаимопонимание детей и взрослых, их взаимное доверие возможны лишь в том случае, если субъекты исключают в совместную деятельность дидактизм, взрослые не поучают, а советуют, размышляют вместе, договариваются о совместных действиях, тактичны [58, 38]. Ориентация на сотрудничество и сотворчество – это общение, это совместное проживание деятельности в радости, это совместное созидание «на равных», где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать. Здесь чувствуют, принимают, доверяют, открываются, планируют, радуются, самостоятельно и совместно рефлексиируют «на равных».

Одним из теоретических достоинств понятия «субъект» является его интегральный характер и возможность использования в психологии для обозначения характеристик как индивида (индивидуальный субъект), так и группы (групповой субъект), т.е. понятие «субъект» позволяет выявлять общее в психологических свойствах личности, малой или большой группы в целом. Рассмотрим субъект-субъектные отношения Детства со Взрослым Сообществом, так как в рамках нашего исследования (дошкольное образование) понятие «коллективной субъектности» играет большую роль в становлении индивидуального субъекта. Мы считаем «коллективную субъектность» одним из перспективнейших направлений исследований в

дошкольном образовании. В современной психологии не существует общепринятого понимания «коллективный субъект», отсутствует какое-либо толкование, получившее широкое распространение (нет ни в одном психологическом словаре). Различия в значениях данного понятия сегодня определяются прежде всего разным пониманием «коллективности», «коллективного» в социальной психологии. Благодаря исследованиям А.В. Брушлинского и его последователей, можно выделить несколько значений «коллективной субъектности» [129, 54–55]. Первое понимание связано с гносеологическим противопоставлением субъекта и объекта, т.е. коллектив, группа как субъект. Второе понимание основывается на субъектно-деятельностном подходе в психологии С.Л. Рубинштейна. Здесь акцент делается на том, что «коллективный субъект» – это взаимосвязанная группа людей, выполняющих совместную деятельность. По мнению Б.Ф. Ломова, любая индивидуальная деятельность является составной частью деятельности совместной, поэтому анализ индивидуальной деятельности состоит в том, чтобы определить ее место в деятельности совместной, а соответственно, и функцию данного индивида в группе [129, 55]. Третья точка зрения определяет под содержанием «коллективного субъекта» определенное качество коллектива – качество быть субъектом, которое в разной степени характеризует коллективы. В полной мере быть коллективным субъектом означает быть активным, действующим, интегрированным, т.е. выступающим единым целым, ответственным и т.д. Четвертое понимание обозначило «коллективный субъект» как совместно действующую или ведущую себя группу людей (научное или торговое общество, народ, государство и т.д.) [129, 56]. Такое понимание коллективности было характерно для отечественной психологии XX века (В.М. Бехтерев). В понимании Детства как субъекта в субъект-субъектных отношениях со Взрослым Сообществом нам близка вторая точка зрения на коллективный субъект. Таким образом, коллективный субъект в отношениях Детства и Взрослого Сообщества нами понимается как совместная духовно-

творческая жизнедеятельность детей и взрослых на высшем уровне своей активности через определенный способ самоорганизации, саморегуляции, согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени, а также учет субъективных целей, ценностей, притязаний каждого из участников при выборе ролей и поручений.

Так как в основе коллективного субъекта лежит совместная деятельность, то в качестве свойств как коллективного субъекта, так и совместной деятельности можно выделить следующие:

- целенаправленность как стремление к общей, совместно обоснованной, идентифицированной цели, носящей созидательную направленность;

- мотивированность как активность каждого из субъектов сообщества и сообщества в целом, а также потребность действовать вместе, реализуя в общих мотивах и целях личные;

- целостность, структурированность и согласованность как взаимосвязанность и взаимозависимость членов сообщества, которая в Детско-Взрослом Сообществе проявляется в четком распределении ролей, функций и обязанностей в группе на основе притязаний личности и с учетом ее потенциалов, а также плавным переходом от личностно-значимых целей и мотивов к группово-значимым и не противоречащим друг другу;

- организованность как умение планировать, как самостоятельность и самоуправляемость, как переход в Детско-Взрослых отношениях от партнерства к сотрудничеству и от сотрудничества к сотворчеству;

- результативность группового субъекта как умение согласованно достигать поставленные стратегические и промежуточные цели, не ущемляя личные цели и интегрируя их с общественными целями, но носящими только созидательный характер (К.А. Абульханова, Л.И. Анциферова, В.А. Барабанщиков, А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, А.И. Донцов, А.Л. Журавлев, В.В. Занков, В.А. Кольцова, Т.А. Ребеко, В.В. Сергиенко, И.Г. Скотникова, А.Н. Славская, И.Р. Федоркова).

Главная цель взаимодействия субъектов – помочь личности познать себя, самоопределиться и самореализоваться на основе нравственных ценностей, а не формировать заранее заданные свойства [173, 89–99]. Проблема социокультурных и нравственных ценностей тесно связана с вопросами саморазвития и самореализации личности. Формирование нравственных ценностей представляет собой совокупность воспитательных воздействий и ответной деятельности самих воспитуемых. Потребность в саморазвитии появляется под влиянием уже возникшего нравственного идеала. Сравнение детьми своего поведения, черт характера с поведением и характером личного идеала развивает у них критическое отношение к себе, вызывает стремление к преодолению недостатков и осуществлению намеченного плана [121, 193]. В дошкольном возрасте это происходит во взаимодействии со значимыми взрослыми.

Н.Е. Щуркова выделяет пять объектов ценностей, к которым у ребенка формируется нравственное отношение через воспитательное влияние (взаимодействие) на личность ребенка:

1. «Другие люди»: все нравственные качества, отражающие отношение к другому человеку, должны целенаправленно формироваться и развиваться родителями и воспитателями. Отношение к другим людям проявляется через гуманность, товарищество, доброту, деликатность, вежливость, скромность, дисциплинированность, ответственность, честность.

2. «Я»: отношение к самому себе проявляется в таких качествах, как гордость и скромность, требовательность к себе, чувство собственного достоинства, дисциплинированность, аккуратность, добросовестность, ответственность и честность. Именно эти качества, эти нравственные черты являются внешним проявлением сложившихся внутренних нравственных отношений личности на основе рефлексии.

3. «Общество и коллектив»: отношение ребенка к ним проявляется в таких качествах, как чувство долга, ответственность, трудолюбие, добросовестность, честность, озабоченность неудачами товарищей, радость

сопереживания их успехам – все это проявляет отношения дошкольника к коллективу.

4. «Труд»: бережное отношение к имуществу ДОО, максимальная работоспособность на занятии – в этом ребенок проявляет себя как член общества. Трудовая деятельность является важнейшей нравственной категорией, отношение к своему и чужому труду необходимо формировать и развивать в дошкольном возрасте.

5. «Родина»: отношение к ней проявляется в добросовестности и ответственности, чувстве гордости за ее успехи, в озабоченности ее трудностями, в желании достичь наивысших успехов в умственном развитии, чтобы принести Родине пользу, в общем отношении к своим занятиям и заданиям [205].

Все эти пять объектов, названных Н.Е. Щурковой, можно соотнести с духовно-творческой деятельностью, которая будет основой самореализации дошкольников в микросоциуме. Значимость ориентации детей в социокультурных и нравственных ценностях состоит в следующем:

- формируется ответственное отношение к выполнению своих обязанностей, к своим поступкам и действиям, в том числе, и в творческой деятельности;
- происходит безболезненная адаптация в социуме, развиваются межличностные отношения, имеющие социокультурную направленность;
- формируется установка на коррекцию поведения и отношений исходя из нравственных ценностей на основе рефлексии.

На основании вышеизложенного обозначим функции духовно-творческой деятельности, осуществляющейся в субъект-субъектном взаимодействии педагога и ребенка на основе нравственных ценностей:

- ориентировочная, проявляющаяся в выборе нравственного идеала, выступающего как цель, как образец поведения, отношений и созидания в духовно-творческой деятельности;

- коммуникативно-информационная функция, позволяющая устанавливать контакты, осуществлять общение, обмениваться информацией, направленной на духовное совершенствование;
- прогностическая функция, состоящая в проектировании нравственного и творческого саморазвития личности и проектировании созидательной творческой деятельности;
- оценочная функция, позволяющая использовать нравственные ценности как критерии воспитанности личности, на основе самоконтроля и самооценки [70, 178–179].

Четвертым педагогическим условием выступает **профессиональная компетентность педагога ДОО в вопросах развития одаренности ребенка формируется в аспекте духовно-творческой самореализации.**

Так как мы предполагаем, что чем выше уровень самореализации личности воспитателя в социуме, тем более высокую степень самореализации дошкольников в микросоциуме он может обеспечить в процессе взаимодействия, то будем рассматривать компетентность воспитателя в вопросах самореализации дошкольников одним из условий исследования и критерием эффективности реализации условия. Под подготовкой воспитателей к работе по самореализации дошкольников в социуме мы будем понимать целостную, основанную на достижениях науки и передового педагогического опыта систему взаимосвязанных мер, направленных на повышение профессиональной компетентности каждого воспитателя, на развитие духовно-творческого потенциала всего педагогического коллектива, повышение качества и эффективности реализации условий самореализации дошкольников в социуме [162].

Определимся с понятием «самообразование» и его ролью в самореализации педагога. В своей работе мы опираемся на определение самообразования Г.М. Коджаспировой, под которым понимается специально организованная, самостоятельная, систематическая познавательная деятельность, направленная на достижение определенных личностно и

общественно значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышение профессиональной квалификации. Строится обычно по образцу систематизированных форм обучения, но регулируется самим субъектом. [118]. Самореализация наиболее полное выявление личностью своих индивидуальных и профессиональных возможностей. Таким образом, самообразование является неотъемлемой частью самореализации.

По мере развития общества изменяются, усложняются различные виды профессионального труда, в том числе педагогического. Возрастание роли профессионализма в современных условиях с особой остротой ставит проблему профессиональной компетентности специалиста. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. [66, 20] Именно профессиональная компетентность – тот норматив, который интегрирует субъект-субъектный и субъект-объектный подходы в профессиональном образовании. Высокий уровень профессиональной компетентности повышает конкурентоспособность специалиста. Понятие «компетентность» включает в себя сложное, емкое содержание, интегрирующее профессиональные, социально-педагогические, социально-психологические, правовые и другие характеристики. Анализируя определение компетентности мы будем опираться на обобщенный вид: компетентность специалиста представляет собой совокупность способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в той или иной сфере (В.А. Сластенин, А.К. Маркова, А.М. Новиков, Н.В. Кузьмина и др.). Поиск подходов к формированию педагогического профессионализма ведётся большим количеством исследователей: В.А. Сластениным, Э.Ф. Зеер, И.Г. Зайнышевым, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.В. Топчим, Л.В. Трубайчук, С.Г. Молчановым и другими. Предметом нашего исследования мы определяем социально-педагогическую компетентность, которую

рассматриваем как способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений, а именно, умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы взаимодействия и реализовать эти способы в духовно-творческой деятельности. Социально-педагогическая компетентность воспитателя включает осведомленность в области самореализации в социуме, личное стремление к самообразованию, саморазвитию. Результатом социально-педагогической компетентности является обогащение социального и профессионального опыта, социально-педагогическое саморазвитие, представленное новыми знаниями, понятиями, различными социальными и профессиональными умениями и навыками, мотивационно-рефлексивной деятельностью. Систематизируем содержательное наполнение элементов общей структуры социально-педагогической компетентности воспитателей, направленной на самореализацию, в виде таблицы 25.

Таблица 25. - Элементы общей структуры социально-педагогической компетентности, направленной на самореализацию

Структурные элементы социально-педагогической компетентности	Профессиональная деятельность	Социально педагогическая деятельность
Потребность	В труде	В самореализации
Мотив	Реализация интеллектуального и духовного потенциала, саморазвитие личности	Познание социального заказа и навыков профессиональной деятельности, направленной на самореализацию
Цель	Производство материальных и духовных ценностей	Социальное и профессиональное саморазвитие личности
Поступки, действия, операции	Познавательные, интеллектуальные и практические	Познавательные, практические с вектором созидательности и обязательной рефлексивной деятельностью
Средства	Преобразование реальной действительности через выдвигание условий	Психологическое отражение и преобразование реальной действительности через

	совершенствования реальности и опытно-поисковую работу	самообразование, самосовершенствование личности, через внедрение условий своей опытно-поисковой работы в широкий круг пользователей, т.о. через самореализацию
Предмет	Разработка организационно-педагогических условий	Реализация условий достойной самореализации в социуме
Результат	Формирование системы отношений к миру, самому себе, приобретение знаний, профессиональных умений и навыков	Компетентность и культура самореализации личности

Формирование социально-педагогической компетентности будет происходить наиболее эффективно, если учитывать следующие условия:

- направленность в деятельности на развитие мотивов, ценностей, профессионально важных и личностных качеств.
- создание установок на самостоятельную, духовно-творческую деятельность.
- мониторинг развития мотивации, отслеживание процесса индивидуального личностного и профессионального развития, адекватная самооценка.

В процессе самореализации педагогов в социуме важно учитывать две важные особенности процесса саморазвития личности: во-первых, развивая личные качества в процессе жизни, человек развивает их относительно и проявляются они у всех людей по-разному; во-вторых, любой попытке самореализации в социуме нужна адекватная оценка со стороны окружающих.

Названные особенности позволяют выделить важнейшие признаки саморазвития личности педагогов, которые в социальной и профессиональной самореализации играют весомую роль:

1. Наличие у педагога положительной репутации.
2. Проявление стремлений к реализации нормативных, нравственных и творческих требований, получивших моральное социальное одобрение.

3. Созидательная направленность всех видов профессиональной деятельности и адекватная самооценка.
4. Общественное признание продукта духовно-творческой деятельности и процесса саморазвития личности.

На наш взгляд социально значимыми в профессиональной деятельности будут следующие качества педагога, классифицируемые на:

- эмоционально-чувственные (любовь к людям, детям, природе Родине, прекрасному);
- мотивационные (потребности, интересы, социальные установки, ценностные ориентации и мотивы);
- нравственно-этические (патриотизм, трудолюбие, дисциплинированность, совесть, вежливость и т.д.);
- духовно-творческие (созидательность, бескорыстие в разрешении противоречий);
- волевые (смелость, настойчивость и т.д.);
- рефлексивные (реализм, строгость, требовательность и понимание себя).

Необходимо отметить, что существует сложность при определении механизма становления личностной рефлексии специалиста. Развитие интеллектуальной и личностной рефлексии создает реальную почву для сложного процесса формирования профессионально важных качеств педагогов. К рефлексивным умениям относятся способность к познанию собственных индивидуально-психологических особенностей, оценка своего психического состояния, а также осуществление разностороннего восприятия и адекватного познания личности воспитанника. Эти умения основываются на системе знаний (возрастной психологии, механизмов и закономерностей межличностного познания и рефлексии) и определенных навыков. Рефлексивные навыки позволяют воспитателю осуществлять действия, связанные с познанием личности ребенка, без поэлементной сознательной регуляции и контроля. Развитие рефлексивных способностей не должно происходить спонтанно, так как в этом случае оно будет затянато по времени

и не достигнет должного уровня. В условиях повышения квалификации воспитателей в вопросах самореализации в социуме данный вид способностей может получать должное развитие при использовании рефлексивного тренинга (разработки А.А. Реана) [79].

Цель проведения тренинга – освоение участниками приемов и методов глубокого проникновения в собственную личность, ведущее к расширению возможностей рефлексии и к более адекватному познанию других людей.

Развитие социально-педагогической компетентности воспитателя предполагает изменение значимых его качеств в результате его осознанной целенаправленной активности, которая обеспечивает повышение эффективности деятельности. Совершенствование социально-педагогической компетентности воспитателя в условиях дошкольного образовательного учреждения предполагает определение и принятие конкретного уровня (рисунок 7) самореализации личности воспитателя в социуме на основе самоопределения, саморазвития и самообразования.

В современных условиях широко востребован не просто педагог, а педагог-исследователь, педагог-психолог, педагог-технолог. Эти качества могут развиваться при условии, если педагог активно занимается научно-методической, поисковой, опытно-экспериментальной, инновационной работой, учится искать свое «профессиональное лицо», свой педагогический инструмент. При этом в понятие «профессионализм» входят не только знания и умения, но и личностный потенциал педагога, его убеждения, установки, система ценностей, что требует не эпизодического, а комплексного и целенаправленного подхода к многогранной и многоаспектной научно-методической работе.

Таким образом, развитие профессиональной компетентности педагога заключается в том, чтобы помочь ему в определении профессионально-ценностных ориентаций, создать условия для самореализации методологии его профессионального развития и саморазвития в контексте духовно-нравственных ценностей.



Рисунок 7. - Самореализации воспитателя в социально-педагогической деятельности

Основными направлениями взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников по вопросам развития одаренности детей дошкольного возраста являются:

- изучение потребностей родителей в общеобразовательных услугах по развитию одаренности детей для определения перспектив развития учреждения и разработок программ творческих лабораторий;
- определение содержания работы и форм организации сотрудничества значимых взрослых по вопросам развития одаренности детей в открытом пространстве ДОУ;
- повышение педагогической грамотности родителей в вопросах развития одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации ребенка.

Для реализации данных направлений целесообразно проводить анкетирование родителей по различным направлениям образовательного процесса, в частности обеспечивающего развитие одаренности детей дошкольного возраста. Опираясь на результаты анкетирования, строится дальнейшая работа, подбираются содержание и формы организации родителей, способствующие переходу их из наблюдателей и критиков в статус субъектов образовательного процесса. Педагогами ДОУ должна проводиться систематическая работа по приобщению родителей к жизни ребенка в детском саду. Предложим некоторые мероприятия:

- групповые родительские собрания различной тематики;
- тематические консультации «Возрастные особенности детей», «Пути развития одаренности детей дошкольного возраста», «Исследования и открытия в домашних условиях», «О подготовке детей к школе», «Духовно-творческая самореализация дошкольника» и др.;
- «заочные» консультации по интересующим родителей вопросам;
- «Родительские гостиные», отличающиеся от собраний и консультаций более непринужденным общением, дискуссиями, дебатами;

- организация помощи родителей в оснащении групп и творческих лабораторий;
- стимулирование участия родителей в коллективных делах ДООУ (выставки, праздники, конкурсы, олимпиады);
- привлечение родителей к участию в выставках и смотрах-конкурсах, олимпиадах, концертах, не только в роли костюмеров и зрителей, но и организованной группы поддержки, организаторов (постановка общих спектаклей, подготовка элементов декорации и костюмов, изготовление коллективных панно, экспонирование семейных фотографий);
- проведение совместных спортивно-игрового досуга, музыкально-театрализованных праздников;
- организация работы семейного клуба по направлениям творческих лабораторий;
- организация дней открытых дверей с приглашением выпускников, с творческими отчётами лабораторий ДООУ (в том числе и выступление детей);
- организация лекториев с приглашением специалистов по проблемам развития одаренности детей дошкольного возраста.

Рассмотрим методические рекомендации для родителей по вопросам развития детской одаренности, составленные педагогами и психологами прогимназии (дошкольное отделение) № 133 «Одаренный ребенок» г. Челябинска.

Общие методические рекомендации и советы родителям по развитию одаренности детей дошкольного возраста:

1. Проанализируйте вашу собственную систему ценностей в отношении воспитания детей. Способствует ли она реализации личности и одаренности в обществе?

2. Будьте честными. Все дети весьма чувствительны ко лжи, а к одаренным детям это относится в большей степени.

3. Оценивайте уровень развития ребенка. Речевой обмен даже с очень развитым ребенком дошкольного возраста не является наиболее эффективным путем к пониманию.

4. Избегайте длинных объяснений или бесед с ребенком.

5. Старайтесь вовремя уловить изменения в ребенке. Они выражаются в неординарных вопросах или в поведении и являются признаком одаренности.

6. Уважайте в ребенке индивидуальность. Не стремитесь проецировать на него собственные интересы и увлечения.

7. Не ждите, что ваш ребенок будет таким как Вы, или таким, как Вы хотите. Помогите ему стать собой, а не Вами.

8. Не требуйте от ребенка платы за все, что ты для него делаешь: Вы дали ему жизнь, как он может отблагодарить Вас? Он даст жизнь другому, тот- третьему: это необходимый закон благодарности.

9. Не вымещайте на ребенке свои обиды, чтобы в старости не есть горький хлеб ибо что посеешь, то и взойдет.

10. Не относитесь к проблемам ребенка свысока: тяжесть жизни дана каждому по силам - у него она своя.

11. Не унижайте ребенка во время рефлексии.

12. Помните, что для ребенка сделано недостаточно, если не сделано все.

13. Умейте любить чужого ребенка. Никогда не делайте чужому того, чего не хотели бы, чтобы чужие сделали Вашему.

14. Любите своего ребенка любым: неталантливым, неудачным и т.д.

15. Общаясь с ним, радуйтесь, потому что ребенок - это праздник, который рядом с Вами.

16. Создайте устную и безопасную психологическую базу ребенку в его поисках к которой он мог бы возвращаться, если будет напуган собственными открытиями, поддерживайте способности ребенка к творчеству и проявляйте сочувствие к ранним неудачам.

17. Избегайте неодобрительной оценки творческих попыток ребенка, не следует говорить ребенку как его произведения можно улучшить: «Это неплохо, но могло быть и лучше, если бы...». В этом случае, как бы ни старался ребенок, результат все равно недостаточно хорош.

18. Будьте терпимы к странным идеям, уважайте любопытство, вопросы, идеи ребенка. Старайтесь отвечать на все вопросы, даже если они кажутся дикими или за гранью.

19. Оставляйте ребенка одного и позволяйте ему, если он того желает, самому заниматься своими делами. Избыток «шефства» может затруднить творчество. Желания и цели детей принадлежат им самим, а родительская помощь может порой восприниматься как нарушение границ личности. Даже очень маленькие одаренные дети оказывают упорное сопротивление родителям, которые слишком настойчивы в своем стремлении разделить с ребенком радость живого творческого воображения.

20. Помогайте ребенку строить его систему ценностей, не обязательно основанную на его собственных взглядах, чтобы он мог уважать себя и свои идеи наряду с другими идеями и их носителями. Таким образом, он в свою очередь будет и сам ценить другими.

21. Помогайте ребенку в удовлетворении основных человеческих потребностей (чувство безопасности, любви, уважения к себе и окружающим), поскольку человек, энергия которого скована основными потребностями, менее способен достичь высот самовыражения.

22. Помогайте ему справляться с разочарованием и сомнением, когда он остается один в процессе непонятного сверстникам творческого поиска: пусть он сохранит свой творческий импульс, находя награду в себе самом и меньше переживая о своем признании окружающими. Оно, пусть и не скоро, но придет! В этой связи дневники и автобиографии известных творческих личностей могут помочь ребенку понять, что он не одинок в своей борьбе.

23. Объясните, что на многие его вопросы не всегда можно ответить однозначно. Для этого требуется время, а с его стороны – терпение. Ребенок

должен научиться жить в интеллектуальном напряжении, не отторгая идей, которые его создают

24. Помогайте ребенку ценить в себе творческую личность. Однако его поведение не должно выходить за рамки приличного. Острая карикатура на знакомого может быть очень точной и остроумной - но и не очень доброй!

25. Помогайте ребенку глубже познавать себя, чтобы не упустить мимолетную (подсознательную) идею. Проявляйте симпатию к его первым неуклюжим попыткам выразить такую идею словами и сделать ее понятной для окружающих.

26. Находите слова поддержки для новых творческих начинаний ребенка, избегайте критиковать первые опыты - как бы ни были они неудачны. Относитесь к ним с симпатией и теплотой: ребенок стремится творить не только для себя, но и для тех, кого он любит.

27. Помогайте ребенку стать «разумным авантюристом», порой полагаться в познании на риск и интуицию: наиболее вероятно, что именно это поможет совершить действительное открытие.

28. Поддерживайте необходимую для творчества атмосферу, помогая ребенку избежать общественного неодобрения, уменьшить социальные трения и справиться с негативной реакцией сверстников. Таким образом, он сможет стать конструктивным, скорее, чем неконструктивным неконформистом. Чем шире мы открываем возможности для конструктивного творчества, тем плотнее закрываются клапаны деструктивного поведения. Ребенок, лишенный позитивного творческого выхода, может направить свою творческую энергию в совершенно нежелательном направлении.

29. Непременно постарайтесь найти ребенку компаньона такого же возраста и таких же способностей. Со школьного возраста ребенку очень важно иметь друга такого же возраста и пола. Нельзя позволить ребенку погрузиться в одиночество.

Памятка для родителей по особенностям познавательного развития одаренных детей.

1. Отличаясь широтой восприятия, одаренные дети остро чувствуют все происходящее в окружающем их мире и чрезвычайно любопытны в отношении того, как устроен тот или иной предмет. Им интересно, отчего мир устроен так, а не иначе и что было бы, если бы внешние условия изменились. Они способны следить за несколькими процессами одновременно и склонны активно исследовать все окружающее.

2. Они способны воспринимать связи между предметами и явлениями и делать соответствующие выводы. Им нравится в своем воображении создавать альтернативные системы.

3. Отличная память в сочетании с ранним языковым развитием и способностью к классификации и категоризированию помогают такому ребенку накапливать большой объем информации и интенсивно использовать ее.

4. Одаренные дети обладают большим словарным запасом, позволяющим им свободно и четко излагать мысли. Однако ради удовольствия они изобретают собственные слова.

5. Наряду со способностью воспринимать смысловые неясности, сохранять высокий порог восприятия в течение длительного времени, с удовольствием заниматься сложными и даже не имеющими практического решения задачами одаренные дети не терпят, когда им навязывают готовый ответ.

6. Нередко одаренные дети обладают повышенными математическими способностями в плане вычислений и логики.

7. Они отличаются продолжительным периодом концентрации внимания и большим упорством в приоритетных видах деятельности.

8. Характерная для одаренного ребенка увлеченность заданием в сочетании с отсутствием опыта часто приводит к тому, что он замахивается

на то, что ему пока не по силам. Он нуждается в помощи и поддержке, но не в слепой опеке.

Памятка для родителей по психосоциальной чувствительности одаренных детей.

1. Одаренные дети обнаруживают обостренное чувство справедливости, опережающее нравственное развитие опирается на опережающее развитие восприятия и познания.

2. Они остро реагируют на несправедливость окружающего мира. предъявляют высокие требования к себе и окружающим.

3. Живое воображение, творчество избирательность и богатая фантазия весьма характерны для одаренных детей.

4. Они обладают отличным чувством юмора. любят смешные несоответствия, игру слов, шутки. Восприятия смешного у них нередко отличается от восприятия сверстников.

5. Им недостает эмоционального баланса, в раннем возрасте одаренные дети нетерпеливы и порывисты.

6. Порой для них характерны преувеличенные страхи и повышенная уязвимость. Они чрезвычайно восприимчивы к неречевым сигналам окружающих.

7. Эгоцентризм в этом возрасте, как и у обычных детей.

8. Нередко у одаренных детей развивается негативное самовосприятие, возникают трудности со сверстникам.

Памятка для родителей по физическому развитию одаренных детей.

1. Одаренных детей отличает высокий энергетический уровень, причем спят они меньше обычного.

2. Их моторная координация и владение руками часто отстают от познавательных способностей. Им необходима практика.

3. Разница в интеллектуальном и физическом развитии таких детей может обескураживать и развивать их несамостоятельность.

4. Зрение одаренных детей (в возрасте до 8 лет) часто нестабильно, им трудно менять фокус с близкого расстояния на дальнее (от парты к доске).

Утверждения для родителей в аспекте развития одаренности детей:

1. Я отвечаю на все вопросы ребенка насколько возможно терпеливо и честно.

2. Серьезные вопросы и высказывания ребенка я воспринимаю всерьез.

3. Я поставил стенд, на котором ребенок может демонстрировать свои работы.

4. Я не ругаю ребенка за беспорядок в его комнате и на столе, если это связано с творческим занятием и работа еще не закончена.

5. Я предоставил ребенку комнату или часть комнаты исключительно для его занятий.

6. Я показываю ребенку, что он любим таким, какой он есть, а не за его достижения.

7. Я поручаю ребенку посильные заботы.

8. Я помогаю ребенку строить его собственные планы и принимать решения. 9. Я беру ребенка в поездки по интересным местам.

10. Я помогаю ребенку улучшить результаты его работы.

11. Я помогаю ребенку нормально общаться с детьми из разных социальных и культурных слоев.

12. Я устанавливаю разумный поведенческий стандарт и слежу, чтобы ребенок ему следовал.

13. Я никогда не говорю ребенку, что он хуже других детей.

14. Я никогда не наказываю ребенка унижением.

15. Я снабжаю ребенка книгами и материалами для его любимых занятий.

16. Я приучаю ребенка мыслить самостоятельно.

17. Я регулярно читаю ребенку.

18. Я побуждаю ребенка придумывать истории, фантазировать.
19. Я внимательно отношусь к индивидуальным потребностям ребенка.
20. Я нахожу время каждый день, чтобы побыть с ребенком наедине.
21. Я позволяю ребенку принимать участие в планировании семейных дел, и путешествий.
22. Я никогда не дразню ребенка за ошибки.
23. Я хвалю ребенка за выученные стихи, рассказы, песни.
24. Я учу ребенка свободно общаться со взрослыми любого возраста.
25. Я разрабатываю практические эксперименты, чтобы помочь ребенку больше узнать.
26. Я позволяю ребенку играть со всяким хламом.
27. Я побуждаю ребенка находить проблемы и формулировать противоречия, а затем решать их.
28. В занятиях ребенка я нахожу достойные похвалы.
29. Я не хвалю его беспредметно и неискренне.
30. Не существует тем, которые я совершенно исключаю для обсуждения с ребенком.
31. Я даю ребенку возможность самому принимать решения.
32. Я помогаю ребенку быть личностью.
33. Я помогаю ребенку находить заслуживающие внимания телепрограммы, выставки, концерты и т.д.
34. Я развиваю в ребёнке позитивное восприятие его способностей.
35. Я никогда не отмахиваюсь от неудач ребенка, говоря: «Я этого тоже не умею».
36. Я поощряю в ребенке максимальную независимость от взрослых.
37. Я доверяю ребенку.
38. Я предпочитаю, чтобы основную часть работы, за которую взялся ребенок, он выполнил самостоятельно, даже если я не уверен в позитивном конечном результате.

Выводы по второй главе

Педагогическая концепция позволила спроектировать структурно-функциональную модель педагогической тактики развития одаренности детей дошкольного возраста, которая на основе креативно-деятельностного и интегративно-модульного подходов отражает процесс развития одаренности детей дошкольного возраста в ДООУ через интеграцию модулей (познавательный, креативно-деятельностный, духовно-творческий, поисково-преобразовательный, созидательный и рефлексивно-корректирующий).

Педагогическая тактика представляет собой педагогическую технологию, где обоснованы конкретные формы и способы взаимодействия в деятельности, отбираемые для осуществления конкретной цели, метода, приема развития одаренности детей дошкольного возраста в представленных модулях. Для более наглядного представления реализации педагогической технологии представлены технологические карты модулей развития одаренности детей в образовательном процессе ДООУ и траектория взаимодействия групповых субъектов по освоению модулей. Технологические карты представляют собой описание фактической деятельности значимых взрослых и детей, образовательного события в группе ДООУ. В процессе работы нами были уточнены приоритетные формы, методы и приемы развития одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации. Так, например, рассмотрены и классифицированы методы развития одаренности детей дошкольного возраста: методы взаимодействия по открытию детьми новых знаний, методы развития творческого воображения и мышления, методы воспитания творческой личности. Реализуя ФГТ, мы предложили три типа интеграции при решении интегрированных познавательных задач в образовательном процессе ДООУ, обеспечивающих развитие одаренности детей. В результате разработки и реализации педагогической тактики, были выявлены педагогические условия, обеспечивающие эффективную реализацию

педагогической технологии развития одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации.

Таким образом, педагогическая тактика развития одаренности представляет собой практическую реализацию педагогической стратегии развития одаренности детей в образовательном процессе ДОУ.

ГЛАВА 3. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ В АСПЕКТЕ ДУХОВНО-ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

3.1. Взаимосвязь компонентов и критериев развития одаренности детей дошкольного возраста

Проведенный историко-педагогический анализ психолого-педагогической литературы, в том числе монографических исследований философии, педагогики, психологии, показал, что проблема развития одаренности детей дошкольного возраста достаточно дискуссионна в определениях. Большинство исследований посвящено изучению детей школьного возраста, когда признаки одаренности могут уже явно выражаться. Несмотря на это, все же остается спорным вопрос диагностики признаков одаренности. Вопросам исследования творческих способностей одаренных детей посвящены работы Дж. Гилфорда, Р. Торренса, Дж. Равенна, Л.А. Венгера, Д.Б. Богоявленской. Во многих тестологических исследованиях (Дж. Гилфорд, Гетцельс и др.) сопоставляются интеллектуальные и творческие способности человека, где ученые выделяют те способности, которые имеют отношение к творчеству, а затем коррелируют их данными интеллектуального развития и качествами творческой личности. Исследователь Д.Б. Богоявленская выдвигает требование о выделении единого критерия творческого потенциала личности. Только после этого можно переходить к рассмотрению его структуры, экспериментальному изучению особенностей взаимодействия входящих в его структуру компонентов, выяснению «вклада» каждого из них в качественную характеристику интегрального показателя всей системы. Именно взаимоотношение «целого» (интеллектуальной активности) и «части» (общих умственных способностей), а не просто разведение рядоположенных способностей является предметом исследования [28, 264]. Предметом нашего

исследования являются следующие структурные компоненты развития одаренности детей и их взаимосвязь:

1) личностный - творческий потенциал, духовно-нравственный потенциал;

2) мотивационный – мотив достижений; интенсивность познавательного мотива.

3) деятельностный – готовность к творческой деятельности, духовно-творческий продукт.

В процессе раскрытия потенциалов ребенка, которые говорят об актуализации одаренности, мы рассматриваем взаимосвязь личностного и мотивационного компонентов, мотивационного и деятельностного, личностного и деятельностного. Первый и второй компоненты - аффективная сфера, изучая которую, мы выясняли «вклад» каждого из компонентов в качественную характеристику интегрального показателя всей системы – развития одаренности детей дошкольного возраста.

Рассмотрим каждый из компонентов развития одаренности детей дошкольного возраста и их взаимосвязи. Личностный компонент отражает следующие критерии - творческий и духовно-нравственный потенциалы личности.

Духовный потенциал обуславливает нравственную, гуманную основу социального бытия (деятельности, общения) личности как субъекта деятельности. С психологических позиций, духовно-творческий потенциал обусловлен личностными свойствами, отражающими эмоции, мотивы, переживания, восприятие, действия. Развитие личности заключается в актуализации ее потенциала: творческого, духовно-творческого, духовно-нравственного. У детей дошкольного и младшего школьного возраста сознание в целом соответствует мифологической стадии развития человечества, характеризующейся слиянием реального и идеального, не всегда сознательным уровнем мышления, синкретизмом восприятия и императивности мысли. Предпосылки духовно-творческой самореализации

берут основы в формировании модальных, т.е. базовых, основополагающих, характерных для данного этноса элементов духовности. Такое сложное личностное новообразование как духовно-творческий потенциал и развитие становятся основой устойчивых форм мироотношения ребенка, его будущего самоопределения и самореализации. Итак, в качестве модальных элементов развития творческого и духовно-нравственного потенциалов личности детей дошкольного возраста мы рассматриваем: духовно-нравственную направленность потребностно-мотивационной сферы личности (первый и второй компонент развития одаренности детей), способность и готовность к творчеству как основа духовно-творческой самореализации (первый и третий компонент), эмоциональная и мотивационно-рефлексивная сферы личности как основа духовных, душевных переживаний в творческой деятельности (второй и третий компоненты). Данные определения и механизмы развития подробно представлены в данной работе выше, поэтому подробнее остановимся на втором компоненте.

Мотивационный компонент развития одаренности детей дошкольного возраста отражен в мотиве достижений в духовно-творческой деятельности. Один из первых мотивов социального поведения, который стал предметом углубленного изучения в психологии - это мотив достижения успехов. Особое внимание к данному мотиву было связано с тем, что ему приписывали успехи или неудачи в жизни людей. Стремление человека к успеху является важной личностной характеристикой современного человека, и это стремление закладывается в дошкольном возрасте. Дети с развитым мотивом достижения успехов сравнительно быстро научаются самостоятельно преодолевать трудности, возникающие на их жизненном пути, опережают в психологическом и ином развитии своих сверстников. Проблеме мотивации достижения успехов посвящены исследования Д. Макклелланда, Х. Хекхаузена, Д. Аткинсона, М.Ш. Магомед-Эминова, Е.П. Ильина, Р.С. Немова, Т.А. Саблиной, И.Р. Алтуниной. Благодаря проведенным исследованиям, были разработаны теоретические модели

мотивации достижения, методики ее изучения, тренинги, формирующие мотивацию достижения. В отечественной психолого-педагогической литературе методы формирования достижения успехов представлены в основном через формирование мотивации учения школьников. Среди соответствующих работ нет специальных исследований, посвященных проблеме формирования мотива и мотивации достижения успехов у детей дошкольного возраста. Потребность в достижении успехов не является врожденной, она складывается и формируется именно в дошкольном возрасте. Согласно исследованиям М. Макклелланда и Х. Хекхаузена последовательность и настойчивость в достижении целей увеличивается с возрастом, отчетливо проявляясь в 4,5 года. На этот же факт обращает внимание в своих исследованиях И.Р. Алтунина. Обсуждая вопрос о возрастном развитии мотива и мотивации достижения успехов у детей, Х. Хекхаузен отмечал, что, начиная примерно с четырехлетнего возраста, у детей обнаруживаются устойчивые индивидуальные различия по ряду признаков, по которым можно оценивать развитие мотива и мотивации достижения успехов в онтогенезе - мотивы достижения успеха, соревнования, соперничества; мотивы, связанные с усваивающимися в это время моральными нормами, и некоторые другие[191]. Для развития различных неигровых видов деятельности, значение которых возрастает в старшем дошкольном возрасте, особенно важны интерес к содержанию деятельности и мотивация достижения. Долго наблюдая за поведением старшего дошкольника, можно определить, какие мотивы для него наиболее характерны. Один ребенок постоянно соперничает со сверстниками, стараясь лидировать и во всем быть первым, у него доминирует престижная (эгоистическая) мотивация. Другой, наоборот, старается всем помочь; интересы детсадовской группы, общие игры, радости и заботы для него - главное. Это - коллективист с альтруистической мотивацией. Для третьего важно каждое познавательное взаимодействие в детском саду, каждое требование, замечание воспитателя, - у него уже появились широкие

социальные мотивы, сильным оказался мотив достижения успеха. Здесь значимо не столько «что делать», сколько «как делать»: старательно, самостоятельно или под руководством взрослого, получая указания и одобрения. В эту группу входят дети, увлеченные делом (кто-то погружен в процесс рисования, кого-то не оторвешь от конструкторов), проявляя мотив интереса к содержанию деятельности [27].

В наблюдении важно учитывать, что у части дошкольников даже к 7-ми годам не появляется четкого доминирования мотивов, так как у детей с формирующейся иерархической системой доминирование еще не вполне устойчиво, оно может проявляться по-разному в разных видах деятельности и в разных условиях.

Определимся, каким образом мотив достижений связан с творческой и духовно-нравственной деятельностью. В проблематике исследования творческой личности также обращается особое внимание на мотивацию, которая тормозит или стимулирует процесс творчества. Так, Д.Б. Богоявленская выявила влияние ряда личностных качеств, в том числе мотивационной сферы, на становление творческой личности [25], а А.З. Рахимов выявил связь между творческим и духовно-нравственным развитием личности [134]. Вопреки бытующему мнению мотивация престижа, достижения в некоторых случаях становится тормозом на пути к творчеству, понимаемому как постановка новых проблем. Это происходит, например, в ситуации соревнования или в ситуации временного ограничения. Чем выше уровень мотивации достижения, считает Д.Б. Богоявленская, тем больше тормозится познавательная деятельность в ситуации соперничества. Мотивация достижения, которая является спутником развивающейся личности, становится преградой при необходимости проявить творчество [27].

«Нельзя утверждать, что стремление получить одобрение, победить на конкурсе, получить награду – это плохо. И высокая оценка, и победа на олимпиаде могут выступать как закономерный результат вложенного труда и

форма общественного признания. Но когда награда и средство подкрепления становятся мотивом поступка и ребенок действует «не честь, а почести любя», то личности ребенка наносится ущерб, при этом изменяется структура и качество одаренности» [27]. Таким образом, мнения Д.Б. Богоявленской, А.З. Рахимова, М.М. Бахтина и др. ученых свидетельствуют о том, что творчество сводится не к технике делания, а является духовно-нравственным зарядом к действию, что престижная мотивация становится серьезным препятствием движения мысли, творчества.

Д. Б. Богоявленская соединяет когнитивный и мотивационный компоненты креативности в едином исследовательском комплексе. Она выделяет три качественных уровня творческих способностей:

- 1) стимульно-продуктивный (соответствующий минимальному проявлению творчества);
- 2) эвристический (для которого характерно проявление творчества только в силу необходимости - когда ситуация вынуждает);
- 3) креативный (для которого характерна внешне нестимулированная творческая активность) [27].

Итак, вопреки укрепившемуся в психологии мнению о безусловно положительной роли мотивации достижения, в котором мотивация достижения рассматривается как условие успеха, исследования Д.Б. Богоявленской показали, что данная мотивация характерна для стимульно-продуктивного уровня и не является определяющей в структуре креативности личности. Это соотносится с концепцией А. Маслоу о самоактуализирующейся личности, согласно которой высший уровень развития личности заключается в независимости от среды и оценочных суждений других людей. Высшей ценностью ставится деятельность сама по себе и базовым мотивом является внутренняя мотивация. В подтверждение предположения о негативном влиянии мотивации достижения на креативность говорит то, что мотивация достижения складывается у ребенка

к 10 годам, и примерно в это же время начинается спад творческой активности (М.В. Матюхина, Т.А. Саблина и др.).

М. В. Крупиной выявлено, что для «креатива» характерна внутренняя мотивация, для «не креативов» же характерна мотивация внешняя положительная или внешняя отрицательная. «Креативы» - это люди, которые в силу своих внутренних особенностей способны и хотят сами менять окружающую обстановку. Для них деятельность является способом внутреннего самовыражения, а не способом удовлетворения вторичных потребностей и оценка ее окружающими не является столь значимой для них [88]. Итак, общественный и личностный мотив интенсивность познавательной и творческой деятельности.

В контексте исследований природы творчества понятие духовной активности рассматривается как философское, потому что такие компоненты как мировоззрение, система ценностей, направленность личности в интеграции со способностями человека определяют феномены творчества [28]. Рассмотрим, каким образом нравственные мотивы связаны с творческими достижениями.

В дошкольном возрасте дети начинают усваивать этические нормы, принятые в обществе. Они учатся оценивать поступки с точки зрения норм морали, подчинять свое поведение этим нормам, появляются этические переживания. Первоначально ребенок оценивает только свои поступки - других детей или литературных героев, не умея оценить свои собственные. Воспринимая, например, сказку, младший дошкольник не осознает причины своего отношения к разным персонажам, глобально оценивает их как хороших или плохих. Постепенно эмоциональное отношение и этическая оценка начинают дифференцироваться. Во второй половине дошкольного детства ребенок приобретает способность оценивать и свое поведение, пытается действовать в соответствии с теми моральными нормами, которые он усваивает. Возникает первичное чувство долга, проявляющееся в наиболее простых ситуациях. Оно вырастает из чувства удовлетворения,

которое испытывает ребенок, совершив похвальный поступок, и чувства неловкости после неодобряемых взрослыми действий. Начинают избирательно соблюдаться элементарные этические нормы в отношениях с детьми. Ребенок может бескорыстно помогать сверстникам, которым симпатизирует, и проявлять щедрость по отношению к тому, кто вызвал у него сочувствие.

Таким образом, особенно важное значение в формировании поведения и деятельности ребенка имеют нравственные мотивы. Они возникают и развиваются в связи с усвоением и осознанием норм поведения человека в обществе и выражают отношения ребенка к людям. К 6-7 годам в этой группе мотивов все большее место занимают общественные мотивы — желание сделать приятное, нужное другим людям, облегчить их положение, принести им пользу. О зарождающихся еще в дошкольные годы общественно ценных мотивах деятельности свидетельствуют и мечты детей. «Когда я вырасту, я буду...» — отражено в диагностике данного исследования. Дети описывали свое будущее, себя как представителей разных профессий (см. параграф 4.3 анкета: «Я хочу быть...»).

Специальные исследования показывают, что общественные по своему содержанию мотивы уже в детском возрасте могут приобрести значительную побудительную силу, большую, чем мотивы личной пользы или интерес к внешней, процессуальной стороне деятельности. Однако мотивы этого типа возникают не спонтанно, а благодаря воспитательному воздействию взрослых [27]. Зарубежными психологами показано, что усвоение этических норм и социализация нравственного поведения ребенка протекают быстрее и легче при определенных отношениях в семье. В общении с безусловно любящими их родителями они получают не только положительные или отрицательные эмоциональные реакции на свои поступки, но и объяснения, почему одни действия следует считать хорошими, а другие плохими. Все это приводит к более раннему осознанию этических норм поведения.

Мотивы деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте постепенно перестают быть равнозначными для ребенка, они приобретают определенную систему, одни из них начинают преобладать над другими. То, какие из мотивов будут выступать в качестве главных, определит направленность всего поведения ребенка. В дошкольные годы стержень личности только начинает складываться, но определенная направленность в поведении ребенка уже наблюдается. Она может быть разной от крайне эгоистической, индивидуалистической до общественной, высоконравственной (в пределах возможности данного возраста). Уже в детском возрасте в поведении одних детей проявляются тенденции созидательного типа личности, а у других - разрушительного, потребительского. Воспитателям и родителям важно по незначительным на первый взгляд признакам заметить проявление определенной тенденции в поведении детей, с тем, чтобы вовремя умело корректировать развитие личности ребенка, формировать общественно ценные потребности и мотивы, обеспечить каждому ребенку полноценные пути самовыражения и самоутверждения [37, 53, 165].

В заключение можно сделать следующие выводы. Мотивационная составляющая личности человека пронизывает все аспекты, все уровни его бытия, оказывает решающее влияние на совершаемые им поступки, регулирует и направляет его деятельность, служит источником жизненной активности. Дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием мотивационной сферы ребенка, которая должна быть направлена значимыми взрослыми на приоритет формирования нравственных мотивов без использования мотивов достижений (ситуации соревнования, временного ограничения, соперничество, преимущество победы) в творческой деятельности. Опираясь на вышеизложенные умозаключения, мы выдвигаем еще один критерий - познавательная мотивация, мотив достижений.

Третий компонент развития одаренности детей – деятельностный. Критерием данного компонента является творческая деятельность.

Творческая деятельность в дошкольном возрасте предполагает такие важные показатели как способность к сотрудничеству, сотворчеству, понимание творческой задачи, готовность к творческой деятельности и духовно-творческий продукт. Готовность к выполнению задания зависит от эмоциональной отзывчивости, силы и адекватности проявлений эмоций ребенка, степени сопереживания, соучастия, проявляющееся в образности и выразительности речи, понимания творческой задачи, выбора средств выразительности (А.А. Волкова, Т.Н. Дронова, Р.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Г.В. Лабунская, Н.П. Сакулина, Т.И. Лазарь, Р.М. Чумичева). Этот критерий имеет значение для определения уровня творческого развития личности ребенка, так как без принятия творческой задачи, без соучастия и переживаний дети, стремясь к самовыражению, не могут реализовать свой замысел в духовно-творческом продукте. Именно в готовности детей к творческой деятельности и характере протекания творческой деятельности мы видим увлеченность, нестандартность, самостоятельность, быстроту, точность, гибкость, и творческую оригинальность в продуктивной творческой деятельности (И.Н. Вохмякова, М.В. Грибанова, Т.С. Комарова, А.Ж. Овчинникова). Под продуктивной деятельностью, вслед за Л.В. Трубайчук, мы понимаем – созидательную деятельность, способную обеспечить активность ребенка, направленную на получение реального и практического продукта (творческой работы ребенка, имеющей ценность для личности) [174]. Раскроем понятие личный творческий продукт. На основе определения «продукт» из психолого-педагогического словаря [128], определений «личностное» и «творчество» из словаря справочника педагогических инноваций в образовательном процессе [118], мы понимаем под личным творческим продуктом последний этап динамической структуры сознательной, целеполагающей, активной деятельности личности (как носителя внутреннего, субъективного мира, способного к рефлексии собственного «Я»), направленный на познание и преобразование

действительности, создание новых, оригинальных произведений, идей и т.д. в целях совершенствования материальных и духовных ценностей.

К данному критерию имеет и прямое отношение самооценка результата своей деятельности (алгоритм Б.М. Островского) с ориентацией на нравственные ценности поведения, понимание значимости полученного продукта деятельности для себя и других, получение удовольствия от созидательной деятельности.

Итак, все три компонента развития одаренности детей дошкольного возраста (личностный, мотивационный, деятельностный) взаимосвязаны между собой, а, следовательно, и все критерии развития одаренности также взаимосвязаны между собой и взаимозависимы друг от друга: творческий потенциал связан с готовностью к творческой деятельности, мотив достижений и интенсивность познавательного мотива связаны с духовно-нравственным потенциалом; творческий потенциал с духовно-нравственным потенциалом, готовность к творческой деятельности связан с созданием духовно-творческого продукта и т.д.

3.2. Обоснование критериев, показателей и уровней развития одаренности детей дошкольного возраста

В I и II главе нами были рассмотрены концептуальные и теоретические аспекты проблемы развития одаренности детей дошкольного возраста в образовательном процессе ДОУ. Теоретические положения не являются исчерпывающими для реализации цели исследования, так как необходимо их практическое подтверждение в условиях педагогического эксперимента. Поэтому, исходя из цели и гипотезы исследования, мы рассмотрим в данном параграфе, как выдвинутая нами стратегия и тактика обеспечивает развитие одаренности детей дошкольного возраста в образовательном процессе ДОУ.

Конечные цели организации образовательного процесса определяются потребностями общества, социальным заказом. Цели задаются через точное указание конечного состояния управляемого объекта в виде перечисления конкретных признаков. Цель, не выраженная в форме видов деятельности или качеств личности, теряет все присущие ей дидактические функции, а следовательно не может выполнять свою роль, то есть фактически не является целью. Поэтому общая теория управления, методология педагогики и психологии определяют следующие требования к формулировке цели:

- цель должна иметь свое проявление во взаимодействии воспитателя и ребенка и объективно отражаться в структуре планируемого результата и средствах его достижения;

- цель должна иметь точную трактовку;

- цель должна быть однозначно принята всеми участниками образовательного процесса;

- конкретная цель должна детализировать общую цель и включать общий способ (метод, алгоритм) ее достижения [110].

Итак, в качестве цели при организации опытно-поисковой работы мы поставили – выявить динамику развития одаренности детей дошкольного возраста в образовательном процессе ДОО. Правомерно возникает вопрос о возможности диагностирования выбранной цели. Мы исходили из того, что цель поставлена диагностично, если:

- дано настолько точное и определенное описание личного качества, что его можно безошибочно отдифференцировать от других качеств личности;

- имеется способ для однозначного выявления диагностируемого качества личности школьника в процессе объективного контроля за его развитием;

- существует шкала оценки качества, опирающаяся на результаты измерения;

- возможно измерение диагностируемого качества на основе данных контроля.

Все условия диагностики применимы к поставленной нами цели, следовательно, развитие одаренности как характерное свойство индивида можно диагностировать. 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) Изучить взаимосвязь компонентов и критериев развития одаренности детей дошкольного возраста.

3) Выявить динамику развития одаренности детей дошкольного возраста г. Челябинска и Челябинской области.

4) Проверить комплекс психолого-педагогических условий, способствующих становлению и развитию одаренности детей дошкольного возраста.

Для проведения опытно-поисковой работы был подобран комплекс анкет, вопросов для интервьюирования, диагностических материалов, которые позволили получить фактический материал для исследования. Опытно-поисковая работа осуществлялась в четыре этапа в период с 2003 по 2012 год: ориентировочно-поисковый (2003-2004 гг.), констатирующий (2004 г.), формирующий (2005-2011 гг.) и аналитико-обобщающий (2011-2012 гг.), которые отражают реальную динамику развития одаренности детей в условиях творческого пространства ДООУ. Опытно-поисковая работа проводилась нами с детьми старшего дошкольного возраста, так как в старшем дошкольном возрасте у детей уже формируются первоначальные представления о созидательном векторе духовно-творческого продукта. Старшие дошкольники начинают осмысливать и принимать нравственные нормы поведения, оценивать продукты своей деятельности с точки зрения их

ценностно-смыслового содержания, дорожить продуктом труда, проявлять творчество, оценивать собственный продукт, знать, как улучшить работу. Опытно-поисковая работа осуществлялась на базе дошкольных образовательных учреждений: МДОУ №34, МДОУ № 52, МДОУ №453, МДОУ №426, МДОУ № 133, МДОУ № 453, МДОУ № 266 г, МДОУ №165. Челябинска.

Для проведения опытно-поисковой работы были сформированы группы детей старшего дошкольного возраста, (в дальнейшем ЭГ) работа с которыми отличалась ориентацией на разные педагогические технологии: в ЭГ-1– технологии интеллектуального развития детей, в ЭГ-2 – технологии ТРИЗ-РТВ-педагогика, в ЭГ-3 – технологии художественно-творческого развития детей, частично проектный метод.

Важным элементом подготовки к проведению опытно-экспериментальной работы являлся выбор диагностических методик развития одаренности детей дошкольного возраста.

Перед педагогическим экспериментом ставились следующие задачи:

1) определить условия проведения эксперимента, выявить и теоретически обосновать критерии, показатели и уровни эффективности развития одаренности детей дошкольного возраста в образовательном процессе;

2) определить и апробировать комплекс диагностических материалов для отслеживания результатов по выбранным критериям;

3) экспериментально проверить эффективность педагогических условий, обеспечивающих развитие одаренности детей дошкольного возраста в образовательном процессе.

Образовательный процесс, ориентированный на развитие одаренности детей дошкольного возраста, должен быть направлен на достижение следующих результатов:

- раскрытие и развитие духовно-творческого потенциала, проявляющегося в актуализации и развитии способностей в духовно-творческой деятельности;

- формировать у детей способность самостоятельно формулировать цель, анализировать явление, систематизировать материал информационной копилки, умение вести поиск рациональных способов решения творческих задач и конструирование способа деятельности в создании собственного продукта;

- развивать у детей умение осуществлять элементарные эксперименты (при необходимости самостоятельно) при создании продуктов творчества;

- осуществлять активную деятельность по организации развития и саморазвития духовно-творческих качеств личности воспитанников;

- формировать мотивационно-рефлективную сферу личности в духовно-творческой деятельности.

Рассмотрим критерии и показатели развития одаренности детей дошкольного возраста. Критерий – это показатель, признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо [118]. Общим критерием развития одаренности детей дошкольного возраста мы считаем показатель, с помощью которого устанавливается продвижение личности в развитии духовно-творческого потенциала на относительно завершённом этапе. Развитие одаренности мы рассматриваем как сложное целостное образование, состоящее из разнообразных сущностных характеристик деятельности и качеств личности, подлежащих диагностированию.

В нашем исследовании критерии развития одаренности детей дошкольного возраста мы рассматриваем как качественные показатели, а уровни – как количественную характеристику, которая зависит от выбора критериев. Основанием для выявления критериев эффективности процесса развития одаренности детей дошкольного возраста послужили следующие критерии:

- творческий потенциал, духовно-нравственный потенциал;
- мотивационная сфера;
- способность к творческой деятельности.

Описание критериев и показателей оценки уровня развития одаренности детей дошкольного возраста представлены в таблице 26.

Таблица 26. - Критерии и показатели оценки уровня развития одаренности детей дошкольного возраста

Критерии оценки уровня развития одаренности дошкольного возраста	Показатели оценки развития одаренности детей дошкольного возраста
творческий потенциал	<ul style="list-style-type: none"> - изобретательность (чувство новизны, чуткость к противоречиям) - способность оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями - развитое воображение
духовно-нравственный потенциал	<ul style="list-style-type: none"> - осознание детьми нравственных норм - скромность предполагающая бескорыстное познание и проявление активной жизненной позиции творческой личности - ответственность за принимаемые решения - чувствование эмоционального состояния другой личности
мотивационная сфера	<ul style="list-style-type: none"> - мотивация творческого достижения - интенсивность познавательного мотива, познавательной потребности
способность к творческой деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - способность к экспериментированию - способность к сотрудничеству (взаимодействие) - понимание творческой задачи - готовность к творческой деятельности - духовно-творческий продукт - отражение в деятельности и продуктах творчества духовно-нравственных качеств личности - умения рефлексивной деятельности

В связи с тем, что степени выраженности того или иного критерия различны, мы выделили в каждом показателе уровни, которые представлены в виде характеристик в таблице. 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;

- каждый уровень должен взаимодействовать как с предыдущим, так и с последующим, являясь результатом развития объекта (В.А. Беликов, Н.М. Яковлева и др.).

Итак, проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы, позволил выделить и охарактеризовать уровни развития одаренности детей дошкольного возраста для определения динамики результатов исследования (таблица 27).

Таблица 27. - Характеристика основных уровней развития одаренности детей дошкольного возраста

Уровни	Характеристика	%
Низкий	<p>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, не стремится к экспериментированию. Познавательный мотив выражен ситуативно, слабое проявление познавательной потребности (только в результате престижной мотивации), нулевая готовность к интенсивной творческой деятельности.</p> <p>Не проявляют инициативности и самостоятельности в процессе выполнения заданий, утрачивают к ним интерес при затруднениях и проявляли отрицательные эмоции (огорчение, раздражение), не задают познавательных вопросов; нуждаются в поэтапном объяснении условий выполнения задания, показе способа использования той или иной готовой модели, в помощи взрослого.</p> <p>Не проявляет желания добиться результата, нуждается в индивидуальной помощи воспитателя. Ребенок данного</p>	менее 30

	<p>уровня не всегда способен к самостоятельному получению творческого продукта, осознанию его пользы, его значимости для себя и окружающих.</p> <p>Не умеет сам договориться о выборе игры, распределении ролей, игрового материала, не может самостоятельно развернуть игру, действовать согласовано. Не считается с интересами других, с их желанием участвовать в игре, выполнять ту или иную роль. Нарушает правила, ссорится, жалуется воспитателю.</p> <p>Имеет неясное, расплывчатое представление о духовно-нравственных ценностях. Слабое понимание того, в чем духовно-нравственные ценности находят свое выражение на практике. Развитие творческого потенциала требует постоянного контроля со стороны Значимых взрослых.</p>	
Средний	<p>Отмечаются недостатки развития духовно-творческого потенциала. 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.</p> <p>Большая степень самостоятельности в принятии задачи и поиске способа ее выполнения. Испытывая трудности в решении задачи, дети не утрачивают эмоционального отношения к ним, а обращаются за помощью к воспитателю, задают вопросы для уточнения условий ее выполнения и получив подсказку, выполняют задание до конца, что свидетельствует об интересе ребенка к данной деятельности и о желании искать способы решения задачи, но совместно со взрослым.</p> <p>Познавательные мотивы и потребности периодически связаны с престижной мотивацией (преимущество на победу, соперничество, выигрыш, признание). Ребенок обучен различным способам решения творческих задач, может выбрать рациональный из них, но факты воспринимаются им не в их взаимосвязи и взаимодействии. Умения решать творческие задачи не систематизированы.</p> <p>Знание духовно-нравственных ценностей не соотносится с мотивами поведения личности. Отношение к духовно-нравственным ценностям неопределенное. При выборе игры, распределении ролей, пользовании игровым материалом не всегда считается с интересами других играющих, иногда затрудняется в развертывании игры, не всегда действуют согласованно, нарушает правила игры. Разногласия в игре пытается иногда решить сам. Помощь воспитателя, как правило, необходима.</p> <p>Радуется результату собственной творческой деятельности, но не всегда понимает пользу, значимость личного духовно-творческого продукта для себя и других. Развитие духовно-творческого потенциала требует</p>	30 – 39

	периодической корректировки со стороны Значимых взрослых.	
Выше среднего	<p>Четкое и правильное представление о цели и содержании духовно-творческой деятельности. достаточно развито творческое воображение. Ребенок умеет конструировать собственные пути решения творческих задач, но творческий потенциал не достаточно устойчиво проявляется в образовательном процессе. Четкое и правильное представление о духовно-нравственных ценностях, активно-положительное отношение к ним со стороны личности, но недостаточно устойчивое проявление духовно-нравственных качеств личности в поведении. При выборе игры, распределения ролей, пользовании игровым материалом проявляет дружелюбие, внимание к интересам других (их желаниям выполнять привлекающие роли и т.п.). Умеет развернуть содержательную игру. Выполняя общий замысел, действует увлеченно, согласованно. Подчиняется правилам, принятым в игре. Самостоятельно разрешает возникающие вопросы и разногласия в игре, соблюдая нормы товарищеского поведения. Не достаточно хорошо владеет духовно-нравственным самоконтролем. В развитии творческого потенциала требуется частичная коррекция со Значимых взрослых.</p>	40-60
Высокий	<p>Устойчивое проявление в образовательном процессе духовно-творческого потенциала. Ребенок проявляет активность в творческой деятельности, демонстрирует в речи, жестах эстетические чувства. Может является инициатором общения, деятельности, а может с увлечением работать самостоятельно. Предлагает свои идеи, свободно входит в нестандартную ситуацию, охотно экспериментирует, легко выбирает необходимые для осуществления замысла технические средства. Ребенок обладает умением легко переходить с одного способа рассуждения на другой. Выражено умение синтезировать, анализировать. Способен расширять глубины и границы исследуемых объектов через выявление противоречий и решение творческих задач. Проявляет умения осуществлять саморазвитие в образовательном процессе.</p> <p>Проявление инициативности, самостоятельности, интереса и желания решать познавательные задачи. В случае затруднений дети не отвлекаются, проявляли упорство и настойчивость в достижении результата, которое приносит им удовлетворение, радость и гордость за достижения.</p> <p>Ребенок дорожит результатом своего и чужого труда, оценивает и мотивирует собственное эмоциональное состояние и других с опорой на нравственные ценности, испытывает удовольствие от творческой деятельности, знает, как сделать работу еще лучше. Способен придавать завершенность личному творческому продукту. При желании участвовать в защите творческих работ и проектов, в конкурсах, и др. видах презентации продуктов духовно-</p>	более 60

	<p>творческой деятельности и способностей имеет успех среди сверстников, а порой и учеников начальной школы.</p> <p>Устойчивое проявление в поведении хорошо осознаваемых духовно-нравственных качеств. Не требует частой корректировки со стороны Значимых взрослых. При выборе игры, распределения ролей, пользовании игровым материалом проявляет дружелюбие, внимание к интересам других (их желаниям выполнять привлекающие роли и т.п.). Умеет развернуть содержательную игру. Выполняя общий замысел, действует увлеченно, согласованно. Подчиняется правилам, принятым в игре. Самостоятельно разрешает возникающие вопросы и разногласия в игре, соблюдая нормы товарищеского поведения, владеет духовно-нравственным самоконтролем.</p>	
--	---	--

Получив результаты по каждому из методов, необходимо их обобщить для получения целостной картины уровня развития одаренности каждого ребенка и группы детей в целом. На основании характеристики основных уровней развития одаренности детей дошкольного возраста, мы составляли монографические индивидуальные портреты детей (таблица 28).

Таблица 28. – Монографический портрет ребенка дошкольного возраста

Параметры	Характеристики, выводы	Уровень
творческий потенциал	Выводы:	
духовно-нравственный потенциал	Выводы:	
мотивационная сфера	Выводы:	
творческая деятельность и духовно-творческий продукт	Выводы:	

На основе монографического портрета возможно составление индивидуального образовательного маршрута, в котором определяются

индивидуальных задачи развития предпосылок духовно-творческой самореализации ребенка. Индивидуальные монографические портреты позволяют создать монографический портрет группы (таблица 29).

Таблица 29 – Монографический портрет группы

Предпочитаемый вид деятельности	Объединение по группам				Уровень развития одаренности
	по уровню развития творч. потенциала	по уровню развития духов.- нравств. потенциала	по мотивационной сфере	по протеканию творческой деятельности во взаимодействии	

Для определения уровня развития одаренности детей дошкольного возраста и составления монографических индивидуальных портретов детей необходим контрольно-измерительный инструментарий. Рассмотрим методы исследования и диагностические материалы, позволяющие определить уровень (высокий, выше среднего, средний, низкий) развития одаренности детей дошкольного возраста.

3.3. Контрольно-измерительный инструментарий развития одаренности детей дошкольного возраста

Система дошкольного образования перешла от использования унифицированной образовательной программы, к работе с детьми по вариативным программам в контексте методологии развивающего образования. Цели, задачи, содержание, организация образовательного процесса в ДОУ в связи с этим изменились, учитываются как особенности развития детей дошкольного возраста, так и их индивидуальные особенности развития каждого из воспитанников. Психолого-педагогическая наука признает тот факт, что способности ребенка могут проявиться достаточно поздно, и от организации, содержания, методов, приемов и средств

образовательного процесса, в котором взаимодействуют значимые взрослые и ребенок, зависит ранняя актуализация потенциалов и развитие способностей детей. Введенное Л.С. Выготским понятие «зоны ближайшего развития» особым образом фиксирует именно этот факт. Поэтому, определяя индивидуальные особенности ребенка дошкольного возраста, предпочтительно в первую очередь иметь в виду его «склонности», выступающие основой дальнейшего развития способностей и одаренности. Эта специфика не позволяет считать результаты диагностики (даже в том случае, если они достоверны) устойчивыми и определяющими судьбу ребенка. Любое достижение ребенка дошкольного возраста на каждом этапе его развития является промежуточным и служит основанием для выбора педагогом технологий, программ, методов для индивидуальной работы.

Образовательные программы для детей дошкольного возраста в отличие от школьных программ включают в себя содержание, связанное с обучением, и содержание, связанное с организацией жизнедеятельности детей в группе. Именно поэтому диагностика в дошкольном возрасте не может опираться на выявление знаний, умений и навыков. Для детей дошкольного возраста важен не столько объем знаний в определенной области, а то, каким способом эти знания ребенком освоены и каким образом применяются. Это усложняет методы диагностики, соответствующей именно дошкольному возрасту, поскольку для определения реального уровня развития ребенка требуются не простые экзаменационные вопросы, а очень тонкий, специальный психологический инструментарий. Результаты диагностирования должны использоваться педагогами в ходе планирования, при постановке и реализации педагогических задач. Однако в условиях вариативности программно-методического обеспечения современной системы дошкольного образования диагностика может выступать только в качестве контроля за эффективностью развития. В этом случае диагностические методики применяются для того, чтобы проследить за

динамикой продвижения ребенка в уровне развития (в нашем исследовании-уровня развития одаренности).

В связи с этим, многие авторы комплексных образовательных программ дошкольного образования помимо разработки содержания и методического обеспечения ставят задачу создания диагностических методик, позволяющих оценить результаты реализации конкретной программы. Рассмотрим возможности диагностического материала для изучения динамики развития одаренности детей дошкольного возраста в программах «Сообщество», «Из детства в отрочество», «Развитие», (Информационное письмо МО РФ «О практике проведения диагностики развития ребенка в системе дошкольного образования» от 01.01.00 №10/23-16), «Детский сад 2100».

Образовательная программа «Шаг за шагом» ставит своей целью индивидуальный подход к развитию ребенка, уважение его личности, учет его интересов и уровня развития, заботу об эмоциональном комфорте и стремление к созданию условий для свободного творческого самовыражения. Особенностью этой программы является то, что детям дается право выбора деятельности (при этом педагог отбирает материалы для каждого ребенка в зависимости от индивидуальной ситуации его развития).

Программа обеспечена системой диагностики развития и актуального состояния детей. Считаем ценным, диагностика развития ребенка основана на наблюдениях за поведением каждого воспитанника. Используются неформальные техники наблюдения, включающие регистрацию эпизодов из жизни группы, дневниковые заметки, карты и шкалы наблюдения за поведением и развитием детей, образцы детских работ, интервью и беседы. На основе наблюдений педагоги формулируют индивидуальные цели развития детей. Цели, которые они ставят, могут быть достигнуты путем реорганизации развивающей среды и создания новых возможностей обучения детей. Выявление темпов развития позволяет педагогу поддерживать каждого ребенка на его уровне развития, создавать условия

для его продвижения на основе учета индивидуальных возможностей и потребностей. Диагностический инструментарий программы «Шаг за шагом» в основном нацелен на развитие познавательной сферы ребенка, обеспечивающей познание окружающего мира, себя и других людей. Здесь необходимо обогатить инструментарий диагностикой, отслеживающими уровень развития качеств личности ребенка и его потенциалов, полученные данные помогут педагогам в индивидуальном планировании развития способностей детей, которые, в свою очередь, могут составить основу развития одаренности.

Диагностический комплекс по программе Л.А. Венгера «Развитие» представлен: педагогической диагностикой детей от 3-х до 7-ми лет, диагностикой умственного развития детей старшего дошкольного возраста, рекомендациями по выявлению умственной одаренности детей дошкольного возраста. Предлагаемая система диагностики включает в себя наблюдение за детьми; анкетирование родителей и педагогов; групповое обследование детей с помощью стандартизированных на отечественной выборке методик; индивидуальное обследование детей с помощью апробированных методик, направленных на выявление способностей детей в сферах образного мышления, логического мышления, воображения и познавательной активности. Применение и использование в практике результатов педагогической диагностики дает возможность педагогам проводить развивающие занятия с опорой на знание индивидуальных возможностей каждого ребенка по различным видам деятельности. Мы видим, что диагностика, в основном нацелена на выявление овладения «материалом» как отдельными детьми, так и группой в целом. Важно понимать, что диагностический инструментарий, разработанный Л.А. Венгером и его сотрудниками, ориентирован на выявление умственно одаренных детей, основывается на концепции детской одаренности. Для нашего исследования важно выявить потенциалы и качества личности для своевременного раскрытия, развития способностей детей в какой-либо приоритетной для них

деятельности. Интерес представляет «Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста», целью которого является расширение и углубление знания основных характеристик развития дошкольников, а также обеспечение педагогов конкретными способами психолого-педагогической оценки развития каждого ребенка. Рекомендации, приложенные в диагностическом материале, состоят из двух частей: руководства по выявлению детской одаренности и набора диагностических методик, направленных на выявление умственной одаренности детей.

Авторы пособия «Диагностика развития и воспитания дошкольников» (М.В. Корепанова, Е.В. Харламова) предлагают диагностические методики, позволяющие исследовать уровень сформированности основных психологических черт у дошкольников разного возраста в ДОУ, реализующих комплексную Программу развития и воспитания дошкольников «Детский сад 2100». В основу психологического обследования детей легла концепция умственного развития дошкольников, разработанная Л.А. Венгером и его сотрудниками на основе теоретических положений и результатов исследований Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, т.е. диагностическая система программы имеет ту же теоретическую основу, что программа «Развитие». Диагностика позволяет получить достоверные результаты о мотивационной и психологической готовности детей к обучению в первом классе.

Таким образом, представленные выше диагностические инструментари не выявляют динамику развития одаренности как раскрытия потенциальных способностей детей в творческой деятельности с опорой на зону ближайшего развития. Для определения динамики развития одаренности детей дошкольного возраста был разработан специальный диагностический инструментарий (таблица 30).

Таблица 30. – Диагностические методы исследования динамики развития одаренности детей дошкольного уровня

Критерии и показатели	Методики, цели	Методы исследования
творческий потенциал (изобретательность (чувство новизны, чуткость к противоречиям), способность оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями, развитое воображение)	№ 1 «Уровни творчества или рождение новизны». Определение уровня новизны работы, проекта, разработки через совокупность цели деятельности, диагностики результата и способа достижения определенного уровня. № 2 «Деятельность в картинках». Определение предпочтений ребёнка в выборе вида деятельности.	Анализ продуктов детского творчества по четырем уровням проявления новизны. Самооценка продуктов творчества Беседы, использовались по мере необходимости наблюдений за ребенком (не менее трех раз в течение недели). Проводились в начале, середине и конце года. Беседы с родителями.
духовно-нравственный потенциал (осознание детьми нравственных норм, скромность предполагающая бескорыстное познание и проявление активной жизненной позиции творческой личности, ответственность за принимаемые решения, чувство эмоционального состояния другой личности)	№ 3 «Закончи историю» Осознание детьми нравственных норм. Определение уровня духовно-нравственной воспитанности детей старшего дошкольного возраста.	Беседа – проводилась в начале, середине и конце года (в течение месяца). Сравнение ответов детей в свободной деятельности. Беседы с родителями.
мотивационная сфера (мотивация творческого достижения, интенсивность познавательного мотива, познавательной потребности)	№ 4 «Мотивация к достижению успеха» (адаптированный к дошкольному возрасту). № 5 «Интенсивность развития познавательных мотивов».	Педагогическое наблюдение. Анкетирование. Беседы с детьми и родителями.

<p>способность к творческой деятельности (способность к сотрудничеству (взаимодействии); понимание творческой задачи готовность к творческой деятельности; способность к экспериментированию; духовно-творческий продукт (отражение в деятельности и продуктах творчества духовно-нравственных качеств личности, умения рефлексивной деятельности))</p>	<p>№ 6 «Наблюдение за ребёнком при выполнении творческого задания». Фиксировались эмоциональные реакции на творческие задания, понимание творческой задачи и готовности к творческой деятельности. № 7. Способность к экспериментированию № 8 Взаимодействие со сверстниками №. 9 «Анализ и самоанализ способов действия и продуктов детского творчества». Оценка выбора способов действия, продуктов детского творчества с точки зрения созидательной направленности полученного продукта.</p>	<p>За деятельностью детей необходимо наблюдать в свободной деятельности и во взаимодействия (в течение месяца). Анализ продуктов детской деятельности. Самоанализ продуктов творчества. Беседа с детьми и родителями.</p>
---	---	---

Рассмотрим особенности используемых в эксперименте методик и методов исследования.

Метод наблюдения помогает получать весьма конкретные данные для существенных обобщений, длительное наблюдение педагогов за различными проявлениями детей в процессе творческой является достаточно надежным исследовательским методом. С помощью наблюдений устанавливаются как сильные, так и слабые стороны в создании, в выборе методов и приемов, используемых педагогом, отношении воспитанников к процессу и продуктам творчества. Использование анкет и интервью, изучение документации воспитательно-образовательной работы в дошкольных образовательных учреждениях позволили более полно изучить состояние дел в практике дошкольных образовательных учреждений по проблеме исследования.

«Беседа – интервью» (на основе беседы) - 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 ребенок понимает поставленный вопрос, эмоционально реагирует, формирует собственные суждения.

Методика № 1 «Уровни творчества или рождение новизны».

Автор М.С. Гафитулин, канд. пед. наук, мастер ТРИЗ (теории решения изобретательских задач).

Цель - определение уровня новизны работы, проекта, разработки.

Формулировка задания детям: «Творчески изобразите кружки».

1-й уровень – репродуктивный (новизны нет). К этому уровню относится изготовление макетов, изображение объектов известных, схем-образцов известных по своим признакам. Деятельность – направлена на повторение прототипа (ранее известного замысла, образца, идеи, методики выполнения и т.д.). Вид результата: повтор прототипа. Выполненное полностью копирует прототип. Способ достижения: копирование прототипа без каких-либо изменений. Девиз: «Так может каждый». Репродуктивный уровень автор относит к первому уровню творчества, поскольку даже при повторении чужого произведения человеку приходится решать много творческих задач (например, один из способов обучения живописи – копировать работы великих мастеров).

2-й уровень – репродуктивно-творческий (новизна есть). Деятельность направлена на самостоятельное небольшое изменение прототипа (ранее известного замысла, образца, идеи, методики), существенным образом не меняющая первоначального образца. Вид результата: прототип изменён в элементах. Выполненное повторяет прототип, но с незначительными изменениями, не приводящими его к новому качеству. Способ достижения: новизна за счёт изменения (замены, добавления или удаления) одного-двух параметров прототипа (например, размера, формы, цвета, положения в пространстве и т.д.), выделения какой-либо частности. Девиз: «Так может большинство!»

3-й уровень – творческо-репродуктивный (новизна есть). Деятельность направлена на значительное изменение прототипа (ранее

известного замысла, образца, идеи, методики), существенным образом меняющая первоначальный образец. Вид результата: выполненное базируется на прототипе, значительно изменяя его и приводя к новому качеству, выход за рамки задания. Способ достижения: новизна за счёт снятия ложных ограничений, которые отсутствуют в данных условиях, но мысленно подразумеваются; выполнения известного другим способом, другими средствами; расширение сферы применения известного (многофункциональность); включения прототипа как части целого, т.е. объединение прототипа с таким же либо чем-то другим; решение противоречия: прототип есть и его нет. Девиз: «Так могут только некоторые!»

4-й уровень - творческий (новизна есть). Деятельность направлена на создание по собственному замыслу ранее неизвестного (объективно или субъективно нового), оригинального. Выполненное не имеет прототипа. Вид результата: родоизменение прототипа, новая идея. Способ достижения - новая идея за счёт: замены исходной функции прототипа, т.е. исчезновения признаков первоначального образца и появления новых элементов для реализации новой функции; высокого уровня обобщения и выхода на методологический уровень. Девиз: «Так может только один!»

Предложенная М.С. Гафитулиным методика позволяет не только оценивать уровень новизны разработок детей, но и прогнозировать, сознательно задавая уровень новизны для будущего своего творческого продукта, т.е. данная методика может служить тренажером создания творческих продуктов с определенной степенью новизны.

Самооценка выполненного творческого задания выполняется по следующей анкете (совместно со значимым взрослым, взрослый читает, ребенок анализирует, делает вывод):

Анкета по определению уровня новизны созданного продукта

«Я сотворил чудо!»

Я выполнил (а) задание на _____ уровне новизны.

Уровень Действие

1 Повторил известное (исходное).

2 Немного изменил известное за счёт:

- изменения (замены, добавления или удаления) одного-двух признаков (размера, формы, цвета, положения или ориентации в пространстве...);

- выделения какой-либо частности.

Нет качественного изменения.

При переходе на 3-4 уровень сумел перешагнуть через ложные ограничения.

3 Качественно изменил известное:

- выполнил известное другим способом, другими средствами;

- расширил сферы применения известного (новые функции);

- использовал прием дробление-объединение;

- поставил и разрешил противоречие.

4 Придумал своё новое путём:

- замены исходной функции (исчезновения признаков первоначального образца и появления новых элементов для реализации новой функции);

- высокого уровня обобщения «взгляд на продукт с другой стороны, другими глазами».

Методика № 2 «Деятельность в картинках».

Цель - определение предпочтений ребёнка в выборе вида деятельности.

При выполнении диагностического задания 2 использовался демонстрационный материал из серий: изобразительная, музыкальная, экспериментирования, литературная, игровая. Инструкция: «Посмотри внимательно на картинки и выбери то задание, которым тебе хотелось бы больше всего заниматься». После того, как ребенок сделал выбор, экспериментатор откладывает выбранную картинку и повторяет инструкцию относительно оставшихся картинок. Для того, чтобы выявить является ли предпочтение определенного вида деятельности устойчивым, рекомендуется использовать данный метод не менее трех раз в течение недели. Таким образом, можно ранжировать предпочитаемые ребенком виды деятельности (от наиболее предпочитаемого к менее предпочитаемому). Это позволит спроектировать варианты интегрированных занятий, учитывая интересы и ненасыщаемую потребность в каком-либо виде деятельности детей. Результаты диагностики заносятся в монографический портрет ребенка в первую характеристику – творческий потенциал (см. таблицу 27).

Методика №. 3 «Закончи историю».

Авторы методики: Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф.

Цель - выявить особенности духовно-нравственных проявлений детей дошкольного возраста: уровень осознания детьми нравственных норм; уровень духовно-нравственной воспитанности старшего дошкольника.

Исследование проводят индивидуально.

Инструкция: «Я буду тебе рассказывать истории, а ты их закончи».

Тестовый материал:

История 1. «Дети строили город. Оля стояла и смотрела, как играют другие. К ребятам подошла воспитательница и сказала: «Мы сейчас будем ужинать. Пора складывать кубики в коробки. Попросите Олю помочь вам».

Тогда Оля ответила...

- Что ответила Оля? Почему? Как она поступила? Почему?

История 2. «Кате на день рождения мама подарила красивую куклу. Катя стала с ней играть. Тут подошла к ней ее младшая сестра Вера и сказала: «Я тоже хочу поиграть с этой куклой!»».

Тогда Катя ответила...

- Что ответила Катя? Почему? Как поступила Катя? Почему?

История 3. «Люба и Саша рисовали. Люба рисовала красным карандашом, а Саша зеленым. Вдруг Любин карандаш сломался. «Саша, - сказала Люба, - можно мне дорисовать картинку твоим карандашом?»»

Саша ответил...

- Что ответил Саша? Почему? Как поступил Саша? Почему?

История 4. «Петя и Вова играли вместе и сломали дорогую красивую игрушку. Пришел папа и спросил: «Кто сломал игрушку?»»

Тогда Петя ответил...

- Что ответил Петя? Почему? Как поступил Петя? Почему?

Все ответы ребенка, по возможности дословно, фиксируются в карте контроля (таблица 31).

Обработка результатов теста:

0 баллов - ребенок не может оценить поступки детей.

1 балл - ребенок оценивает поведение детей как положительное или отрицательное (правильное или неправильное, хорошее или плохое), но оценку не мотивирует и нравственную норму не формулирует.

2 балла - ребенок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей, но не мотивирует свою оценку.

3 балла - ребенок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей и мотивирует свою оценку.

Оценка уровней осознания детьми нравственных норм

0 - 3 балла - низкий уровень;

4 - 8 баллов - средний уровень;

9 - 12 баллов - высокий уровень.

Таблица 31. - Карта контроля «Духовно-нравственное воспитание старшего дошкольника»

№	Вопросы для изучения	Да	Нет	Частично
Когнитивный компонент				
1	Имеет ли правильные представления о моральных качествах: - скромность - отзывчивость - трудолюбие - справедливость - доброжелательность - отзывчивость - бережливость - жизнерадостность			
2	Знает правила			
3	Владеет ли духовно-нравственным самоконтролем			
4	Имеет ли способность к оценке: - самооценке			
Эмоциональный компонент				
5	Умеет ли делиться со взрослыми и детьми: - радостями - огорчениями			
Поведенческий компонент				
6	Умеет ли непринужденно общаться: - со сверстниками - со взрослыми			
7	Взаимоотношения со взрослыми: - выполняет правила - благодарит за услуги			
8	Взаимоотношения со сверстниками: - умеет справедливо разрешать споры - умеет договариваться о совместной деятельности			
9	Выработаны ли привычки нравственного поведения: - делиться с друзьями в игре - осознанно извиняться за нехорошие поступки - помогать взрослым и сверстникам по их просьбе - радоваться успеху товарища - правдив ли, имеет ли мужество откровенно сказать о своем проступке - не перекладывает ли вину на других - умеет ли держать свое слово - защищает ли тех, кто слабее			

Методика № 4 «Общественный и личностный мотив».

Для изучения поведения дошкольников в контексте действенности общественного и личного мотива использовалась одноименная методика, предлагаемая Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной в «Практикуме по детской психологии».

Цель - определить мотивацию к достижению успеха.

Выбор данной методики обуславливается, прежде всего, ее простотой и удобством применения с группой детей дошкольного возраста.

Материалы для исследования: скорлупа грецких орехов, цветная бумага.

Исследование состоит из двух этапов.

На первом этапе экспериментатор учит детей делать лодочки с парусом из скорлупы грецкого ореха, затем предлагает взять их домой и поиграть с ними в воде [30]. После этого экспериментатор проводит повторное занятие с тем же материалом: «Вы прекрасно научились делать лодочки! Давайте сделаем лодочки для малышей. Они любят пускать лодочки, а мастерить их не умеют. Но если вы хотите, можете сделать лодочки и оставить их себе».

В конце занятия тем, кто решил подарить игрушку, индивидуально задается вопрос: «Почему ты хочешь подарить лодочку малышам?» Данные фиксируются в карте контроля мотива достижений успеха.

На втором этапе экспериментатор учит детей делать вертушку. Он говорит: «Сделанные игрушки вы можете подарить малышам, так это доставит им большое удовольствие. А можете оставить себе».

Если ребенок пытается пойти на компромисс («можно, я две сделаю»), нужно сказать, что больше нет материала, и он должен сам решить, кому достанется игрушка.

После проведенных этапов исследования производится обработка полученных данных. На каждом этапе подсчитывается количество дошкольников, решивших подарить игрушку малышам (действуют по общественному мотиву) и оставивших игрушку себе (действуют по личному

мотиву). Сравнивают, насколько действенны личные и общественные мотивы у дошкольников в разных ситуациях [30].

Во время выполнения второго задания детям предлагается усовершенствовать вертушку (творческое задание) и определить у кого получится лучше.

Результаты наблюдения, беседы по уточнению намерений и ожиданий ребенка фиксируются в карте контроля (таблица 32).

Таблица 32. - Карта контроля «Мотивация к достижению успеха»

№	Вопросы для изучения	Да	Нет
1	действует по общественному мотиву		
2	действует по личному мотиву		
3	доминирующие установки:		

- престижные (эгоистические),

- альтруистические,

- на достижение успеха.

Методика № 5 «Интенсивность развития познавательных мотивов».

Цель - определить уровень интенсивности развития познавательных мотивов.

От его устойчивости познавательного мотива зависит конечный результат деятельности, глубина и прочность знаний. Диагностика интенсивности развития познавательного мотива (мотива вытекающего из деятельности познания) производилась методом анкетирования. В анкете (таблица 33) на конкретные утверждения были даны возможные варианты ответов – да, не всегда, сомневаюсь. Дети должны были внимательно прочитать каждое утверждение и определить, какое из них является самым значительным для них, а какое менее значительным и т.д.

Таблица 33. - Определение уровня интенсивности развития познавательных мотивов

Утверждение: «Я узнаю новое, так как...»	Возможные варианты ответов	Баллы
1. Получать новые знания необходимо для жизни	а) да	5
	б) не всегда	3
	в) сомневаюсь	1
2. Интересно узнавать новое	а) да	5
	б) не всегда	3
	в) сомневаюсь	1
3. Получаю удовольствие от познания нового	а) да	5
	б) не всегда	3
	в) сомневаюсь	1
4. Хочу в будущем САМ узнавать новое	а) да	5
	б) не всегда	3
	в) сомневаюсь	1
5. Хочу быть более развитым	а) да	5
	б) не всегда	3
	в) сомневаюсь	1
6. Хочу получить как можно больше знаний	а) да	5
	б) не всегда	3
	в) сомневаюсь	1

Далее определяется уровень интенсивности развития познавательного мотива: подсчитывается общее количество баллов, полученное при выборе того или иного утверждения и делится на шесть (число утверждений).

Анализ результатов фиксируется в таблице 34.

Таблица 34. - Уровень интенсивности развития познавательного мотива

Уровень интенсивности развития познавательного мотива	Баллы	%
Высокий	3,80-5,00	76-100
Выше среднего	2,75-3,75	55-75
Средний	1,55-2,74	31-54
Низкий	0-1,50	0-30

Одновременно выявлялся доминирующий мотив познавательной деятельности группы.

Детям был предложен вопрос: «Что привлекает вас в детском саду?» и даны возможные варианты ответов. Ребенок 6-7 лет должен был обозначить наиболее значимые для него:

1. Общение с товарищами.
2. Получение похвалы при выполнении заданий, так как знания и умения позволят в будущем овладеть престижной профессией.
3. Возможность активного участия в процессе узнавания нового.
4. .Возможность завоевать уважение окружающих.
5. Узнавать много-много нового (активная познавательная деятельность).
6. Быть успешным в группе.
7. Получение похвального листа на выпускном, поступление в школу (лицей, гимназию), обеспечив хорошее образование и профессию в будущем.

1,4,6 вопросы характеризуют познавательный мотив, связанный с самоутверждением личности ребенка;

2,7 вопросы характеризуют познавательный мотив, связанный с ожиданиями в будущем (учеба в школе, выбор профессии);

3,5 вопросы характеризуют весомость познавательного мотива (приоритет ненасыщаемой потребности в какой-либо деятельности).

Значимость каждого пункта (ответа) вычисляется по формуле:

$$J = \frac{N}{K/n}, \text{ где:}$$

J – весомость для ребенка пункта ответа;

N – число детей, участвовавших в анкетировании;

K – количество пунктов (ответов) = 7;

n - количество детей, выбравших пункт (ответ).

Методика №. 6 «Способность к экспериментированию».

Цель – выявить наличие интереса к экспериментированию, особенности проявления исследовательской активности и определить

уровень развития исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста.

Для выявления интереса детей старшего дошкольного возраста к экспериментированию используется систематическое наблюдение за свободной деятельностью детей, ее направленностью на свободное исследование, экспериментирование. В процессе наблюдения необходимо отметить, кто из детей и как часто обращается к экспериментированию, какие виды экспериментирования они используют, какими предметами и материалами предпочитают пользоваться, какие объекты для экспериментирования выбирают часто, а какие эпизодически, как проявляются индивидуальные особенности.

Получив общее представление о содержании детского экспериментирования в группе, необходимо оценить каждого ребенка с позиции характера его исследовательской активности:

- предпочитаемые объекты для экспериментирования;
- проявление настойчивости в исследовательском поиске;
- умение осуществлять комбинаторный перебор разных вариантов решения проблемы;
- эмоциональное отношение к процессу экспериментирования;
- способность самостоятельно вернуться к незаконченному экспериментированию, продолжить исследовательский поиск;
- поведение в случае неудачи;
- разнообразие экспериментальной деятельности.

Активным в исследовательском поиске считается ребенок, который проявляет целеустремленность в экспериментировании, осуществляет настойчивый исследовательский поиск ответа на возникающие проблемы, привлекает разные средства для достижения цели, не отступает перед трудностями, не отказывается от своей идеи, с удовольствием возвращается к исследовательской деятельности, ищет новые способы и средства достижения цели.

В процессе наблюдений воспитатель выделяет две группы субъектных проявлений ребенка в экспериментировании: эмоционально-субъектные, деятельностно-субъектные. Эмоционально-субъектные проявления выражаются в интересе ребенка к экспериментированию, в предпочтении этого вида деятельности. Ребенок с удовольствием экспериментирует с разными объектами и материалами, переживает радость достижения результата. Неоднократно возвращается к экспериментированию с выбранными объектами (вода, глина, бумага, магнит и пр.). Деятельностно-субъектные проявления связаны с активностью и инициативностью ребенка в экспериментировании. Ребенок начинает самостоятельно ставить цели экспериментирования, активно ищет способы решения проблемы, предпринимает поисково-исследовательские действия, многократно пробует разные варианты решения, меняет направления поиска в зависимости от промежуточных результатов, соотносит результаты с первоначальной целью.

Результаты наблюдений уточняются в беседе с детьми:

- Что ты любишь делать в уголке экспериментирования?
- Какой опыт самый интересный?
- Расскажи, какие опыты проводят другие дети?
- С кем ты любишь вместе исследовать?
- Что бы ты хотел добавить в уголок экспериментирования?

В результате систематического наблюдения и уточняющей беседы с детьми воспитатель (психолог) составляет сводную таблицу и делает записи, отражающие индивидуальные проявления исследовательской активности в повседневной жизни детей. Для выявления интереса детей к экспериментированию и содержанию этой деятельности помимо наблюдений и беседы используются практические ситуации. Например, ситуация «Выбор деятельности» (Л.Н. Прохорова), ситуации «Что мне (нам) интересно?» (О.В. Афанасьева), ситуация «Кораблекрушение», «Путешествие в пустыне», «Перевертыши», «Сахар» (Л.Н. Прохорова).

Рассмотрим пример проблемной ситуации «Перевертыши», направленную на приобретение знаний о плавучести тел в воде.

Исследовательская задача ребенка: определить степень плавучести разных предметов в воде.

Первая часть ситуации. Содержание: ребенку предъявляется картинка с изображением аквариума и материалов, находящихся в нем: камень, железный гвоздь, бумага – плавают на поверхности аквариума; деревянный кораблик, пустая пластмассовая банка, тяжелая машина – на дне аквариума.

Беседа:

- Посмотри, что здесь нарисовано? Что правильно, а что нет? Почему ты так думаешь?

Задача: провести на практике эксперимент и разрешить данную проблему.

Ребенку предлагается проверить свои догадки экспериментальным путем, воспользовавшись предметами, лежащими на столе: таз с водой, камень, железный гвоздь, бумага, деревянный кораблик, пустая пластмассовая банка, тяжелая машина. Если ребенок не делает попыток исследовать ситуацию, ему дается первая подсказка. 1. Посмотри, перед тобой таз с водой и предметы. Как ты думаешь, они могут помочь нам узнать, что плавает, а что нет? Попробуй. Вторая подсказка 2 – Посмотри перед тобой лежат все предметы, которые изображены на картинке. Давай вместе проверим плавают ли предметы. Что нам для этого нужно? А теперь будем по очереди опускать имеющиеся предметы в аквариум, и будем наблюдать, что происходит. Посмотри, что плавает, а что утонуло? Что перепутал художник?

Фиксируются: принял ли ребенок проблему, какие действия предпринимает, какое эмоциональное состояние испытывает, речевое сопровождение деятельности, предпринимает ли попытки использовать другие материалы для проверки плавучести.

Вторая часть ситуации.

Цель выявить устойчивость интереса к экспериментированию, умения переносить полученные знания в новые условия.

Задание. На другом столе есть еще предметы. Ты хотел бы узнать, что из них плавает, а что тонет? Незнайке очень нужно перебраться на другой берег реки, но он не умеет плавать. Что ж ему делать? Он решил построить плот и на нем переправиться. Только вот беда, он не знает из чего делать плот. На берегу лежат: дерево, камни, железо, бумага, пластмасса, глина. Ты сможешь помочь Незнайке?

Третья часть ситуации.

Цель: выявить осознание ребенком результатов экспериментирования.

Индивидуальная беседа:

- Расскажи, что ты сейчас делал?
- Что перепутал художник?
- Как ты помог Незнайке?
- Из чего нужно сделать плот?
- Что на самом деле плавает, а что тонет?
- Тебе понравилось решать эту задачу?

Оценка исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста в специально созданных проблемных ситуациях осуществляется по следующему комплексному показателю:

- а) Интерес к экспериментированию и исследовательскому поиску решения проблемы;
- б) самостоятельность, инициативность в поисковых действиях;
- в) способы решения проблемы (выбор привычных способов деятельности, новых, комбинированных, с элементами творчества);
- г) настойчивость, вариативность исследовательского поиска;
- д) положительно-эмоциональное отношение к экспериментированию.

В результате педагогической диагностики выделяются уровни развития исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования:

1 уровень (высокий). Для дошкольников данного уровня характерна выраженная исследовательская деятельность. Дети проявляют интерес к проблеме, принимают поставленную задачу, активно стремятся к разрешению проблемы, анализируют исходное положение ситуации, высказывают предположения по способам ее разрешения. Их поисковая деятельность разворачивается как практические, пробуемые действия, направленные на выявление новых свойств объекта. Дети проявляют настойчивость, получают адекватный результат, выражают эмоциональное удовлетворение, желание продолжить экспериментирование.

2 уровень (средний). Дети принимают задачу и разворачивают поисковые действия, но действуют непоследовательно, недостаточно эффективно, получают частичный результат. У детей отсутствует нацеленность на результат и попытки предварительного планирования действий. Они понимают, что не могут решить задачу до конца и выражают досаду.

3 уровень (ниже среднего). Дети принимают задачу, проявляют интерес к проблемным ситуациям, но совершают непоследовательные, хаотичные пробы, обращаясь за помощью к педагогу и пошагово продвигаются к разрешению проблемы. Без последовательной помощи воспитателя дети самостоятельно не достигают результата.

4 уровень (низкий). Дети включаются в проблемную ситуацию, но их активность быстро затухает. Они боятся проявить самостоятельность и инициативу в выборе способа действий, затрудняются выдвинуть гипотезу и обосновать ее. Дети действуют хаотично, переводят экспериментальную ситуацию в игровую, т.е. исследовательский поиск заменяется игровыми ситуациями.

На основе полученных данных воспитатель составляет индивидуальную характеристику исследовательской активности детей в

экспериментировании и разрабатывает пути развития исследовательского поведения каждого ребенка.

Методика № 7 «Наблюдение за ребёнком при выполнении творческого задания».

Цель - фиксировать эмоциональные реакции на творческие задания, понимание творческой задачи и готовности к творческой деятельности.

Детей необходимо наблюдать в свободной деятельности и на занятиях приблизительно в течение недели. Наблюдение осуществлялось по следующим критериям:

- активность (интенсивность действий во время различных видов деятельности);
- самостоятельность (выполнение действий, решение каких-либо задач своими силами без привлечения помощи взрослых и сверстников);
- инициативность (внутреннее побуждение к новым формам деятельности, руководящая роль в каком-либо действии);
- нестандартность, оригинальность (поведение, идеи, действия, которые выделяются на общем фоне группы);
- упорство в достижении результата (настойчивость в решении задач различного рода);
- любознательность (активность, направленная на познание окружающего мира – «почему», «а что это» и тд.);
- сензитивность к новым стимулам, высокая избирательность (выбор из окружающего поля значимых предметов и явлений, их свойств; интерес к определенным объектам, предметам, явлениям, субъектам);
- качество продуктов деятельности (показатели по содержанию и форме продуктов деятельности).

Все сведения, полученные в ходе наблюдения за ребенком, фиксируются в специальных картах-баллах.

Карта наблюдения за ребенком.

Ф.И. ребенка _____ МДОУ № _____ группа _____

Критерии наблюдения (баллы):

- активность (интенсивность действий во время различных видов деятельности; м.б. физической и интеллектуальной);
- самостоятельность (выполнение действий, решение каких-либо задач своими силами без привлечения помощи взрослых и сверстников);
- инициативность (внутреннее побуждение к новым формам деятельности, руководящая роль в каком-либо действии);
- нестандартность, оригинальность (поведение, идеи, действия, которые отличаются, выделяются на общем фоне группы);
- упорство в достижении результата (настойчивость в решении задач различного рода);
- любознательность (активность, направленная на познания окружающего мира; может проявляться в вопросах: «почему», «как это работает» и тп.);
- сензитивность к новым стимулам, высокая избирательность (выбор из окружающего поля значимых предметов и явлений, их свойств; интерес к определенным объектам, предметам, явлениям, субъектам);
- качество продуктов деятельности (показатели по содержанию и форме продуктов деятельности).

Дополнительные критерии:

- предпочитаемые партнеры в различных видах деятельности, наиболее часто предпочитаемый вид детской, наиболее приемлемая для ребенка форма работы: коллективная, подгрупповая, индивидуальная (в какой форме ребенок проявляет большую активность, эмоциональную удовлетворенность, продуктивность).

Обработка результатов по первым 8-ми критериям осуществляется следующим образом: за каждое «высокая» - 2 балла, «средняя» - 1 балл, «низкая» - 0 баллов. Дети, набравшие 12-16 баллов могут считаться наиболее

способными к творческой деятельности, 6-11 – способности к творчеству средние, 0-5 – наименее способные к творчеству.)

Методика №. 8 «Способность к сотрудничеству и сотворчеству».

Цель - описание взаимодействия детей. Метод наблюдения дает много живых интересных фактов, отражающих жизнь ребенка в естественных для него условиях. При наблюдении обращалось внимание на следующие показатели поведения детей:

а) **инициативность** - отражает желание ребенка привлечь к себе внимание сверстника, побудить к совместной деятельности, к выражению отношения к себе и своим действиям, разделить радость и огорчение;

б) **чувствительность к воздействиям сверстников** - отражает желание и готовность ребенка воспринять его действия и откликнуться на предложения, а именно, чувствительность проявляется в ответных на обращение сверстника действиях ребенка, в чередовании инициативных и ответных действий, в согласованности собственных действий с действиями другого, в умении замечать пожелания и настроения сверстника и подстраиваться под него;

в) **преобладающий эмоциональный фон** - проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ребенка со сверстниками: позитивной, нейтрально – деловой и негативной.

На каждого ребенка был заведен протокол, в котором по приведенной ниже схеме отмечено наличие данных показателей и степень их выраженности (таблица 35).

Таблица 35. - Шкалы оценки параметров и показателей

Критерии оценки параметров	Выраженность в баллах
Инициативность: -отсутствует: ребенок не проявляет никакой активности, Играет в одиночестве или пассивно следует за другими;	0
-слабая: ребенок крайне редко проявляет активность и предпочитает следовать за другими детьми;	1
-средняя: ребенок часто проявляет инициативу, однако он не	2

бывает настойчивым; -ребенок активно привлекает окружающих детей к своим действиям и предлагает различные варианты взаимодействия.	3
Чувствительность к воздействию сверстника: -отсутствует: ребенок вообще не отвечает на предложения сверстников;	0
-слабая: ребенок лишь в редких случаях реагирует на инициативу сверстников, предпочитая индивидуальную игру;	1
-средняя: ребенок не всегда отвечает на предложения сверстников;	2
-высокая: ребенок с удовольствием откликается на инициативу сверстников, активно подхватывает их идеи и действия.	3
Преобладающий эмоциональный фон: -негативный; -нейтрально-деловой; -позитивный.	

Таким образом, регистрация поведения детей с помощью данных протоколов позволила нам более точно определить характер отношения ребенка к сверстникам во взаимодействии.

Методика №. 9 «Анализ и самоанализ способов действия и продуктов творчества».

Оценивая личный творческий продукт, мы преобразовали показатели качества продуктов изотворчества Н.А. Ветлугиной [52] в показатели качества личного творческого продукта в любой творческой деятельности. Выбранные показатели дают возможность объективно определить отношение детей к творчеству и выбору способов творческих действий. Мы добавляем еще один показатель, значимый для нашего исследования, который характеризует мотивационно-рефлексивную деятельность на основе духовно-нравственных ценностей.

1. Показатели, характеризующие отношение детей к творчеству, их интересы и способности:

- искренность, правдивость, непосредственность переживаний;
- увлеченность, захваченность деятельностью – качество, способствующее активизации волевых усилий при достижении творческой цели;

- изменение мотивов деятельности, доставляющей детям удовольствие своими результатами на основе духовно-нравственных ценностей;
- возникновение потребностей, интересов к творчеству в связи с различными видами творческой деятельности (мотивационной, учебно-творческой и рефлексивной);
- развитое творческое воображение, на основе которого преобразуется духовно-творческий опыт;
- творческие способности, позволяющие успешно решать творческие задачи.

2. Показатели качества способов творческих действий:

- дополнения, изменения, вариации, преобразование уже знакомого материала, создание новой комбинации из усвоенных, старых элементов; применение известного в новых ситуациях;
- самостоятельные поиски, пробы наилучшего (идеального) решения задачи;
- самостоятельность и инициатива в нахождении и применении новых (оригинальных) приемов решения задачи;
- быстрота реакции, находчивость в действиях, хорошая ориентировка в новых условиях.

3. Показатели качества личного творческого продукта:

- индивидуальный «почерк» творческого продукта, своеобразие манеры выполнения и характера выражения своего отношения;
- нахождение адекватных средств для реализации творческого замысла в изобразительной деятельности, сочинительстве, конструировании, разыгрывании небольших театральных сценок-сюжетов и т.д.;
- направленность личного творческого продукта на созидание.

4. Показатели качества мотивационно-рефлексивной деятельности на основе духовно-нравственных ценностей:

- осознание пользы личного творческого продукта для себя и общества с ориентацией на духовно-нравственные ценности;

- получение удовольствия от созидательной деятельности;
- адекватная оценка личного творческого продукта с позиций духовно-нравственных ценностей общества.

Оценка выбора способов действия, продуктов детского творчества с точки зрения созидательной направленности полученного продукта.

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?» [70].

Данные фиксировались в таблице 36, присутствие характеристики – 1 балл.

Таблица 36. - Особенности творческой деятельности ребенка

№/№	Показатели	Характеристики	баллы
1	отношение детей к творчеству, интересы и способности	искренность, непосредственность и увлеченность деятельностью способствующее волевым усилиям творческой цели увлеченность деятельностью способствующее	правдивость, переживаний захваченность – качество, активизации при достижении творческой цели захваченность – качество, активизации

		волевых усилий при достижении творческой цели изменение мотивов деятельности, доставляющей детям удовольствие своими результатами на основе духовно-нравственных ценностей возникновение потребностей, интересов к творчеству в связи с различными видами творческой деятельности (мотивационной, учебно-творческой и рефлексивной) развитое творческое воображение, на основе которого преобразуется духовно-творческий опыт творческие способности, позволяющие успешно решать творческие задачи
2	показатели качества способов творческих действий	дополнения, изменения, вариации, преобразование уже знакомого материала, создание новой комбинации из усвоенных, старых элементов; применение известного в новых ситуациях самостоятельные поиски, пробы наилучшего (идеального) решения задачи самостоятельность и инициатива в нахождении и применении новых (оригинальных) приемов решения задачи быстрота реакции, находчивость в действиях, хорошая ориентировка в новых условиях
3	показатели качества личного творческого продукта	индивидуальный «почерк» творческого продукта, своеобразие манеры выполнения и характера выражения своего отношения нахождение адекватных средств для реализации творческого замысла в изобразительной деятельности, сочинительстве, конструировании, разыгрывании небольших театральных сенок-сюжетов и т.д. направленность личного творческого продукта на созидание
4	Показатели качества мотивационно-рефлексивной деятельности на основе духовно-нравственных ценностей	осознание пользы личного творческого продукта для себя и общества с ориентацией на духовно-нравственные ценности получение удовольствия от созидательной деятельности

			адекватная оценка личного творческого продукта с позиций духовно-нравственных ценностей общества	
5	отношение к результату деятельности	к своей	Исследовательская часть Критическая Нормативная	характеристика

На основе полученных данных составляется монографический индивидуальный портрет и определяется уровень развития одаренности детей старшего дошкольного возраста.

3.4. Сравнительный анализ результатов развития одаренности детей дошкольного возраста в процессе опытно-поисковой работы

Диагностика по определению начального уровня развития одаренности детей дошкольного возраста на констатирующем этапе опытно-поисковой работы проводилась на основе разработанной характеристики критериев, показателей и уровней индивидуально с каждым испытуемым парциально (не более одного задания в день), по нескольким этапам: первый этап – наблюдение, анкетирование, беседа-интервьюирование с субъектами образовательного процесса, второй этап – обработка полученных данных и заполнение монографических индивидуальных портретов. Данные из монографических портретов заносились в протокол уровней развития одаренности детей старшего дошкольного возраста.

Для начального измерения уровня развития одаренности детей дошкольного возраста нами были выделены три экспериментальные группы (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3) детей в количестве - 758 человек. Группы формировались методом простого выбора детей старшего дошкольного возраста (5,5-7 лет), посещающих ДОУ.

В исследуемых группах реализовались общеобразовательные программы. В ЭГ-1 реализуется программа «Развитие», созданная сотрудниками Учебного центра Л.А. Венгера на основе трудов ученого, в основу также вошла теория А.В. Запорожца о «ненасильственном» обучении.

Программа «Развитие» придерживается лично-ориентированной парадигмы воспитания, которая предполагает создание партнерских отношений между ребенком и его воспитателем. Программа нацелена на развитие интеллектуальных и творческих способностей ребенка. Количество человек ЭГ-1 составляет 252.

В ЭГ-2 была реализована программа «Детство»— комплексная образовательная программа, разработанная авторами (В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Н.А. Ноткина и др.) с позиций гуманистической педагогики, лично-деятельностного подхода к развитию и воспитанию ребенка-дошкольника. Целью программы является обеспечение развития ребенка в период дошкольного детства: интеллектуального, физического, эмоционального, нравственного, волевого, социально-личностного. В программе выделен важный раздел: «Отношение ребенка к самому себе» (самопознание). В данной экспериментальной группе систематично использовались методы и приемы ОТСМ-ТРИЗ-РТВ-педагогики, начиная с младшей группы, направленные на развитие творческого воображения и системного мышления. В опытно-поисковой работе ЭГ-2 участвовало 246 человек.

В ЭГ-3 реализовывалась программа «Детство». Никаких дополнительных технологий не использовалось. ЭГ-3 составила 260 человек.

Все участники исследования были подобраны таким образом, что бы их социальный и интеллектуальный уровень был приблизительно одинаковым. Большинство детей воспитывались в полных семьях, не имели серьезных проблем в поведении, характеризовались в общем с удовлетворительной стороны. Продиагностировав экспериментальные группы по выявленным нами критериям, мы пришли к выводу, что данные группы равноценно сформированы по уровню развития одаренности. Исходный замер уровня развития творческого потенциала подтвердил, что задача развития творческого потенциала детей дошкольного возраста актуальна. Итак, рассмотрим результаты диагностики по первому критерию -

творческий потенциал, который представлен следующими показателями критерия: изобретательностью (чувство новизны, чуткость к противоречиям), способностью оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями). По результатам диагностических методик № 1 и 2, были получены следующие результаты (таблица 37).

Таблица 37. - Развитие творческого потенциала личности ребенка на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Группа	Кол-во чел.	Уровень творческого потенциала на констатирующем этапе эксперимента							
		низкий		средний		выше среднего		высокий	
		кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
ЭГ-1	252	126	50	103	41,7	23	8,3	0	0
ЭГ-2	246	104	42,3	114	46,2	28	11	0	0
ЭГ-3	260	114	43,5	113	43,5	33	13	0	0

На высоком уровне никто из респондентов не выполнил задание, видимо в связи с тем, что четвертый уровень новизны предполагает выход на разрешение противоречия на методологическом уровне, низкий уровень – 8,3%, 11%, 13% соответственно в ЭГ-1,2,3. Средний и низкий уровни схожи 41,7% и 50% в ЭГ-1, 46,2% и 42,3% в ЭГ-2, по 43,5% в ЭГ-3, что говорит о приблизительно равных стартовых показателях развития творческого потенциала в экспериментальных группах, участвующих в опытно-поисковой работе. Для большей наглядности представим полученные данные в диаграмме на рисунке 8.

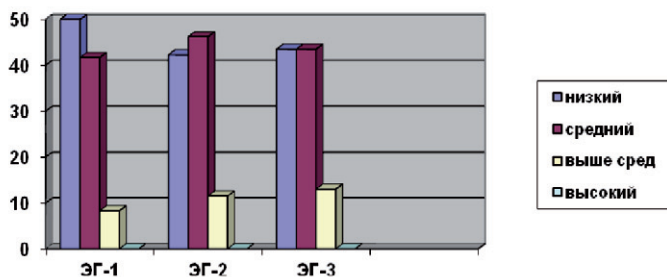


Рисунок 8. - Уровень творческого потенциала в ЭГ-1, 2 ,3 на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Мы видим наглядно, что ЭГ – 1, 2, 3 практически равны в %-х показателях уровня творческого потенциала на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

Второй критерий – духовно-нравственный потенциал, представлен следующими показателями критерия: осознание детьми нравственных норм, скромность предполагающая бескорыстное познание и проявление активной жизненной позиции творческой личности, ответственность за принимаемые решения, чувствование эмоционального состояния другой личности. По результатам диагностической методики № 3 были получены следующие результаты (таблица 38)

Таблица 38. - Духовно-нравственная воспитанность детей на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Группа	Кол-во чел.	Уровень духовно-нравственной воспитанности детей дошкольного возраста на констатирующем этапе					
		низкий		средний		высокий	
		кол.	%	кол.	%	кол.	%
ЭГ-1	252	65	26	151	60	36	14
ЭГ-2	246	49	20	133	54	64	26
ЭГ-3	260	48	18	150	58	62	24

Для большей наглядности представим данные констатирующего эксперимента в гистограмме на рисунке 9.

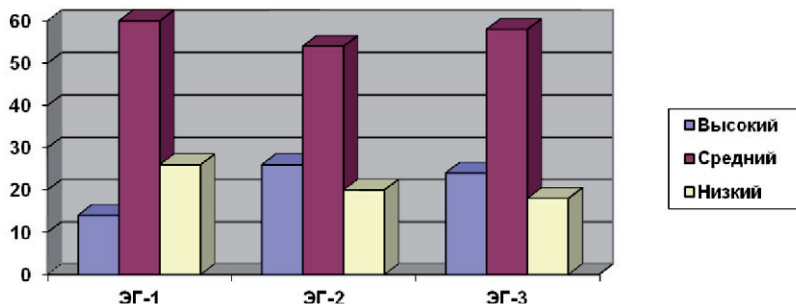


Рисунок 9. - Уровень духовно-нравственной воспитанности детей дошкольного возраста на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

К низкому уровню духовно-нравственного воспитания было отнесено 26%, 20% и 18% детей ЭГ-1, 2, 3 соответственно. Дети не проявляли интереса к поиску верного решения ситуации, не могли дать оценку поступкам. Детей со средним уровнем оказалось больше всего: 60%, 54%, 58% соответственно в ЭГ-1, 2, 3. Дети называли нравственную норму, правильно оценивали поведение героев, но не могли мотивировать свою оценку. Детей с высоким уровнем духовно-нравственного воспитания было обнаружено в ЭГ-1 - 14%, ЭГ-2 - 26%, в ЭГ-3 – 24%. Мы видим, в ЭГ-1 процент высокого уровня ниже, чем в ЭГ-2 и 3. Мы объясняем эту разницу тем, что образовательные программы в ЭГ-2 и 3 отличаются от образовательной программы в ЭГ-3. В программе «Развитие» большое внимание уделяется интеллектуальному развитию детей, экспериментированию, что, возможно, отнимает достаточный объем внимания от других направлений образования.

Таким образом, мы выявили, что большинство детей показало средний и низкий уровни духовно-нравственной воспитанности детей дошкольного возраста на констатирующем этапе.

Третий критерий – мотивационная сфера представлен следующими показателями критерия: мотивация творческого достижения, интенсивность познавательного мотива, познавательной потребности.

Рассмотрим сравнительную частоту проявления общественных и личных мотивов у детей дошкольного возраста по методике 4, 5. Итак, мы наблюдаем снижение действенности общественных мотивов на втором этапе (когда детей просят сделать вертушку и подарить ее малышам). Такое снижение обусловлено, по-видимому, тем, что вертушка еще не использовалась детьми в игре, и им хотелось бы ее тут же апробировать в деле. Таким образом, можно заключить, что на втором этапе исследования у всех детей в большей степени проявляются личные мотивы. Именно они направляют их поведение в случае, когда что-то новое и интересное попадает в поле их зрения. Ребенку дошкольного возраста трудно удержаться, чтобы не поиграть с тем, что ему еще не знакомо, либо вызывает интерес.

Кроме того, необходимо учесть, что в своих ответах многие дети достаточно логично аргументировали свою позицию по отношению к предлагаемому выбору. Например, Лева Р. в первом случае ответил, что лодочка у меня есть, пусть и у малышей будет. Во втором случае, что себе я еще сделаю, а малыши не смогут. Такой ответ можно отнести к действенности общественного мотива только во втором случае, так для первого случая пояснение имеет скорее личностный оттенок.

Также заслуживают внимание ответы Маша С. и Татьяны Л.. Обе девочки ссылаются на то, что у них есть младшие сестры и братья, а потому им необходимо помогать. Вероятно, что у тех детей, которые воспитываются в семье не одни, общественные мотивы поведения представлены ярче. Так как, например, Татьяна Ф. на втором этапе все-таки решила оставить вертушку себе, в отличие от Марии.

Дети старшего дошкольного возраста имеют более произвольную сферу самоконтроля. Общественное в их сознании занимает важное место и в связи с большим личностным развитием, и в связи с желанием поскорее стать

взрослыми, а также соответствием своему новому статусу будущего ученика. Именно переживание нового статуса в скором времени у детей старшего дошкольного возраста может вызывать у них чувство покровительства по отношению к младшим своим товарищам. Поэтому в ответах детей, принадлежащих к старшей группе можно чаще встретить такие как: «Я уже большой и должен помогать младшим», «Потому, что малышам надо помогать». К сказанному необходимо добавить, что в некоторых случаях дошкольники хотя и делали выбор в пользу своих младших товарищей, однако их ответы имели скорее личностный характер. Например, ответы Михаила М., Романа К. Натальи Р., Дарьи М. и др. отражали действенность личного мотива. Такое противоречие может указывать на то, что необходима дальнейшая работа над совершенствованием подобных методик.

Таким образом, можно заключить, что поведение дошкольников определяется и личными, и общественными мотивами. Для детей старшего дошкольного возраста характерен выбор общественных мотивов. Именно в дошкольный период механизмы мотивации начинают формироваться, меняются мотивы, выстраивается иерархия мотивов (как основное новообразование дошкольного детства).

Результаты исследования показали, что в экспериментальных группах преобладают престижные (эгоистические) мотивы, мотивы на достижение успеха преобладают в случае заданной цели. Значимыми взрослыми, альтруистические мотивы немного уступают эгоистическим (особенно, если в беседе актуализируется созидательная направленность выбора поведения).

Уровень мотивационной сферы по методикам 5 и 6 (мотивация к достижению успеха и интенсивность развития познавательных мотивов) показал следующие результаты (таблица 39).

Таблица 39. - Уровень интенсивности развития познавательного мотива на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Группа	Кол-во чел.	Уровень интенсивности развития познавательного мотива на констатирующем этапе опытно-поисковой работы							
		низкий		средний		выше среднего		высокий	
		кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
ЭГ-1	252	38	15	88	35	88	35	38	15
ЭГ-2	246	37	15	86	35	74	30	49	20
ЭГ-3	260	47	18	101	39	79	30	33	13

Для большей наглядности представим полученные данные в диаграмме на рисунке 10.

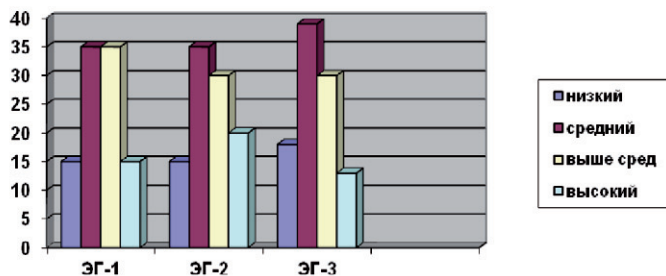


Рисунок 10. - Уровень интенсивности развития познавательного мотива на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Мы видим наглядно, что ЭГ – 1, 2, 3 приблизительно равны в показателях мотивационной сферы на констатирующем этапе.

Четвертый критерий – способность к творческой деятельности детей дошкольного возраста представлен следующими показателями критерия: способность к сотрудничеству (взаимодействие); понимание творческой задачи, готовность к творческой деятельности; способность к экспериментированию; духовно-творческий продукт (отражение в деятельности и продуктах творчества духовно-нравственных качеств

личности, умения рефлексивной деятельности). По результатам диагностических методик № 6, 7, 8, 9 были получены следующие результаты. Регистрация поведения детей с помощью данных протокола методики № 8 позволила нам более точно определить характер отношения ребенка со сверстниками в процессе взаимодействия. Наблюдая живую картину детского взаимодействия, было зафиксировано поведение детей по указанным в методике параметрам. По шкале оценок данной методики можно описать реальную жизнь каждого ребенка в естественных условиях. Анализ полученных оценок показал следующее.

Уровень инициативности детей ЭГ – 1, 2, 3 составили: высокий- 31% детей, средний- 56% детей и низкий- 13%. Уровень чувствительности детей ЭГ – 1, 2, 3 к воздействиям сверстников: высокий – 19% ребенка, средний – 62% детей, низкий - 19%. Уровень преобладающего эмоционального фона детей является нейтрально-деловым, который составил 44% детей. Позитивный фон определили у 37% детей, и негативный фон выявился у 19% детей.

Мы видим, что в основном оценки параметров свидетельствующие о высокой выраженности баллов, но есть и низкие уровни. Рассмотрим причины, давшие низкие уровни. У Арины А. выявился низкий балл за инициативность, что означает о неразвитости потребности в общении со сверстниками или о неумении найти подход к ним. Мы можем объяснить это тем, что Арина долгое время не посещала детский сад из-за болезни (11 мес.). Ирина М. крайне редко проявляет активность, играет в одиночестве или пассивно следует за другими. Марк С. предпочитает следовать за другими детьми, но не знает, как заинтересовать сверстников в игре, пытается завлечь игрушками, когда дети теряют интерес к преподнесенной Марком игрушке, игра заканчивается, а Марк остается в стороне. Женя М. - наблюдается желание включиться в игру, он наблюдает игру сверстников со стороны, даже может принести играющим нужную в игре игрушку или предмет, но неуверенность, боязнь сделать что-то не верно, мешает ему даже тогда, когда

один из детей зовет играть, Женя говорит: «Нет, я пока не хочу!» У Андрея М. преобладает негативный эмоциональный фон. Андрей легко организует игру, но играть дети должны только по его правилам, требует особого внимания в случае нарушения его правил, раздражается, оскорбляет сверстников, кричит – «Всё, ты с нами не играешь!»

Таким образом, внесенные данные результатов проведенной методики позволили нам рассмотреть особенности эмоционального фона, инициативности, чувствительности к воздействиям сверстников каждого ребенка экспериментальных группах.

Рассмотрим результаты, полученные после проведения метода наблюдения с детьми ЭГ- 1, 2, 3. Анализируя полученные результаты, мы пришли к выводу, что они примерно равны.

Рассмотрим характеристику уровня выраженности показателя готовность к творческой деятельности (таблица 40).

Таблица 40. – Частотная характеристика уровня выраженности показателя готовность к творческой деятельности на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Группа	Готовность к творческой деятельности на констатирующем этапе					
	Низкий уровень		Достаточный уровень		Высокий уровень	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ-1 (252 чел.)	65	26	152	60	35	14
ЭГ-2 (246 чел.)	52	21	147	60	47	19
ЭГ-3 (260 чел.)	62	24	156	60	42	16

Из таблицы мы можем сделать вывод, что в основном дети затрудняются в понимании творческой задачи, установлении смысловых связей, самостоятельно не могут выбрать ресурсы для решения задачи,

эпизодически демонстрируют эмоциональный отклик. Так же мы видим, что низкий уровень выраженности показателей преобладает над высоким уровнем. Это подтверждается диаграммой, которая представлена на рисунке 11.

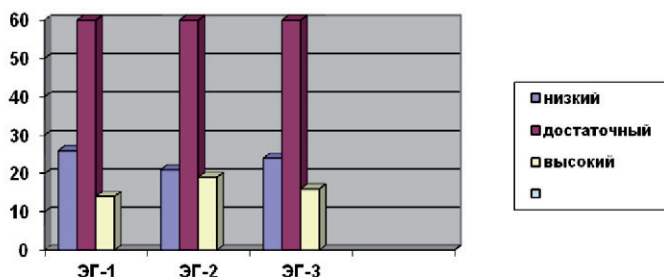


Рисунок 11. – Готовность к творческой деятельности на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Можно сделать вывод, что готовность к творческой деятельности в большинстве своем составляет достаточный уровень. Соотношение высокого и низкого уровня практически одинаково.

Уровень способности к экспериментированию представлен в таблице 41 и рисунке 12.

Таблица 41.– Частотная характеристика уровня способности к экспериментированию на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Группа	Готовность к творческой деятельности на констатирующем этапе					
	Низкий уровень		Достаточный уровень		Высокий уровень	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ-1 (252 чел.)	55	22	152	60	45	18
ЭГ-2 (246 чел.)	90	36	115	46	41	16
ЭГ-3 (260 чел.)	147	57	78	30	33	13

Отразим для большей наглядности данные в диаграмме на рисунке 9.

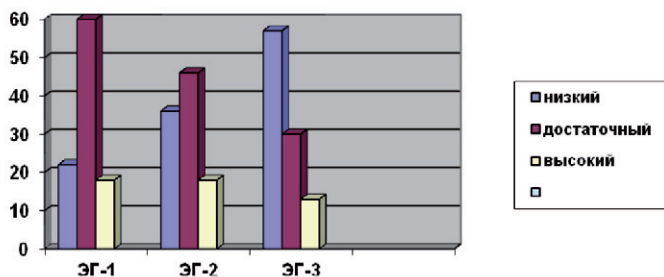


Рисунок 12.– Уровень способности к экспериментированию на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Из таблицы и диаграммы мы можем сделать вывод, что в ЭГ-2 и 3 дети испытывают затруднения с выполнением опытной работы, организацией экспериментирования. Так же мы видим, что низкий уровень выраженности показателя практически одинаков во всех экспериментальных группах. Можно сделать вывод, что способность к экспериментированию составляет достаточный уровень, а преобладание достаточного уровня в ЭГ-1 мы предполагаем за счет особенностей реализации в этой группе программы «Развитие», в которой регулярно проходят эксперименты в рамках взаимодействий по ознакомлению с природой и элементами физических явлений.

Изучение духовно-творческих продуктов детей (отражение в деятельности и продуктах творчества духовно-нравственных качеств личности, умения рефлексивной деятельности) позволяет сделать следующие выводы. В качестве приоритетных направлений самореализации дети выбирают все виды художественно-творческой и конструкторской деятельности. Лишь 2% дошкольников не ответили на вопрос «Что тебе особенно нравится придумывать, выдумывать?» или ответили, что ничего не нравится. Самыми популярными оказались следующие виды художественно-творческой деятельности – придумывание песен и стихов, историй и сказок, сюжетов рисунков, создание поделок из разных материалов (в том числе и

оригами, и лепка, и лего). Реже предпочитают сочинение мелодий и придумывание игр как развлекательных, так и спортивных. 3% детей отдают предпочтение компьютерным играм, а не творческой деятельности. Рассмотрим предпочтения детей 6–7 лет в создании личного творческого продукта: 10% детей предпочитают пение, 16% – сочинение песен и стихов, 2% – композиторско-исполнительскую деятельность, 23% – рисование, 19% – танцы и 7% – творческую физкультуру (придумывание движений для зарядки и танцев), 23% – сочинять загадки, поговорки, сказки и истории (1% – сочинять страшные истории). Мы видим, что большее количество детей хотят сочинять сказки и истории, рисовать и двигаться. 21,2% детей дошкольного возраста приоритетными видами деятельности считают чтение, изучение букв, познание нового и интересного. И именно в приоритетных видах деятельности дети должны реализовать свои духовно-творческие потенциалы.

В рефлексивной деятельности дошкольников мы определяли направленность самореализации: «Кому и какова польза от того, что ты любишь делать?» Нами выявлено, что 50% детей готовы творить для других – семейный круг и друзья, редко – для всего мира, для всех людей. 12% дошкольников стараются, чтобы польза была и им самим, и их близким, например: «...Я люблю и уборку делать, а это и мне чисто, и маму радует». 25,5% детей определили полезность самореализации только для себя.

По результатам, полученным в результате диагностик, мы видим, экспериментальные группы практически равны в критериях и соответствующих им показателях.

Для проверки корректности выбора экспериментальных групп сравним распределение средних величин по уровням при помощи критерия хи-квадрат. Для каждой группы вычисляются наблюдаемое значение показателей T по формуле:

$$T = (1/n_1n_2 \sum (n_1k_{2i} - n_2k_{1i})^2) / (k_{1i} + k_{2i}),$$

где n_1 и n_2 – количество детей в сравниваемых группах,

k_{1i} и k_{2i} – количество детей, работающих на i -том уровне в сравниваемых группах.

Распределение показателя T должно подчиняться распределению хи-квадрат с тремя степенями свободы, если показатели уровней распределяются несущественно, следовательно, в этом случае на выбранном уровне значимости T -наблюдаемое не должно превышать T -критического значения, найденного по таблице распределения хи-квадрат.

Подробно рассмотрим данные хи-квадрат по оценке групп в критерии - творческий потенциал на констатирующем этапе опытно-поисковой работы:

$$T\text{-наблюдаемое} = 2,2 \text{ (ЭГ-1 и ЭГ-2)}$$

$$\chi^2 = (42,3 - 50)^2/50 + (46,2 - 41,7)^2/41,7 + (11,5 - 8,3)^2/ 8,3 + 0 = 7,7^2/50 + 4,5^2/41,7 + 3,2^2/ 8,3 = 1,2 + 0,5 + 1,2 = 2,2$$

$$T\text{-наблюдаемое} = 3,6 \text{ (ЭГ-1 и ЭГ-3)}$$

$$\chi^2 = (43,5 - 50)^2/50 + (43,5 - 41,7)^2/41,7 + (13 - 8,3)^2/ 8,3 + 0 = 6,5^2/50 + 1,8^2/41,7 + 4,7^2/ 8,3 = 0,8 + 0,1 + 2,7 = 3,6$$

$$T\text{-наблюдаемое} = 1,4 \text{ (ЭГ-2 и ЭГ-3)}$$

$$\chi^2 = (43,5 - 42,3)^2/42,3 + (43,5 - 46,2)^2/46,2 + (13 - 11,5)^2/ 11,5 + 0 = 1,2^2/42,3 + 2,7^2/46,2 + 1,5^2/ 11,5 = 0,03 + 1,2 + 0,2 = 1,4$$

Сравним T -наблюдаемое и T -критическое в таблице 42.

Таблица 42. - Сравнение T -наблюдаемого и T -критического на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Сравниваемые группы	T -наблюдаемое	T -критическое
ЭГ-1 и ЭГ-2	2,2	7,81
ЭГ-1 и ЭГ-3	3,6	
ЭГ-2 и ЭГ-3	1,4	

T -наблюдаемое при сравнении меньше T -критического при вероятности допустимой ошибки меньше, чем 0,05. Следовательно, мы

можем констатировать, что сравниваемые ЭГ – 1, 2, 3 различаются по показателям критерия «Творческий потенциал» несущественно.

Также были высчитаны и остальные Т-наблюдаемое и Т-критическое по критериям «Духовно-нравственный потенциал», «Мотивационная сфера», «Способность к творческой деятельности» на констатирующем этапе опытно-поисковой работы. Полученные данные сравнения Т-наблюдаемого и Т-критического представим в таблице 42.

Таблица 42. - Сравнение Т-наблюдаемых и Т-критических по критериям «Духовно-нравственный потенциал» на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Сравниваемые группы	Т-наблюдаемое	Т-критическое
Духовно-нравственный потенциал		
ЭГ-1 и ЭГ-2	12,2	13,82
ЭГ-1 и ЭГ-3	9,7	
ЭГ-2 и ЭГ-3	0,7	

Т-наблюдаемое при сравнении с Т-критическим при вероятности допустимой ошибки меньше, чем 0,05 по всем рассматриваемым критериям. Следовательно, мы можем констатировать, что сравниваемые ЭГ – 1, 2, 3 различаются по показателям критериев «Духовно-нравственный потенциал», «Мотивационная сфера», «Способность к творческой деятельности» на констатирующем этапе опытно-поисковой работы несущественно.

Уровни развития одаренности по каждому из критериев развития одаренности детей считаем не достаточно высокими и, поэтому считаем реализацию технологии развития одаренности детей дошкольного возраста в образовательном процессе ДОО своевременной и необходимой. По окончании формирующего этапа опытно-поисковой работы нами был проведен итоговый срез для выявления динамики развития одаренности детей по выделенным критериям.

Представим результаты динамики развития одаренности детей дошкольного возраста по выделенным четырем критериям на этапах

констатирующего и итогового этапов опытно-поисковой работы в экспериментальных группах в таблице 44.

Первый срез таблицы – результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы, второй — результаты итогового этапа опытно-поисковой работы (итоговый замер).

Между первым и третьим срезами, согласно опытно-поисковой работы, проводилась целенаправленная деятельность педагогов по реализации в практике взаимодействия с субъектами образовательного процесса ДОУ технологии развития одаренности детей дошкольного возраста.

Таблица 44. - Динамика развития одаренности детей дошкольного возраста по выделенным критериям на этапах констатирующего и итогового этапов опытно-поисковой работы в экспериментальных группах, %.

Группа	Уровни, %												
	Срезы	Низкий			Средний			Выше среднего			Высокий		
		ЭГ1	ЭГ2	ЭГ3	ЭГ1	ЭГ2	ЭГ3	ЭГ1	ЭГ2	ЭГ3	ЭГ1	ЭГ2	ЭГ3
Критерии развития одаренности	1	50	42,3	43,5	41,7	46,2	43,5	8,5	11,5	13,0	0	0	0
	2	15	16	24	24	22	37	46	46	31	15	16	8
Духовно-нравственный потенциал	1	26	20	18	60	54	58	-	-	-	14	26	24
	2	10	9	7	60	55	57	-	-	-	30	36	36
Мотивационная сфера	1	15	15	18	35	35	39	35	30	30	15	20	13
	2	6	8	12	29	29	32	35	31	30	30	32	26
Способность к творческой деятельности	1	26	28	34	43	46,5	40,7	-	-	-	18	18	15,7
	2	16	12	20	40	38	43	-	-	-	34	39	27

Сравнивая результаты итогового эксперимента (срез 2) с результатами констатирующего эксперимента (срез 1) можно отметить тенденцию развития одаренности детей дошкольного возраста в экспериментальных

группах на итоговом этапе эксперимента по сравнению с констатирующим этапом эксперимента.

Сравнивая показатели итогового среза (2) с показателями на начало эксперимента (срез 1) можно сказать, что высокий уровень развития творческой активности повысился в ЭГ-1 на 15%, в ЭГ-2 на 16%, в ЭГ-3 на 8%. Высокий уровень развития духовно-нравственной воспитанности повысился в ЭГ-1 на 16%, в ЭГ-2 на 10%, в ЭГ-3 на 12%. Высокий уровень развития мотивационной сферы повысился в ЭГ-1 на 15%, в ЭГ-2 на 10%, в ЭГ-3 на 13%. Высокий уровень развития способности к творческой деятельности повысился в ЭГ-1 на 16%, в ЭГ-2 на 21%, в ЭГ-3 на 11%.

Наглядно продемонстрируем динамику развития одаренности детей дошкольного возраста в ЭГ – 1, 2, 3 в опытно-поисковой работе по каждому из критериев в рисунках 13, 14, 15, 16.

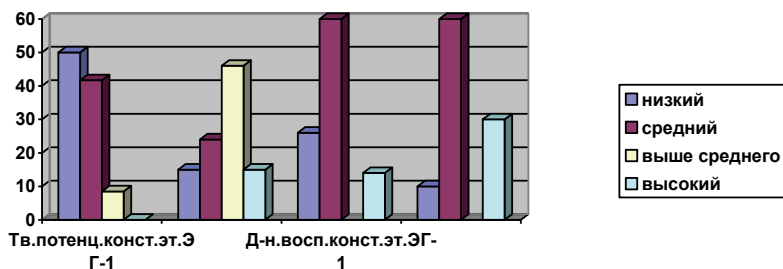


Рисунок 13. - Динамика развития одаренности по критериям «Творческий потенциал детей дошкольного возраста», «Духовно-нравственная воспитанность детей дошкольного возраста» в ЭГ – 1

Налицо качественные и количественные изменения между срезами 1 и 3 (констатирующий и итоговый срезы). Следует также отметить существенный прорыв в развитии творческого потенциала и некоторую плавность в динамике развития духовно-нравственных качеств детей дошкольного возраста: нет революционных изменений. Мы предполагаем, что динамика «творческого потенциала» выросла за счет обогащения образовательного процесса методами ОТСМ-ТРИЗ-РТВ-педагогике, а

плавность в изменении роста показателей духовно-нравственной воспитанности говорит о том, что этот процесс требует длительного педагогического взаимодействия.

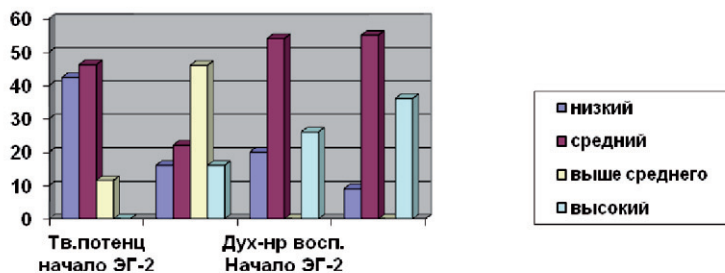


Рисунок 14. - Динамика развития одаренности по критериям «Творческий потенциал детей дошкольного возраста», «Духовно-нравственная воспитанность детей дошкольного возраста» в ЭГ – 2

Снова мы наблюдаем качественные и количественные изменения между срезами 1 и 3 (констатирующий и итоговый срезы). Также отмечаем существенный прорыв в развитии творческого потенциала и некоторую плавность в динамике развития духовно-нравственных качеств детей дошкольного возраста: нет революционных изменений.

Данная тенденция прослеживается в ЭГ-3.

Рассмотрим динамику в критериях «Мотивационная сфера» и «Способность к творческой деятельности» в ЭГ-2,3.

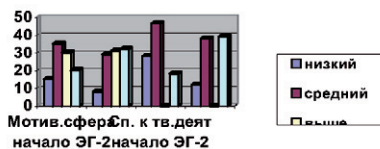


Рисунок 15. - Динамика развития одаренности по критериям «Мотивационная сфера» и «Способность к творческой деятельности» в ЭГ-2

Налицо качественные и количественные изменения, произошедшие между срезами 1 и 3 (констатирующий и итоговый срезы). Следует также отметить скачок в динамике критерия «Мотивационная сфера» и в динамике критерия «Способность к творческой деятельности» высокого уровня. Мы связываем это с тем, что в ЭГ-2 наряду с реализацией программы «Детство» широко использовались методы и приемы ОТСМ-ТРИЗ-РТВ-педагогике. Данная образовательная база была обогащена технологией развития одаренности, что и дало такой высокий результат у детей уже хорошо знакомых с технологиями творчества, умеющих их использовать в творческой деятельности (см. «творческий потенциал» ЭГ-2 на начало и конец опытно-поисковой работы). Динамика обоих критериев говорит нам об их взаимосвязи: чем выше интенсивность познавательного мотива и альтруистичнее мотив достижений, тем активнее творческая деятельность.

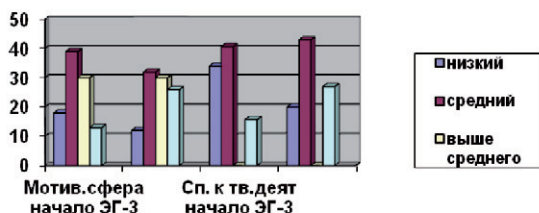


Рисунок 16. - Динамика развития одаренности по критериям «Мотивационная сфера» и «Способность к творческой деятельности» в ЭГ-3

Здесь также видим качественные и количественные изменения между срезами 1 и 3 (констатирующий и итоговый срезы). В ЭГ-3 мы, в отличие от ЭГ-2, наблюдаем плавную динамику обоих критериев, что также подтверждает мысль о критериев: чем выше интенсивность познавательного мотива и альтруистичнее мотив достижений, тем активнее творческая деятельность. Данная тенденция отражена и в ЭГ-1.

Также прослеживается взаимосвязь критериев «Мотивационная сфера» и «Творческий потенциал», «Духовно-нравственная воспитанность» и

«Способность к творческой деятельности». Подтвердим это в диаграммах на рисунке 17.

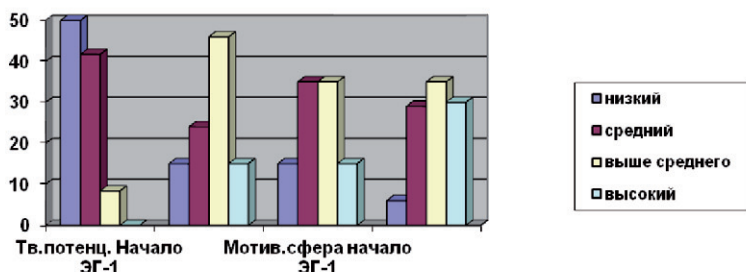


Рисунок 17. - Динамика развития одаренности по критериям «Творческий потенциал» и «Мотивационная сфера» в ЭГ-1

Обратим внимание на динамику высокого уровня в выбранных критериях на начало и конец эксперимента: мы видим, что и «Творческий потенциал» и «Мотивационная сфера» выросли на 15 % соответственно. Мы подтверждаем вывод, что эти два критерия взаимосвязаны между собой, а именно, чем выше интенсивность познавательного мотива и альтруистичнее мотив достижений, тем ярче актуализируется творческий потенциал. Данная тенденция отражена и в ЭГ-2,3.

Для утверждения успешности формирующего эксперимента, направленного на повышение уровня развития одаренности детей дошкольного возраста, мы снова воспользовались статистикой хи-квадрата. Сравним Т-наблюдаемое и Т-критическое в таблицах 45, 46, 47, 48.

Таблица 45. - Сравнение Т-наблюдаемого и Т-критического критерия «Творческий потенциал» на итоговом этапе опытно-поисковой работы

Экспериментальные группы	хи-квадрат	Т-критическое
ЭГ-1	36	16,27
ЭГ-2	130	
ЭГ-3	34	

Где степень свободы высчитывается по формуле $m - 1 = 3$, при вероятности допустимой ошибки меньше, чем 0,001. Итак, T-наблюдаемое больше T-критического, следовательно, мы можем констатировать значительные изменения в ЭГ- 1, 2, 3, что говорит о подтверждении гипотезы.

Таблица 46. - Сравнение T-наблюдаемого и T-критического критерия «Духовно-нравственная воспитанность» на итоговом этапе опытно-поисковой работы

Экспериментальные группы	хи-квадрат	T-критическое
ЭГ-1	27	9,21
ЭГ-2	17	
ЭГ-3	13	

T-наблюдаемое больше T-критического, следовательно, положение о значимых изменениях в развитии духовно-нравственных качеств детей дошкольного возраста экспериментально подтвердилось, и это мы можем утверждать, допуская ошибку, не превышающая 0,01.

Таблица 47. - Сравнение T-наблюдаемого и T-критического критерия «Мотивационная сфера» на итоговом этапе опытно-поисковой работы

Экспериментальные группы	хи-квадрат	T-критическое
ЭГ-1	20	7,81
ЭГ-2	12	
ЭГ-3	16,3	

T-наблюдаемое больше T-критического, следовательно, положение о значимых изменениях в развитии мотивационной сферы детей дошкольного возраста экспериментально подтвердилось, и это мы можем утверждать, при вероятности допустимой ошибки меньше, чем 0,05.

Таблица 48. - Сравнение Т-наблюдаемого и Т-критического критерия «Способность к творческой деятельности» на итоговом этапе опытно-поисковой работы

Экспериментальные группы	хи-квадрат	Т-критическое
ЭГ-1	18,4	5,99
ЭГ-2	35	
ЭГ-3	14	

Т-наблюдаемое больше Т-критического, следовательно, положение о значимых изменениях в развитии способностей к творческой деятельности детей дошкольного возраста экспериментально подтвердилось, и это мы можем утверждать, допуская ошибку, не превышающая 0,05.

Полученные данные еще раз говорят о важности и актуальности решаемой проблемы развития одаренности детей дошкольного возраста, что поднимает вопросы развития одаренности детей как для руководства и педагогического коллектива ДОУ, так и для органов управления дошкольным образованием.

Выводы по третьей главе

Проведенный анализ состояния исследуемой проблемы в практике дошкольных образовательных учреждений города Челябинска показал необходимость реализации в образовательном процессе ДОУ педагогической тактики развития одаренности детей дошкольного возраста в дошкольных образовательных учреждениях города и области. На основе изучения психолого-педагогической и научно-методической литературы нами был обоснован выбор компонентов, критериев, показателей и уровней развития одаренности детей дошкольного возраста.

В процессе изучения развития одаренности, мы рассматриваем взаимосвязь личностного и мотивационного компонентов, мотивационного и

деятельностного, личностного и деятельностного. Первый и второй компоненты - аффективная сфера, изучая которую, в своем исследовании мы выясняли «вклад» каждого из компонентов в качественную характеристику интегрального показателя всей системы – развития одаренности детей дошкольного возраста. Так как все три компонента (личностный, мотивационный, деятельностный) взаимосвязаны между собой, а, следовательно, и все критерии развития одаренности также взаимосвязаны между собой и взаимозависимы друг от друга: творческий потенциал связан с готовностью к творческой деятельности, мотив достижений и познавательный мотив связаны с духовно-нравственным потенциалом; творческий потенциал с духовно-нравственным потенциалом, готовность к творческой деятельности связан с созданием духовно-творческого продукта и т.д..

Для проведения опытно-поисковой работы был подобран комплекс анкет, вопросов для интервьюирования, диагностических материалов, которые позволили получить фактический материал для исследования. Опытно-поисковая работа осуществлялась в четыре этапа в период с 2003 по 2012 год: ориентировочно-поисковый (2003-2004 гг.), констатирующий (2004 г.), формирующий (2005-2011 гг.) и аналитико-обобщающий (2011-2012 гг.), которые отражают реальную динамику развития одаренности детей в условиях реализации в образовательном процессе ДОУ. Опытно-поисковая работа осуществлялась на базе дошкольных образовательных учреждений: МДОУ №34, МДОУ №453, МДОУ №426, МДОУ № 133, МДОУ № 352, МДОУ № 476 г. Челябинска. Для проведения опытно-поисковой работы были сформированы группы детей старшего дошкольного возраста, (в дальнейшем ЭГ) работа с которыми отличалась реализацией образовательных программ (на сегодняшний день – примерных образовательных программ): в ЭГ-1 (МДОУ №34, 133) – технологии интеллектуального развития детей, в ЭГ-2 (МДОУ №352, 453) - технологии

ТРИЗ-РТВ-педагогике, в ЭГ-3 (МДОУ № 426, 476) – технологии художественно-творческой одаренности, частично проектный метод.

Между первым и третьим срезами, согласно опытно-поисковой работы, проводилась целенаправленная деятельность педагогов по реализации в практике взаимодействия с субъектами образовательного процесса ДОУ технологии развития одаренности детей дошкольного возраста. Сравнивая результаты итогового эксперимента (срез 2) с результатами констатирующего эксперимента (срез 1) можно отметить тенденцию развития одаренности детей дошкольного возраста в экспериментальных группах на итоговом этапе эксперимента по сравнению с констатирующим этапом эксперимента. Сравнивая показатели итогового среза (2) с показателями на начало эксперимента (срез 1) можно сказать, что высокий уровень развития творческой активности повысился в ЭГ-1 на 15%, в ЭГ-2 на 16%, в ЭГ-3 на 8%. Высокий уровень развития духовно-нравственной воспитанности повысился в ЭГ-1 на 16%, в ЭГ-2 на 10%, в ЭГ-3 на 12%. Высокий уровень развития мотивационной сферы повысился в ЭГ-1 на 15%, в ЭГ-2 на 10%, в ЭГ-3 на 13%. Высокий уровень развития способности к творческой деятельности повысился в ЭГ-1 на 16%, в ЭГ-2 на 21%, в ЭГ-3 на 11%.

Мы выявили, что T -наблюдаемое больше T -критического во всех показателях критериев развития одаренности детей дошкольного возраста, следовательно, положение о значимых изменениях в развитии выбранных критериев экспериментально подтвердилось, и это мы можем утверждать, допуская ошибку, не превышающая 0,05. Полученные данные еще раз говорят о важности и актуальности решаемой проблемы развития одаренности детей дошкольного возраста, что поднимает вопросы развития одаренности детей как для руководства и педагогического коллектива ДОУ, так и для органов управления дошкольным образованием.

Итак, в результате опытно-поисковой работы мы решили следующие задачи:

- определили условия проведения эксперимента, выявили и теоретически обосновали критерии, показатели и уровни развития одаренности детей дошкольного возраста в образовательном процессе;
- определили и апробировали комплекс диагностических материалов для отслеживания результатов по выбранным критериям;
- экспериментально проверили эффективность педагогических тактики развитие одаренности детей дошкольного возраста в образовательном процессе ДОУ.

Заключение

В исследовании представлена педагогическая тактика развития одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации в социуме. Актуальность проблемы рассмотрена на социально-педагогическом, научно-теоретическом и научно-методическом уровнях. Несмотря на множество работ, посвященных изучению развития одаренности детей, как отечественных (Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова, Н.С. Лейтеса, А.М.Матюшкина, А.И.Савенкова и др.), так и зарубежных (А. Бине, Ф. Гальтон, Дж Гилфорд, Г. Доман, Ж. Доман, Э.Томас, Дж. Рензулли и др.), вопросу разработки педагогической концепции развития одаренности детей в аспекте духовно-творческой самореализации в дошкольном образовании не уделялось внимание. До сих пор в педагогической литературе речь шла о развитии детей с признаками одаренности, начиная с начального общего образования. Мы считаем, что основой для развития одаренности является дошкольный возраст, так как именно в этом возрасте начинается становление личности. Актуализированные в детстве потенциалы дадут ребенку возможность найти тот путь духовно-творческой самореализации, в котором он проявит свои таланты, покажет более высокие результаты в приоритетном виде деятельности по сравнению с большинством сверстников.

Таким образом, диалектика развития одаренности детей дошкольного возраста выглядит следующим образом:

- создание условий для проявления задатков как природной основы развития способностей;
- становление склонностей как стремления, свидетельствующие о способностях;
- актуализация потенциалов и развитие способностей в духовно-творческой деятельности как мера возможностей в самореализации;
- актуализация одаренности, которая проявляется в высокоразвитых способностях в духовно-творческой деятельности.

Духовно-творческая самореализация детей дошкольного возраста - это процесс реализации детьми в микросоциуме актуальных и потенциальных способностей, в результате чего средствами творческой деятельности ребенок изменяет и преобразовывает себя с ориентацией на нравственные ценности. Итак, **развитие одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации** – это раскрытие потенциальных способностей детей в духовно-творческой деятельности с опорой на зону ближайшего развития, которое предполагает формирование предпосылок к духовно-творческой самореализации

Педагогическая тактика представляет собой педагогическую технологию, где обоснованы конкретные формы и способы взаимодействия в деятельности, отбираемые для осуществления конкретной цели, метода, приема развития одаренности детей дошкольного возраста в представленных модулях. Педагогическая технология представлена технологическими картами модулей развития одаренности детей в образовательном процессе ДОУ и траекторией взаимодействия групповых субъектов по освоению модулей с учетом требований ФГТ. В результате разработки и реализации педагогической тактики были выявлены педагогические условия, обеспечивающие эффективную реализацию педагогической технологии

развития одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации.

Результаты опытно-поисковой работы позволяют отметить тенденцию развития одаренности детей дошкольного возраста в экспериментальных группах на итоговом этапе эксперимента по сравнению с констатирующим этапом эксперимента. Сравнивая показатели итогового среза (2) с показателями на начало эксперимента (срез 1) можно сказать, что высокий уровень развития творческой активности повысился в ЭГ-1 на 15%, в ЭГ-2 на 16%, в ЭГ-3 на 8%. Высокий уровень развития духовно-нравственной воспитанности повысился в ЭГ-1 на 16%, в ЭГ-2 на 10%, в ЭГ-3 на 12%. Высокий уровень развития мотивационной сферы повысился в ЭГ-1 на 15%, в ЭГ-2 на 10%, в ЭГ-3 на 13%. Высокий уровень развития способности к творческой деятельности повысился в ЭГ-1 на 16%, в ЭГ-2 на 21%, в ЭГ-3 на 11%.

Таким образом, в исследовании решена задача разработки и реализации педагогической тактики развития одаренности детей дошкольного возраста, доказана острая актуальность темы и перспективы реализации технологии развития одаренности детей в образовательном процессе ДОУ.

Библиографический список:

1. Абрамов, М. А. Догмы и поиск (сто лет дискуссий о диалектике в английской философии) [Текст] /М.А. Абрамов — М., 1994. — 210 с
2. Абульханова-Славская, К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1982. – 128 с.
3. Алексеева, Г.Ю. Педагогические условия развития творческого потенциала учащихся младших классов (в процессе изучения математики) [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / Г.Ю. Алексеева. – Оренбург: 2000. – 182 с.

4. Альтшуллер, Г.С. Алгоритм решения изобретательских задач [Текст] / Г.С. Альтшуллер. – Новосибирск, 1986.
5. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев // Избранные псих. труды в 2-х т. – Т.1. – М.: Наука, 1980. – 386 с.
6. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности [Текст] / В.И. Андреев. – Казань, 1988. – 247 с.
7. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
8. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой [Текст] / Н.П. Аникеева. – Новосибирск, 1994. – 159 с.
9. Асратян, Э.А.. Иван Петрович Павлов. Жизнь, творчество, современное состояние учения [Текст] / Э.А. Асратян. – Москва: "Наука", 1981.
10. Бабаева, Ю.Д. Психология одаренности детей и подростков [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина и др.; под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 336 с.
11. Бабенко, В.Я. Кризис духовности в посттоталитарном обществе: причины, проблемы, перспективы [Текст] / В.Я. Бабенко // Тезисы докладов республиканского симпозиума. – Уфа: Изд-во БО ОПРАН, 1994.
12. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания [Текст]: автореф. дисс. ... докт. психол. наук. – СПб., 2002. – 32 с.
13. Балл, Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект [Текст] / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 183 с.
14. Беликов, В.А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция) [Текст] / В.А. Беликов. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ «Факел», 1995. – 142 с.

15. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 192 с.
16. Беляев, Г.Ю. Воспитание как функция культуры [Текст] / Г.Ю. Беляев // Инновации в образовании. – 2006. – №4. – С. 33–45.
17. Бергер, П.А. Социология: биографический подход. Личностно ориентированная социология [Текст] / П.А. Бергер, Б. Бергер. – М.: Акад. проект, 2004. – 224 с.
18. Бердяев, Н.А. Самопознание: Опыт философской автобиографии [Текст] / Н.А. Бердяев. – М., 1991. – 318 с.
19. Бердяев, Н.А. Царство Духа и царство Кесаря [Текст] / Н.А. Бердяев. – М., 1995. – 185 с.
20. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитания [Текст] / Р. Бернс. – М.: «Прогресс», 1986. – 424 с.
21. Бесчастная, А.А. Детство: история и современность [Текст] / А.А. Бесчастная. – СПб.: Издательство «Нестор-История», 2007. – 184 с.
22. Библер, В.С. Мышление как творчество [Текст] / В.С. Библер. – М.: Наука, 1975. – 399 с.
23. Бим-Бад, Б.М. Антропологические основания теории и практики современного образования [Текст] / Б.М. Бим-Бад. – М.: Просвещение, 1994.
24. Богданова, Р.У. Теоретико-педагогические основы развития творческой индивидуальности субъектов образования [Текст]: дисс. ... докт. пед. наук / Р.У. Богданова. – СПб.: 2000. – 328 с.
25. Богоявленская, Д.Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Выпуск 1 МИОО [Текст] / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская. – Москва, 2005.
26. Богоявленская, Д.Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества [Текст] / Д.Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 35–41.

27. Богоявленская, Д.Б. Одарённость и проблемы её идентификации [Текст] / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4. – С. 5–13.
28. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе [Текст] / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 46–58.
29. Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка [Текст] / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – 124 с.
30. Большая Советская энциклопедия: в 30 т. Т. 18 [Текст] / под ред. А.М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1974. – 632 с.
31. Большой энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Сов. Энцикл., 1980. – 1597 с.
32. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 29–36.
33. Бондаревская, Е.В. Антикризисная направленность современного воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 3.
34. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегия личностно ориентированного воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17–24.
35. Бондырева, С.К. Окружающий мир, потребности, духовность [Текст]: метод. пособие / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: Московский психолого-педагогический институт, 2007. – 24 с.
36. Бордовская, Н.В., Реан, А.А. Педагогика [Текст] / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – Санкт-Петербург: Питер (С), 2000. – 304 с.
37. Бунеева, Е.В. Научно-методическая стратегия начального языкового образования [Текст] / Е.В. Бунеева. – М.: Баласс, 2009. – 208 с.
38. Бурменская, Г.В. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка [Текст]: учеб. пособие / ред.-сост. Г.В. Бурменская. – изд. 2-е, расш. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 656 с.

39. Бухарова, Г.Д. Дидактический эксперимент: цели, задачи и методика проведения [Текст]: учеб. Пособие / Г.Д. Бухарова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995. – 38 с.

40. Венгер, Л.А. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста [Текст] / Л.А. Венгер, Г.А. Цукерман. – Томск: «Пеленг», 1993. – 72 с.

41. Власова, Т.И. Духовно ориентированная парадигма воспитания в отечественной педагогике [Текст] / Т.И. Власова // Педагогика. – 2006. – № 10. – 36–42 с.

42. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.

43. Волков, И.П. Много ли в школе талантов? [Текст] / И.П. Волков. – М., 1989.

44. Волобуева, Л. Ранний и дошкольный возраст: вопросы нравственного воспитания в педагогических концепциях И.А. Сикорского и В.М. Бехтерева [Текст] / Л. Волобуева, Е. Авилова // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 3.

45. Вохмякова, И.Н. Воспитание эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкальной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Н. Вохмякова. – Екатеринбург, 2002. – 22 с.

46. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

47. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 396 с.

48. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.

49. Галицкая, И.А. Понятие «духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической теории и практике [Текст] / И.А. Галицкая, И.В. Метлик. – Педагогика. – 2009. – №10.

50. Герцен, А.И. Собрание сочинений: в 8 т. Т.3. [Текст] / А.И. Герцен. – М., 1975. – 307 с.
51. Грибанова, М.В. Формирование эстетического и художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста (на материале изобразительного искусства) [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / М.В. Грибанова. – Екатеринбург, 1999. – 23 с.
52. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996.
53. Давыдова, О.И. Работа с родителями в детском саду: Этнопедагогический подход [Текст] / О.И. Давыдова, Л.Г. Богославец, А.А. Майер. – М.: ТЦ Сфера, 2005.
54. Данькова, Е.Н. Педагогическая технология формирования ответственности у детей дошкольного возраста [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / Е.Н. Данькова. – Челябинск, 2008.
55. Девятова, И.Е. Организация проектного обучения как фактора формирования самостоятельности учащихся общеобразовательной школы [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / И.Е. Девятова. – Челябинск, 2002.
56. Джеймс, М. Рожденные выигрывать [Текст] / М. Джеймс, Д. Джонгвард; пер. с англ. – М., 1993. – 239 с.
57. Доронова, Т.Н. О взаимодействии дошкольного образовательного учреждения с семьей [Текст] / Т.Н. Доронова // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 3.
58. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей [Текст] / В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб. и др.: Питер, 2007. – 359 с.
59. Дубинин, Н.П. Генетика, поведение, ответственность [Текст] / Н.П. Дубинин и др. – М.: Полит. лит-ра, 1989.
60. Дуранов, М.Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней [Текст] / М.Е. Дуранов. – Челябинск, ЧГАКИ, 2002. – 276 с.

61. Дьяченко, М.А. Психологический словарь-справочник [Текст] / М.А. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 576 с.
62. Дьяченко, О.М. Возможности образовательной работы с умственно одаренными дошкольниками [Текст] / О.М. Дьяченко // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 3.
63. Евинзон, С.Р. Философско-социологический анализ творческого потенциала ученых [Текст]: дисс. ... канд. философ. Наук / С.Р. Евинзон. – Томск, 1988. – 145 с.
64. Зак, А.З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 6–7 лет. [Текст]: задания для самост. работы детей / А.З. Зак. – М.: Новая школа, 1996. – Ч. 3 – 286 с.
65. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Издательство Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001.
66. Зеличенко, А.И. Психология духовности [Текст] / А.И. Зеличенко – М.: Изд-во Трансперсонального института, 1996. – 400 с.
67. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии [Текст] / В.В. Зеньковский. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 279 с.
68. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Академия, 1997. – 280 с.
69. Игнатова, В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в процессе социализации и условия их реализации [Текст]: дисс. ... д-ра пед. наук / В.В. Игнатова. – Красноярск, 2000.
70. Ильин, И.А. Собрание сочинений: в 10 т. Т. 2 [Текст] / И.А. Ильин. – М., 1996.
71. Ильичева, И.М. Духовность в зеркале философско-психологических учений (от древности до наших дней) [Текст] / И.М. Ильичева. – М.: Издательство Московского псих.-соц. ин-та; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 208 с.

72. Ильясов, Д.Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике [Текст] / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: Владос, 2003. – 336 с.
73. Каган, М.С. Человеческая деятельность [Текст] / М.С. Каган. – М., 1974. – 368 с.
74. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество [Текст] / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
75. Караковский, В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования [Текст] / В.А. Караковский. – М.: МП «Новая школа», 1992. – 228 с.
76. Кармин, А.С. Интуиция и диалектика. Диалектика творческой деятельности [Текст] / А.С. Кармин. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1989. – 70 с.
77. Квитков, М.Г. Педагогические условия самореализации молодежи в общественных организациях [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / М.Г. Квитков. – Омск, 2000.
78. Кетько, С.М. Единство рефлексии, мотивации и адаптации в сознании личности [Текст] / С.М. Кетько, С.А. Пакулина, А.В. Поминов. – Челябинск: Филиал Московского пед. гос. ун-та, 2005. – 232 с.
79. Кобрин, В.И. Исследование самореализации личности в структуре коммуникативного мира [Текст]: дисс. ... канд. психол. наук. – Л., 1978. – 370 с.
80. Козлов, В.В. Адаптация молодежи к рыночным условиям. Социально-образовательная программа для подростков [Текст] / В.В. Козлов. – М, 1993. – 285 с.
81. Козлов, Н.И. Как относиться к себе и людям. Практическая психология на каждый день [Текст] / Н.И. Козлов. – М., 1993. – 320 с.
82. Комарова, Т.С. Дети в мире творчества [Текст] / Т.С. Комарова. – М.: Мнемозина, 1995. – 160 с.
83. Кон, И.С. Открытие Я [Текст] / И.С. Кон. – М., 1978. – 36 с.
84. Конвенция прав ребенка [Текст] // Педагогика. – 1991. – № 10.

85. Корнетов, Б.Г. Педагогическая среда: потенциал и проектирование [Текст] / Б.Г. Корнетов // Школьные технологи. – 2006. – № 3.
86. Кортнев, Г.Б. Педагогика в поиске базовых моделей образовательного процесса [Текст] / Г.Б. Корнетов // Школьные технологии. – 1999. – № 1–2. – С. 61–69.
87. Крупина, М.В. Мотив достижения в структуре креативной личности [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / М.В. Крупина. - Хабаровск, 2004 г – 24 с.
88. Кудрявцев, В. Феномен детской креативности [Текст] / В. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 3.
89. Курганов, С.Ю. Учебный диалог и психологическое исследование мышления [Текст] / С.Ю. Курганов, И.М. Соломадин. – М., 1986. – 142 с.
90. Лактионова, Е.Б. Психологические характеристики образовательной среды как показатель эффективности деятельности службы сопровождения [Текст]: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Е.Б. Лактионов. – СПб., 2002. – 16 с.
91. Лапицкий, О.И. Педагогические условия саморазвития личности учащегося гимназии [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / О.И. Лапицкий. – Хабаровск, 1999. – 232 с.
92. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников [Текст] / Н.С. Лейтес. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 320 с.
93. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения. [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М., 1983. – Т.1 – 287 с.
94. Леонтьев, А.Н. О формировании способностей [Текст] / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии – 1999. – № 6 – С. 58.
95. Лернер, И.Я, Скаткин, М.Н. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И.Я.Ч. Лернер, М.Н. Скаткин. – М., 1981.
96. Лисина, М.И. Пути влияния семьи и детского учреждения на становление личности дошкольника [Текст] / М.И. Лисина //

Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания. – М.: Прогресс, 1979. – С. 43–54.

97. Лопатина, А., Скребцова М. Ступени мудрости. 50 уроков о добрых качествах [Текст] /А. Лопатина, М. Скребцова. – М.: Амрита-Русь, 2008. – 368 с.

98. Мартынюк, И.О. Жизненные цели личности: понятие, структура, механизмы формирования [Текст] / И.О. Мартынюк. – Киев: Наук. думка, 1990. – 119 с.

99. Марцинковская, Т.Д. История детской психологии [Текст]: уч-к для пед. вузов по пед. спец. / Т.Д. Марцинковская. – М.: Владос, 1998. – 271 с.

100. Маслов, С.И. Нравственные ценности в учебном процессе [Текст] / С.И. Маслов // Проблемы становления и развития ценностных ориентаций. – Тула: ТГПУ, 1997.

101. Маслоу, А. Самоактуализация [Текст] / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. – М.: Педагогика, 1981 – 185 с.

102. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности [Текст] / А.М. Матюшкин. – М., 1993. – С. 40–49.

103. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.

104. Матюшкин, А.М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей [Текст]: учеб. пособие / под ред. А.М. Матюшкина – М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.

105. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории [Текст] / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.

106. Мелик-Пашаев, А.А. Художественная одарённость детей, её выявление и развитие [Текст]: метод. пособие / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, А.А. Араскина, Н.Ф. Чубук. – Дубна, 2006. – 112 с.

107. Мерлин, В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности [Текст] / В.С. Мерлин. – Пермь, 1970. – 96 с.

108. Миллер, А. Драма одаренного ребенка или поиск собственного я. [Текст] / А. Миллер. – М.: Академ. Проект, 2006. – 83 с.

109. Молчанов, С.Г. Организация инновационной методической работы в дошкольном образовательном учреждении [Текст] / С.Г. Молчанов, Г.В. Яковлева. – Юж.-Урал. науч. образоват. центр РАО. Челяб. гос. ун-т, 2005. – 71 с.

110. Мудрик, А.В. Психология и воспитание [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 472 с.

111. Муляр, В.И. Самореализация личности как социальный процесс: Методолого-социологический аспект [Текст]: дисс. ... канд. философ. наук [Текст] / В.И. Муляр. – Киев, 1990. – 220 с.

112. Новоселова, С.Л. Развивающая предметная среда. Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах [Текст] / С.Л. Новоселова // Серия: Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве. – М., 1995. – 148с.

113. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведов. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.

114. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека [Текст] / А.Б. Орлов. – М., 2002.

115. Панов, В.И. Одарённые дети: выявление-обучение-развитие. Основные позиции создания и внедрения психолого-дидактической системы [Текст] / В.И. Панов // Педагогика. – 2001. – № 4 – С. 30–44.

116. Панов, В.И. Одаренные дети: теория и практика [Текст] / В.И. Панов // Материалы российской конференции (Москва, 28-30 марта 2001 г.) Дополнительный выпуск / под ред. В.И. Панова. – М.–Ярославль: Психологический институт РАО – Ярославский Институт развития образования, 2001. – 208 с.

117. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной

педагогике [Текст] / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Издательский Дом «Восток», 2003. – 274 с.

118. Перлз, Ф. Опыты психологии самопознания (Практикум по гештальттерапии) [Текст] / Ф. Перлз, Р. Хеффер, П. Гудмен. – М., 1993. – 248 с.

119. Перспективы развития системы непрерывного образования [Текст] / под ред. Б.С. Гершунского. – М.: Педагогика, 1990. – 224 с.

120. Петровский, В.А. Личность: феномен субъективности [Текст] / В.А. Петровский. – Ростов-н/Дону, 1993. – 66 с.

121. Петровский, В.А. Феномен субъективности в психологии личности [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В.А. Петровский. – М., 1998.

122. Петровский, В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении [Текст] / В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова. – М.: Просвещение, 1993. – С. 346.

123. Петунина, Е.Н. Самовоспитание учащегося в процессе формирования нравственных идеалов [Текст] / Е.Н. Петунина // Вестник ин-та развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Сер. 3. Развитие и становление личности школьника в образовательном процессе. – 2002. – С. 193–196.

124. Платонов, К.П. Психология [Текст]: уч-к для индустриально-педагогических техникумов / К.П. Платонов, Т.К. Голубев. – М.: Высшая школа, 1973. – 256 с.

125. Попова, Л.В. Одарённые девочки и мальчики [Текст] / Л.В. Попова // Начальная школа: плюс-минус. – 2000. – № 3. – С. 58–65.

126. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации [Текст] / сост. Н.В. Нищева. – СПб., «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2006. – 128 с.

127. Психологический словарь [Текст] / под ред. А.В. Петровского, М.Т. Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

128. Психология индивидуального и группового субъекта [Текст] / под

ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 368 с.

129. Психология одарённости: от теории к практике [Текст] / под ред. Д.В. Ушакова. – М.: ИП РАН, 2000. – 96 с.

130. Рабочая концепция одаренности [Текст] / под ред. Д.Б. Богоявленской - М., 2003.

131. Развитие, социализация и воспитание личности: Региональная концепция [Текст] / коллектив авторов под рук-м Е.Н. Шиянова. – Ставрополь, 1993. – 123 с.

132. Рахимов, А.З. Теоретико-методологическая основа проблемы формирования творческого мышления [Текст] / А.З. Рахимов // Проблемы формирования творческого мышления учащихся: Тезисы докладов к рег. науч. конф. – Уфа. 1982. – С. 6–8.

133. Рахимов, А.З. Нравственная психология [Текст] / А.З. Рахимов. – Уфа: Изд-во «Наука, образование, культура», 1995. – 202 с.

134. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / под ред. В.В. Давыдова в 2-х. – Т. 1 – М, 1993 – 573 с.

135. Ротенберг, В.С. Мозг. Обучение. Здоровье [Текст] / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 238 с.

136. Рубинштейн, С.Л. Способности [Текст] / С.Л. Рубинштейн // Основы общей психологии. В 2-х т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1989. – С. 122–139.

137. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.; М.; Харьков; Минск: «Питер», 1999. – 705 с.

138. Рубцов, В.В. Основы социально-генетической психологии [Текст] / В.В. Рубцов. – М.; Воронеж, 1996. – С. 8.

139. Рувинский, Л.И. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников [Текст] / Л.И. Рувинский. – М.: Педагогика, 1981. – 128 с.

140. Рудестам, К. Групповая психотерапия [Текст] / К. Рудестам; пер. с англ. – М., 1993. – 294 с.

141. Рындак, В.Г. Образование, наука, творчество [Текст] /

В.Г. Рындак. – Екатеринбург, 2002.

142. Рындак, В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теоретические взаимодействия) [Текст] / В.Г. Рындак. – М.: Педагогический вестник, 1997. – 244 с.

143. Рындак, В.Г. Творчество. Краткий педагогический словарь [Текст] / В.Г. Рындак. – Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2001. – 108 с.

144. Савенков, А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства [Текст] / А.И. Савенков. – М.: Педагогическое общество России, 1999.

145. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / А.И. Савенков. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.

146. Савенков, А.И. Детская одаренность и проблема содержания дошкольного образования [Текст] / А.И. Савенков // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 12. – С. 2.

147. Савенков, А.И. Путь к одаренности: Исследовательское поведение дошкольников [Текст]: учеб. пособие / А.И. Савенков. – СПб. и др.: Питер, 2004. – 272 с.

148. Савотина, Н.А. Социальная адаптация личности в условиях студенческой среды [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н.А. Савотина. – М., 1997. – 24 с.

149. Самоукина, Н.В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы [Текст] / Н.В. Самоукина. – М., 1993. – 260 с.

150. Семенов, В.Д. «Новая» парадигма и подходы к практике [Текст] / В.Д. Семенов // Образование и наука: Известия Урал. науч.-образов. Центра РАО. – Екатеринбург: Изд-во урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – № 1 (1). – С. 98–112.

151. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека [Текст] / Г.Н. Сериков. – Мнемозина, 2002. – 416 с.

152. Симонова, В.Г., Матюшина, И.Ю. Использование Универсальной

Модели Конструирования «УМКо.» на занятиях ЛЕГО – конструирования [Текст]: методическое пособие / В.Г. Симонова, Матюшина И.Ю. - Ульяновск, 2006. - 35 с.

153. Сидорчук, Т.А. Воображаем, размышляем, творим [Текст]: пособие для педагогов, руководителей, обеспечивающих получение дошкольного образования / Т.А. Сидорчук, А.В. Рнреу/ - Мозырь: ООО ИД «Белый ветер», 2006. – 201 с.

154. Слостенин, В.А. Педагогика [Текст]: уч-к для пед. вузов / В.А.Слостенин. - М., 1993. - 256 с.

155. Слободчиков, В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-пресс, 1995. – 384 с.

156. Словарь Л.С. Выготского [Текст] / под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 119 с.

157. Соколова, Н.А. Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования [Текст] / Н.А. Соколова. – Челябинск: Изд-во Чел. гос. пед. ун-та, 2007. – 306 с.

158. Соловьев, В.С. Чтения о Богочеловечестве. Соч. в 2 т.. Т.2 [Текст] / В.С. Соловьев. – М.: Правда, 1989. – 407 с.

159. Солодянкина, О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей [Текст]: пособие для работников ДООУ. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005.

160. Сорина, А.К. Некоторые аспекты понятия «образовательная среда» [Текст] / А.К. Сорина // Школа молодых ученых. Выпуск 3: Материалы научно-практической конференции аспирантов, соискателей и молодых ученых «Педагогическое исследование: анализ ключевых понятий» (26 марта 2002 г.). – СПб.: СПбГУПМ, 2003. – С. 99–100.

161. Сорина, А.К. Проектирование образовательной среды в дошкольном учреждении [Текст]: науч.-метод. пособие / А.К. Сорина. –

СПб.: СПбАППО, 2004. – 109 с.

162. Статья человеком: Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса [Текст] / В.А. Караковский; ред. С.Н. Прасолова. – М., 1993. – 80 с.

163. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания [Текст] / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.

164. Субботский, Е.В. Детство в условиях разных культур [Текст] / Е.В. Субботский // Вопросы психологии. – 1979. - № 6.

165. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд. центр «Академия», 1998. – 288 с.

166. Тарасов, С.В. Школьник в современной образовательной среде [Текст] / С.В. Тарасов. – СПб., 2001. – С. 28.

167. Теплов, Б.М. Избранные труды: в 2 т. Т.1 [Текст] / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985.

168. Теплов, Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий [Текст] / Б.М. Теплов // Избр. психологические труды / ред. М.Г. Ярошевский. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 539 с.

169. Толстолуцких, Н.П. Психолого-педагогические условия и средства творческого саморазвития старшеклассников в личностно-ориентированном обучении [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / Н.П. Толстолуцких. – Саратов, 1997. – 187 с.

170. Трубайчук, Л.В. Развитие творческого мышления школьника в современном образовательном процессе [Текст] / Л.В. Трубайчук // Вестник ин-та развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Сер. 3. Развитие и становление личности школьника в образовательном процессе. – 2002. – С. 32–36.

171. Трубайчук, Л.В. Становление и развитие личности младшего

школьника в образовательном процессе [Текст] / Л.В. Трубайчук. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 242 с.

172. Трубайчук, Л.В. Педагогика развития и становления личности младшего школьника [Текст]: уч-к для студ. педвузов факультета подготовки учителей начальных классов / Л.В. Трубайчук. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – 250 с.

173. Трубайчук, Л.В. Педагогическая технология развития одаренности детей дошкольного возраста [Текст] / под ред. Л.В. Трубайчук. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2009. – 188 с.

174. Трубайчук, Л.В. Творческое образовательное пространство дошкольного учреждения как средство развития одаренности детей дошкольного возраста [Текст]: метод. пособие / Л.В. Трубайчук, Н.И. Герд. – Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛЛ», 2009. – 71 с.

175. Тубельский, А.Н. Школа самоопределения [Текст] / А.Н. Тубельский. – М.: Политекст, 1994. – 234 с.

176. Тулькибаева, Н.Н. Теория и практика обучения учащихся решению задач [Текст] / Н.Н. Тулькибаева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2000. – 239 с.

177. Уваров, П.Б. Интеллигенция и революционные реформирования (конец 20-х – конец 60-х годов XIX века) [Текст] / П.Б. Уваров. – Челябинск: Издательство ЧГПУ «Факел», 1998. – 144 с.

178. Уваров, П.Б. Дети хаоса: исторический феномен интеллигенции [Текст] / П.Б. Уваров. – М.: АИРО-XX, 2005. – 200 с.

179. Уманский, Л.И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив [Текст] / Избранные труды - Кострома: КГУ, 2001. - 208 с.

180. Учебно-методическое пособие по спецкурсу «Психолого-педагогические основы работы с одаренными детьми» для студентов стационара и ОЗО МГПИ [Текст] / сост. Н.М. Пручкина. – Магнитогорск, 1998.

181. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды. В 2 т. Т. 1 [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 568 с.

182. Философский словарь [Текст] / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

183. Философский энциклопедический словарь [Текст] / сост. П.Н. Федосеев, С.И. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

184. Фоменко, В.Т. Система ценностей современного школьника [Текст] / В.Т. Фоменко, И.Ю. Кулагина // Ученик в структуре личностно ориентированного образования. – Ростов-н/Дону, 1997. – С. 45–56.

185. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность [Текст]: сб. науч. тр. – Свердловск: СИПИ, 1990.

186. Фромм, Э. Бегство от свободы [Текст] / Э. Фромм. – М., 1990. – 312 с.

187. Фромм, Э. Характер и социальный процесс [Текст] / Э. Фромм // Психология личности: тексты. – М., 1982. – С. 146–190.

188. Харламов, И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве [Текст] / И.Ф. Харламов // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 11–15.

189. Худякова, Н.Л. Философия и развитие образования [Текст]: учебное пособие / Н.Л. Худякова. – Челябинск: Изд-во ИИ-УМЦ «Образование», 2009. – 230 с.

190. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – С. 234–248.

191. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения [Текст]: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.

192. Черкасов, В.А. Духовность как педагогическое понятие (аспект

светской духовности) [Текст] / В.А. Черкасов // Проблема сущности человека и типа личности. Материалы I региональной науч.-практ. конф. (20 дек. 2000 г.). – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – 227 с.

193. Чернилевский, Д.В. Духовные и нравственные ценности детей и молодежи [Текст] / Чернилевский, Д.В., Петракова Т.И. // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 96–103.

194. Черняева, С.А. Развитие личности и психологическая помощь в свете христианского мировоззрения [Текст] / С.А. Черняева. – СПб.: Речь, СПбАППО, 2007. – 192 с.

195. Чиндилова, О.В. Феноменология развития читательской культуры детей дошкольного возраста в контексте непрерывного литературного образования [Текст]: дисс. ... докт-ра. пед. наук / О.В. Чиндилова. – Челябинск, 2011. – 45 с.

196. Чистякова, Г.Д. Творческая одаренность в развитии познавательных структур [Текст] / Г.Д. Чистяков // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – 103 с.

197. Чумичёва, Р.М. Ребенок в мире культуры [Текст] / Р.М. Чумичёва. – Ставрополь: Ставрополь сервисшкола, 1998. – 558 с.

198. Чумичева, Р.М. Ценностно-смысловое развитие дошкольников (на материале истории и культуры Донского края) [Текст] / Р.М. Чумичева, О.Л. Ведмедь, Н.А. Платошина. – 2005. – 311 с.

199. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н. П. Капустин; под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.

200. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности [Текст] / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512 с.

201. Шестун, Е.В. Православная педагогика [Текст] / Е.В. Шестун. – М.: «Православная педагогика», 2001. – 560 с.

202. Шрагина, Л.И. Логика воображения [Текст]: учеб. пособие /

Л.И. Шрагина. – Одесса: Полис, 1995. – 111 с.

203. Штерн, В.В. Умственная одарённость. Психол. методы испытания умств. одарённости в их применении к детям школ. возраста [Текст] / В. Штерн. – СПб.: Союз, 1997. – 126 с.

204. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология [Текст] /Н.Е. Щуркова - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 224 с.

205. Экземплярский, В.М. Проблема школ для одарённых [Текст] / В.М. Экземплярский. – М., 1977.

206. Эльконин, Д.Б. Развитие личности ребенка-дошкольника [Текст] / Д.Б. Эльконин // Психология личности и деятельности дошкольника. – М: Педагогика, 1966. – С. 254–292.

207. Юнг, К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души [Текст] / К.Г. Юнг; пер. с нем. – М.: Канон, 1997. – 336 с.

208. Юркевич, В.С. Одарённый ребёнок: иллюзии и реальность [Текст]: кн. для учителей и родителей / В.С. Юркевич. – М.: Просвещение, Учебная литература, 1996. – 136 с.

209. Юрчук, В.В. Современный словарь по психологии [Текст] / В.В. Юрчук. – Мн.: «Современное слово», 1998.

210. Якиманская, И.С. Разработка технологий личностно-ориентированного обучения [Текст] / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–39.

211. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М., 1996. – 180 с.

212. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Владос, 2006. – 239 с.

213. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

214. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к

проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: АСА, 2001. – С. 12.

216. <http://www.mtelegin.ru/pedagogika/fgtusa> (федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования).

217. <http://ru.wikipedia.org/wiki/LEGO> (легоконструирование).



MoreBooks!
publishing



yes i want morebooks!

Покупайте Ваши книги быстро и без посредников он-лайн – в одном из самых быстрорастущих книжных он-лайн магазинов! Бесплатная доставка и бережное отношение к окружающей среде благодаря технологии Печати-на-Заказ.

Покупайте Ваши книги на
www.more-books.ru

Buy your books fast and straightforward online - at one of world's fastest growing online book stores! Free-of-charge shipping and environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at
www.get-morebooks.com



VDM Verlagsservicegesellschaft mbH

Dudweiler Landstr. 99
D - 66123 Saarbrücken

Telefon: +49 681 3720 174
Telefax: +49 681 3720 1749

info@vdm-vsg.de
www.vdm-vsg.de

