

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
Государственное образовательное учреждение высшего про-
фессионального образования
«Челябинский государственный педагогический университет»
Кафедра педагогики и психологии детства



**Развитие детской одаренности как фак-
тор духовно-творческой самореализации до-
школьников**

Монография

Челябинск

2010

УДК 372.3

ББК 74.100.55

Емельянова, И.Е.

Развитие детской одаренности как фактор духовно-творческой самореализации дошкольников: Монография/ И.Е. Емельянова. –

ISBN 978-5-85716-860-8

УДК 372.3

ББК 74.100.55

В монографии рассматривается совокупность концептуальных положений, углубляющих разрабатываемую в педагогической теории проблему развития одаренности детей дошкольного возраста. Автор раскрывает развитие детской одаренности как фактор духовно-творческой самореализации детей, ядром концепции выступают методологические подходы, закономерности, принципы, модель духовно-творческой самореализации. Раскрыты сущность и механизмы духовно-творческой самореализации одаренных детей. Концепция обогащает содержание раздела педагогики «Педагогика личности».

Монография предназначена для научных работников в сфере дошкольного образования, преподавателям, а также для студентов педагогических колледжей и вузов: специалистам и бакалаврам, рекомендована магистрам, психологам и воспитателям МДОУ.

Рецензенты:

Тулъкибаева Н.Н., док.пед.наук, профессор, зав. кафедрой педагогики ЧГПУ,

Коломенченко Л.В., док.пед.наук, профессор, зав.каф. дошкольной педагогики и психологии ПГПУ

ISBN 978-5-85716-860-8

© И.Е. Емельянова ГОУВПО

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|----------|
| ВВЕДЕНИЕ | 5 |
| ГЛАВА 1. Теоретико-методологические основы развития одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации | |
| 1.1. Методологическое обоснование развития одаренности детей дошкольного возраста в творческой самореализации..... | 12 |
| 1.2. Психолого-педагогический анализ проблемы развития одаренности детей дошкольного возраста в духовно-творческой самореализации | 47 |
| 1.3. Концепция развития одаренности детей дошкольного возраста в духовно-творческой самореализации | 103 |
| 1.4. Педагогическая модель развития детской одаренности в аспекте духовно-творческой самореализации дошкольников..... | 122 |
| ГЛАВА 2. Творческая самореализация детей дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема | |
| 2.1. Механизмы развития одаренности детей дошкольного возраста в духовно-творческой самореализации | 145 |
| 2.2. Организационно-педагогические условия развития одаренности детей дошкольного возраста в духовно-творческой самореализации | 183 |

| | |
|--|-----|
| 2.3. Эмпирические данные по духовно-творческой самореализации детей дошкольного возраста Челябинской области | 216 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 225 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК | 229 |

ВВЕДЕНИЕ

Стратегия современного образования заключается в предоставлении возможности всем детям проявить свои таланты в духовно-творческой самореализации, подразумевающей реализацию личных потенциалов на основе нравственных ценностей общества для будущей созидательной жизнедеятельности. Особенно остро эта проблема встала с появлением в 1975 году Всемирного совета по одаренным и талантливым детям. Политика государства в это время была направлена на обеспечение стабильности благосостояния общества за счет технических, культурных, образовательных преобразований, которые могут обеспечить талантливые граждане страны. Раннее выявление, поддержка, развитие и социализация одаренных и талантливых детей составляет одну из главных проблем совершенствования системы образования, становится одной из приоритетных задач современного образования в России, поскольку от ее решения зависит интеллектуальный и экономический потенциал государства. Но, несмотря на это, данный феномен является менее изученным и наиболее противоречивым в современной педагогике. В связи с этим необходим поиск и поддержка условий, позволяющих качественно улучшить выявление и эффективное развитие талантливых и одаренных детей. Социальный заказ общества ориентирует отечественный образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения на развитие творческой личности, имеющей не только глубокие и прочные знания, но способной решать задачи нового века на высоком уровне, при этом реализуя в жизнедеятельности духовно-нравственный потенциал. Работа с данной категорией детей закреплена нормативными документами: Закон Российской Федерации об образовании, Концепция духовно-нравственного развития и воспита-

ния личности гражданина России от 27.09.2009 г., 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 данная программа ориентирована на детей школьного возраста, в ней мало уделяется развитию одаренности в дошкольном детстве.

Таким образом, 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. 05.11.2008 в своем послании президент Российской Федерации Д.А. Медведев объявил о необходимости введения особой президентской инициативы «Наша новая школа». Одним из пунктов этой инициативы является создание разветвленной системы поиска и поддержки талантливых детей, их сопровождения в течение всего периода становления личности. Идея нашего исследования состоит в том, что вслед за Л.С. Выготским, А. Маслоу мы считаем, что все дети от природы талантливы, 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.

Сегодня исследования проблемы одаренности широко представлены в научной литературе (В.Н. Дружинин, Б.М. Теплов, А.М. Матюшкин, А.И. Савенков, В.Д. Шадриков, В.А. Сластенин, Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес и другие). Многочисленные труды (Л.А. Венгер, Ю.З. Гильбух, Н.С. Лейтес, Г.В. Бурменская) посвящены рассмотрению понятия «одарённый ребёнок», выявлению таких детей, особенностям работы с ними, их пси-

хологическим проблемам. В трудах В.В. Давыдова, И.П. Ищенко, М.А. Холодной и др. исследованы общие и специальные проявления одаренности. Для отечественной психолого-педагогической науки традиционны также исследования с точки зрения соотношения интеллекта и креативности (А.М. Матюшкин, Д.Б. Богоявленская, Б.М. Теплов, С.Д. Бирюков, А.Н. Воронин). Стали разрабатываться концепции одаренности, включающие подходы к определению, вопросы о природе, главенствующих факторах формирования данного феномена, и главное, методики диагностики одаренности и программы последующего развития незаурядных способностей. Исследования Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова, Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина, А.И. Савенкова и других многое прояснили в феномене одаренности. В XXI веке проблема одаренности приобрела новый аспект. Появился интерес к генезису одаренности, к факторам и условиям внутриутробного развития плода, приводящим к рождению одаренных детей.

Мы придерживаемся мнения Л.В. Трубайчук, что детская одаренность как интегральная, динамическая личностная характеристика, которая определяет возможность достижения ребенком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению со сверстниками, наиболее интенсивно начинает проявляться в дошкольные годы. Детский дошкольный возраст – период становления способностей, личности и бурных интегративных процессов в психике. Уровень и широта интеграции характеризуют формирование и зрелость самого явления – одаренности. Характер развития одаренности в дошкольные годы – это результат сложного, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, художественной, трудовой) взаимодействия наследственности (природных задатков и потенциалов) и социокультурной среды, а также личностной активности самого ребенка, его способности к саморазви-

тию и самореализации. В соответствии с внешней деятельностью у ребенка формируется внутренний план действия, то есть возникает представление о тех творческих действиях, нормах поведения, ценностях, которыми он уже овладел. Так формируются творческие способности, которые являются основой для развития таланта в творческой самореализации. Актуальным является решение данных проблем на социально-педагогическом, научно-теоретическом и научно-методическом уровнях.

Актуальность развития одаренности детей дошкольного возраста в творческой самореализации *на социально-педагогическом уровне* диктуется тем, что социальный заказ государства в образовании направлен на воспитание одаренной личности, готовой самостоятельно принимать творческие решения в ситуации духовно-нравственного выбора в творческой самореализации, что отражено в Конституции Российской Федерации, в Законе Российской Федерации «Об образовании», в Концепции организации, содержания и методического обеспечения подготовки детей к школе 2007г. и других нормативных документах Российской Федерации. ЮНЕСКО одной из главных задач провозглашает создание условий для развития творческой личности, готовой отвечать за свои поступки, жить по совести, в согласии и мире с другими обитателями планеты. В законодательных и нормативно-правовых документах, принятых за последние годы Правительством Российской Федерации подчеркивается, что стратегической задачей образования в России является конструирование таких образовательных систем, в условиях которых ребенок получал бы непрерывное образование в соответствии со своими индивидуальными возможностями. При этом акцент делается не только на непрерывное обучение, но и на непрерывное систематическое воспитание. Качества личности, закладываемые в детстве, должны обеспечить человеку возможность в успешной самореализации в социуме.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования по проблеме обусловлена тем, что, несмотря на множество работ как отечественных (Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова, Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина, А.И. Савенкова и др.), так и зарубежных ученых (А. Бине, Ф. Гальтон, Дж. Гилфорд, Г. Доман, Ж. Доман, Э. Томас, Дж. Рензулли и др.), вопрос о развитии одаренности в аспекте духовно-творческой самореализации именно в дошкольном возрасте остается недостаточно разработанным в педагогической науке. В отечественных исследованиях сензитивным периодом в развитии задатков и потенциалов развития одаренности является дошкольный возраст, поэтому, основываясь на позиции перечисленных авторов, применительно к детям 6–7 лет считаем возможным говорить о развитии одаренности как факторе духовно-творческой самореализации. Поэтому появилась необходимость изучения педагогической стратегии развития детской одаренности в аспекте духовно-творческой самореализации дошкольников и теоретического обоснования закономерностей, принципов и психолого-педагогических условий реализации педагогической концепции развития одаренности в период дошкольного детства. Концептуальные положения развития одаренности детей дошкольного возраста позволят раскрыть систему методологических оснований, определяющих понимание такого сложного и многогранного явления в природе человека как одаренность, а также обеспечат проектирование системы дошкольного образования, направленной на развитие и поддержку одаренности ребенка дошкольного возраста, обеспечивающую духовно-творческую самореализацию человека в будущем через созидательную направленность жизнедеятельности.

Однако, несмотря на существенный интерес ученых и практиков к проблеме развития одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации, эта

проблема остается недостаточно разработанной в дошкольной педагогике, что говорит об актуальности ее разработки и *на научно-методическом уровне*. Основными причинами этого является отсутствие в существующих исследованиях педагогической стратегии и тактики развития детской одаренности дошкольников, а также содержательной характеристики развития одаренности в дошкольном возрасте в аспекте духовно-творческой самореализации детей в будущем и недостаточная разработанность содержательного и методико-технологического аспектов развития одаренности дошкольников в условиях современного дошкольного образования.

Актуальность темы исследования также определяется противоречиями между:

– социальным заказом общества (Закон «Об образовании» Российской Федерации, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России от 27.09.2009 г., Федеральная программа «Дети России», принятая 18.08.1994, и подпрограмма «Одаренные дети» (распоряжение от 13 марта 2001 года), президентская инициатива «Наша новая школа») на развитие духовно-творческой личности и слабым осуществлением развития творческого потенциала одаренных детей с учетом общечеловеческих ценностей в практике детских дошкольных учреждений;

– теоретическим обоснованием развития предпосылок к духовно-творческой самореализации личности и недостаточной разработанностью практических механизмов стимулирования развития духовно-творческого потенциала в детстве;

– потребностью педагогики личности в теоретическом осмыслении развития предпосылок к духовно-творческой самореализации одаренных детей начиная с дошкольного возраста и недостаточной разработанностью данной проблемы в дошкольной педагогике;

– общими тенденциями к возрождению российской духовности и некомпетентностью кадров дошкольных образовательных учреждений в развитии духовно-творческого потенциала личности ребенка, заключающегося в самореализации его духовной и творческой сер личности.

Идея педагогической стратегии развития детской одаренности в аспекте духовно-творческой самореализации дошкольников 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. Поэтому так важно обеспечить развитие предпосылок к духовно-творческой самореализации ребенка начиная с раннего детства. При этом личность ребенка рассматривается как субъект образовательного процесса, способного к духовно-творческой самореализации через создание духовно-творческих продуктов.

Цель исследования – проектирование педагогической стратегии развития детской одаренности в аспекте духовно-творческой самореализации дошкольников, обеспечивающей гармоничное вхождение ребенка дошкольного возраста в социум на основе поддержки его одаренности через самореализацию в духовно-творческих продуктах.

Общенаучной основой исследования выступают социокультурный и синергетический подходы; конкретно-научной основой – аксиологический подход; частно-научной – креативно-деятельностный подход.

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ТВОРЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

1.1. Методологическое обоснование развития одаренности детей дошкольного возраста в духовно-творческой самореализации

Стратегия, как способ действий, становится необходимой в ситуации, когда для прямого достижения основной цели недостаточно наличных ресурсов. Задачей стратегии является эффективное использование наличных ресурсов для достижения основной цели. Рассмотрим понятия стратегии и тактики и их взаимосвязь. Стратегия (др.-греч. *στρατηγία*, «искусство полководца») – общий, недетализированный план какой-либо деятельности, охватывающий длительный период времени, способ достижения сложной цели, являющейся неопределённой и главной для управленца на данный момент, в дальнейшем корректируемой под изменившиеся условия существования управленца-стратега [37]. Существует также понятие базовой стратегии – это стратегия, на основе которой выстраиваются все другие стратегии некоторой деятельности. Помимо знаний о стратегии, стратег должен обладать личностными качествами, такими как смекалка, выдержка (устойчивое движение к цели), гибкость ума (своевременность генерации и принятия решения). Тактик –

человек, выбирающий нужную линию поведения. Стратегия относится к области практической деятельности и проявляется только в практике, поэтому о стратегии говорят как об искусстве, в котором стратегия как знание является в роли инструмента, а стратег в роли творца. Тактика охватывает изучение, разработку, подготовку и ведение всех видов действий. Личность и искусство стратега являются важными, порой главными элементами стратегии, отсюда возрастает роль компетентности педагогов и управленцев системой дошкольного образования. Тактика является инструментом реализации стратегии и подчинена основной цели стратегии. Стратегия достигает основной цели через решение промежуточных тактических задач по оси «ресурсы–цель». Разница между стратегией и тактикой проявляется во временных интервалах, которыми оперирует изучаемый процесс. Эффективностью базовой стратегии являются исследования и экспертные оценки. Здесь для нас не так важно понимание того, что жизнеспособность и эффективность базовой стратегии во многом предопределяет успешность всей деятельности и всех подчиненных ей стратегий. Если базовая стратегия выбрана неверно, то даже грамотная, стопроцентная эффективная реализация тактики будет обречена на провал. Вместе с тем, сама по себе стратегия существовать не может, без конкретных действий (тактики) она является оторванной от жизни абстракцией. Говорить о принципиальном отличии стратегии от тактики некорректно, так как необходимо рассматривать их в подчиненных отношениях. Тактика может являться стратегией для подчиненных ей тактик. Педагогическая стратегия представляет собой общую точку зрения и план действий, принимаемые для выбора педагогических методов. Например, стратегия, нацеленная на «активизацию потенциалов личности» предполагает выбор методов, предусматривающих более активное вовлечение обучаемого в какие-либо виды деятельности и взаимодействия. Педа-

гогическая тактика представляет собой конкретные способы взаимодействия в деятельности, отбираемые для осуществления конкретной цели, метода, приема. В данном отношении возможно некоторое смешение понятий, если речь заходит о «методах, стимулирующих интерес, мотивацию субъектов образования к деятельности, теме», не указывая, имеются ли в виду методы, которые особо подходят для этого, или тактика, которая может использоваться как компонент различных методов. Педагогические упражнения представляют собой фактическую деятельность и события, которые происходят при реализации конкретной тактики или ряда тактических приемов для активизации потенциалов ребенка в какой-либо деятельности. Педагогическая стратегия – высший уровень перспективной теоретической разработки главных направлений образовательной деятельности (Д.Г. Левитес, Л.В. Трубайчук, О.А. Шигарева, Е.А. Ямбург и др.). В образовательной практике педагогическая стратегия реализуется в способности субъектов образовательного пространства проникать в сущность явлений, устанавливать причинно-следственные связи, планировать с учетом далеко идущих прогнозов образовательного процесса, грамотно определять цели и задачи, создавать условия, способствующие раскрытию потенциалов воспитанников в педагогическом взаимодействии, сотрудничестве, сотворчестве. Важно, что системообразующим элементом стратегии становятся не цели, а выводы из анализа социально-образовательной ситуации, определяющие стратегии, что отражено в рис. 1.

Обращаясь к выводам, сделанным в результате анализа социально-образовательного заказа российского общества, можно констатировать следующее: Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральный институт развития образования города Москвы в 2007 году разработали Концепцию организации, содержания и методического обеспечения

подготовки детей к школе, где наиболее актуальными задачами образовательной политики России являются повышение интеллектуальной готовности, творческого и нравственного развития детей дошкольного возраста при поступлении в школу; Закон Российской Федерации об образовании также ориентируют отечественный образовательный процесс на развитие творческой личности, не только имеющей глубокие и прочные знания, но способной решать задачи нового века на высоком уровне.



Рис. 1. Системообразующий элемент стратегии и тактики

Таким образом, педагогическую стратегию развития одаренности в аспекте духовно-творческой самореализации можно трактовать как целевой ориентир образовательной системы для создания организационно-педагогических условий, способствующих реализации тактики неогуманистической направленности (Д.Г. Левитес), отражающей развитие духовно-творческих потенциалов личности в дошкольном детстве. Суть педагогической стратегии заключается в определении закономерностей и принципов развития одаренности дошкольников как фактора духовно-творческой самореализации, следуя которым возможно определить тактику духовно-творческой деятельности личности.

На всех стадиях своего развития личность выступает в качестве субъекта общения и деятельности, решая при этом познавательные, эмоциональные, ценностные, творческие, коммуникативные и др. задачи. Образование служит при этом механизмом духовно-творческой самореализации. Исходя из выше изложенного можно предположить, что стратегии и тактики выполняют функцию регулирования и развития образовательного процесса. В содержательном отношении для стратегии характерны следующие формы: 1) синтез образовательной парадигмы и практики в современных социокультурных условиях с учетом социального заказа; 2) всесторонний план достижения образовательных целей на основе разработанной методологической базы исследования и обоснованных принципов педагогической концепции; 3) система диагностично поставленных задач, способствующих качественным изменениям в личности и индивидуальности одаренного ребенка с учетом его психофизиологических особенностей; 4) тенденции развития образовательной среды в соответствии с поставленными целями, совокупностью методологических ориентиров и ограничений, которые определяют тактику развития одаренности и духовно-творческой самореализации детей дошкольного возраста. Tактический уровень развития одаренности в духовно-творческой самореализации детей дошкольного возраста позволяет обеспечить выбор ценностных ориентаций жизнедеятельности; логики принципов образовательного процесса в развитии одаренности детей; системы методов и приемов духовно-творческой самореализации одаренных детей; способов возникновения личностного духовно-творческого продукта, управления процессом решения образовательных задач и организацию творческого образовательного пространства МДОУ.

Так, на *социально-педагогическом уровне* образовательная стратегия выступает как форма реализации процесса развития

одаренности детей дошкольного возраста, обеспечивающего реализацию личностных потенциалов в духовно-творческом личностном продукте, приобретая опыт самореализации в созидательной деятельности. На каждом возрастном этапе ребенок осваивает и применяет стратегии ценностного отношения к взаимодействию с миром, и именно эти стратегические ориентиры будут служить его аксиологической парадигмой жизнедеятельности. На данном уровне образовательная стратегия выступает как цель, ценность, содержание и предполагаемый результат духовно-творческой самореализации одаренных детей. На *индивидуально-личностном* уровне стратегия и тактика рассматриваются как способы развития одаренных детей в духовно-творческой самореализации как субъектов образования. На *научно-методическом* уровне стратегия реализуется в тактике воспроизведения педагогических принципов концепции через методы и приемы развития одаренных детей в творческом образовательном пространстве МДОУ. На данном уровне реализуются содержательный и методико-технологический аспекты развития одаренности дошкольников в условиях современного дошкольного образования. На *теоретико-методологическом* уровне педагогическая стратегия изучает методологические подходы и теории развития одаренных детей как фактор их духовно-творческой самореализации в социуме. С философской позиции в стратегии возможно сочетание нескольких подходов. Под методологией понимается учение о принципах построения, формах и способах научного познания [32, 806]. Основания – наиболее общие, фундаментальные положения, определяющие исходные, базовые знания рассматриваемой науки. Согласно многоуровневой концепции методологического знания, а также идее взаимодополняющей комплексной разработки методологических подходов и их иерархической значимости для предмета исследования мы выделяем общенаучную основу исследования,

его теоретико-методологическую стратегию и практико-ориентированную тактику [202, 239]. Под методологическим подходом в науковедении понимается «комплекс парадигматических (онтологическая картина, схема и описание объектов), синтагматических (способы, методы доказательства, аргументация, язык описания, объяснения и понимания) и прагматических (цели и ценности, предписания, разрешенные и запрещенные формы употребления синтагмы и парадигмы) структур и механизмов познания, характеризующих конкурирующие между собой (или исторически сменяющие друг друга) стратегии и программы в науке, политике или организации жизнедеятельности человека» [73, 55]. В своем исследовании мы опираемся на идею взаимодополняющей комплексной разработки подходов при изучении педагогических явлений, рассматривая одаренность дошкольников в творческой самореализации как сложное педагогическое явление [203].

Анализ социально-образовательного пространства педагогической стратегии развития одаренных детей позволил нам определиться с **методологической основой**:

- социокультурный подход в образовании ребенка дошкольника;
- синергетический подход, обеспечивающий самореализацию одаренной личности в творческой деятельности;
- аксиологический подход в рассмотрении основ самореализации одаренной личности;
- креативно-деятельностный подход в образовании одаренных детей дошкольного возраста.

Рассмотрим методологические основания педагогической стратегии и тактики развития детской одаренности в аспекте духовно-творческой самореализации. Общенаучной основой нашего исследования мы определили социокультурный и синергетический подходы. Общенаучная основа [175, 330] в субъек-

тивно-идеалистической философии считается определителем достоверности человеческого знания, является одним из следствий истинности научного знания, а не критерием истинности. Однако не все общепризнанное истинно, с другой же стороны, все истинное рано или поздно становится общепризнанным. С позиций современного научного знания личность предстает как относительно закрытая саморазвивающаяся система индивидуальных и социальных свойств, ценностей и смыслов, которые не поддаются «командным» методам управления. Главная цель воспитания личности, по мнению Р.М. Чумичевой, состоит в создании условий для возможно более полной реализации человеком своего «Я», своих способностей и возможностей, самовыражения и самореализации в социуме и культуре своего народа [189, 29]. Опираясь на современные научные знания и стратегии образования, мы подчеркиваем значимость социокультурного подхода в развитии одаренных детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации в социуме. Осознание себя с дошкольного возраста в качестве объекта и субъекта культуры, истории, что и обеспечит фундамент для развития ценностных ориентаций, смыслов и прочного духовно-творческого опыта жизнедеятельности. Социокультурный подход выражает необходимость проектирования и организации образовательного процесса на основе использования согласованных систем знаний о закономерностях существования и развития культуры. Это обусловлено тем, что, с одной стороны, образование, представляет собой социокультурное развитие человека, с другой – является важнейшей формой существования культуры, поэтому закономерности ее существования и развития всегда являются основанием построения образования. Результатом реализации социокультурного подхода в педагогической деятельности должно стать образование, согласованное по своим параметрам со структурой и содержанием культуры, ее форма-

ми и тенденциями развития [182, 107]. Приращение личностью социокультурных ценностей культуры происходит исходя из менталитета данного общества. Н.Л. Худякова систематизировала основные подходы к пониманию проблематики культуры. Первый подход рассматривает культуру как развитие человеческого разума и разумных форм жизни (французские просветители – Ф.М. Вольтер, Ж.-Ж. Руссо, Ш.Л. Монтескье, Д. Дидро, П.А. Гольбах и др.). С философских позиций культура здесь предстает как процесс и результат образования через основные сферы деятельности человека. Второе направление отражает историческое развитие человеческой духовности, т.е. эволюцию морального, эстетического, религиозного, философского, научного, правового и политического сознания (немецкий классический идеализм – И. Кант, Г. Фихте, Ф.В.Й. Шеллинг, Г.В.Ф. Гегель; немецкий романтизм – Ф. Шиллер, Ф. Шлегель; немецкое просвещение – Г.Ф. Лессинг, И.Г. Гердер и др.). Здесь акцентируется внимание на особенностях развития культуры в различных типах общества как автономных системах ценностей и идей, определяющих тип социальной организации. С этих философских позиций культуросообразный и социокультурный подходы в образовании стали рассматриваться в сообразности содержания образования национальным культурам. В конце XIX – начале XX веков третье философское направление раскрывает культуру в качестве информационного аспекта жизни обществ, как социально значимую информацию, регулирующая деятельность, поведение и общение людей (французские структуралисты – К. Леви-Стросс, М. Фуко, Ж. Лакан и др.). С этих позиций в качестве человека культурного стал рассматриваться человек, информированный и освоивший способы получения информации. В работах В.И. Плотникова культура рассматривается целостно, согласовывая все характеристики выше обозначенных направлений – совокупность открытых (т.е. способных к изме-

нению) и закрепившихся в жизни людей культурно-опосредованных форм отношений с действительностью. С одной стороны, человек является продуктом культуры, так как только включение в социокультурные отношения делает родившегося человека человеком; с другой стороны, культура – результат активности человека, продукт его деятельности. Такой взгляд предполагает реализацию социокультурного подхода в образовании через организацию условий, сообразных культуре и природе человека. Четвертое философское направление на основе изучения содержательно-конструктивных и содержательно-смысловых характеристик культуры определяет социокультурный код жизни человека, и порядок организации образовательного процесса [182, 109–110]. В данном исследовании мы будем рассматривать социокультурный подход, ориентируясь на национальную идею России в области образования. В.А. Сластенин руководствуется национальной идеей как феноменом православной педагогической культуры, определяет идею в качестве связующего звена между системой базовых ценностей и идеалом, доминантой духа человеческой общности, которая несет в себе объединяющее, скрепляющее начало, естественным образом входящее в содержание личностных ценностей [185, 103]. Императивное поведение личности позволяет реализовать свои духовно-творческие потенциалы вопреки складывающейся социальной ситуации, следуя сложившимся личным ценностям как эталонным началам мировоззрения в рамках какой-либо конфессии. Воспитательное пространство, направленное на развитие одаренности в системе дошкольного образования выступает социокультурной средой, в которой формируются микрогруппы детей и педагогов, объединенных культурными ценностями и личностными смыслами вокруг определенных культурных событий. В исследованиях Р.М. Чумичевой культурная событийность – это концентрация идей, ценностных от-

ношений, раскрытых в конкретной тематике и взаимодействии заинтересованных лиц. В ней формируются личностные позиции и качества участников духовно-творческой деятельности на фоне раскрытия потенциалов и развития способностей, раскрытия отношения к обсуждаемым событиям и явлениям, при этом формируется «Я-образ» и утверждается гармоничная целостная «Я-концепция». Воспитательный эффект социокультурного подхода состоит в том, что он обеспечивает развитие в первую очередь эмоциональной и ценностной составляющей личности ребенка с опережающим психическим развитием, а также формирует мотивационно-ценностный, познавательный, поведенческий образ культурного человека, идентифицирующего себя с образом реального человека или художественным образом, созданным в культуре своей страны. Таким образом, социокультурный подход предполагает ориентацию на творческое развитие одаренных дошкольников в соответствии с культурным наследием своего народа и культурным опытом человечества. В таком пространстве создается особый личностный психологический климат доверительного общения и взаимодействия, который определяет зарождение ценностей, смыслов и типов созидательной деятельности, общения, активизирующие творческие возможности личности.

Нам интересна точка зрения современных педагогов на воспитание «человека культуры». Так, Е.В. Бондаревская определяет его как личность, ядром которой являются субъективные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности, духовности и жизнотворчества. Она определила основные качества, которые характеризуют человека культуры [33]. Прежде всего, это свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры, то есть обладающая высоким уровнем самосознания, чувством собственного достоинства, самоуважения, способная к самодисциплине, самостоятельности, самореализации. Свобода

личности предполагает независимость суждений в сочетании с уважением к мнению других людей, умение ориентироваться в мире духовных ценностей и в ситуациях окружающей жизни, умение принимать решения и нести ответственность за свои поступки. Для развития одаренности ребенка дошкольного возраста необходимо воспитание его как человека культуры, социально активного, целеустремленного, нравственно воспитанного. Ряд ученых (Л.С. Выготский, Н. Бердяев, Г. Доман, Э. Томас и др.) считают, что социокультурные явления значительно расширяют кругозор ребенка и влияют на развитие его одаренности [167]. Социокультурный подход в образовании, выступает как действительная педагогическая инновация, обоснованная теоретически и востребованная социально. В этом русле в последние годы в области достаточно успешно проходит апробацию проект «Урал. Человек. Истоки» как возможная модель социокультурного подхода в образовании. Его главной особенностью является выдвижение цели образования, интегрирующей в себе, во-первых, успешное вхождение ребенка в современный ему социум и, во-вторых, постепенное восхождение его в культуре на основе тех базовых ценностей, которые не подвержены девальвации во времени, то есть обеспечивают его личностное духовно-нравственное развитие.

Раскрывая вопросы развития одаренности детей дошкольного возраста в духовно-творческой самореализации, мы обращаемся к *синергетическому подходу*. Синергетический подход – это методологическая ориентация в познавательной и практической деятельности, предполагающая применение совокупности идей, понятий и методов синергетики в исследовании и управлении открытыми нелинейными самоорганизующимися системами. Среди ученых, внесших наибольший вклад в развитие философского осмысления идей синергетики, следует назвать П. Анохина, Е.Н. Князеву, С. Курдюмова, Н. Моисеева,

Д. Мехонцеву, И. Пригожина и др. Синергетический подход определяется как постклассическое междисциплинарное направление исследований открытых неравновесных и нелинейных систем с целью изучения процессов самоорганизации и саморазвития социальных и природных явлений. Безусловно, понятия, принципы, методы и приемы синергетического мышления и мировосприятия представляют интерес для педагогов, постоянно находящихся и действующих в мире нелинейных систем. Синергетические представления имеют большое практическое значение при проектировании и построении систем воспитания детей. Соблюдение принципа самоорганизации и саморазвития в педагогической деятельности нацеливает субъектов создания воспитательной системы на обстоятельное изучение процессов саморегуляции деятельности, общения и отношений в образовательном учреждении, на выявление тенденций, внутренних механизмов и резервов развития создаваемой системы. Синергетический подход позволяет говорить о переходе человека из организуемой в самоорганизующуюся личность – детерминация (учение о закономерности и причинной обусловленности всех явлений природы и общества), самодетерминация, становление личности (С.В. Кульневич, К.А. Абдулханова-Славская, В.И. Слободчиков, С.Л. Рубинштейн), приводящем к повышению духовно-творческого потенциала и сближающем гуманитарную и естественнонаучную парадигмы. Российские педагоги и воспитатели в настоящее время старательно овладевают искусством педагогического обеспечения (содействия, сопровождения) процессов самопознания, самостроительства и самореализации воспитанников. Педагоги пытаются освободить свое сознание от идей насильственно формирующей педагогики, стремятся отказаться от применения приемов и способов прямого («лобового») воздействия на личность ребенка. Становится актуальным смысл известного утверждения Л.С. Выготского: «С

научной точки зрения, нельзя воспитывать другого. Оказывать непосредственное влияние и производить изменения в чужом организме невозможно, можно только воспитываться самому...». Использование синергетического подхода в практической деятельности способствует обогащению учебно-воспитательного процесса диалоговыми приемами и методами педагогического взаимодействия, что интенсифицирует не только процесс развития учащихся, но и личностно-профессиональный рост педагогов. Взаимодействие может быть внутренним (взаимное понимание) или внешним (совместная творческая деятельность, обмен понимающими взглядами, понятными жестами). Во взаимодействии происходят изменения в каждом из субъектов, раскрывается не только возможность обмена информацией, но и организация совместных действий в общей для них творческой деятельности, то есть «обмен действиями», что позволяет планировать и общую деятельность. При этом планировании возможна такая регуляция действий одного ребенка «планами, созревшими в голове другого», которая и делает деятельность действительно совместной [38, 15]. Для дошкольного детства в связи с этим необходимо развивать сначала коллективную творческую деятельность, которая постепенно будет переходить в индивидуальную на последующих этапах развития личности. В коллективной творческой деятельности взаимодействие воспитателя и ребенка, детей друг с другом объединено диалогом, действием в нечто одно целое. Диалог представляет собой сложную форму речевого взаимодействия, в которой переплетаются прямые и обратные связи, идущие от партнеров. Обратная связь является обязательным условием взаимодействия ребенка и взрослого. Ее анализ дает возможность воспитателю правильно строить взаимодействие с дошкольником, изменять характер общения с ним, включать его в разные виды коллективной творческой работы и гармонично

вести ребенка к созданию индивидуального творческого продукта. Диалог мнений, мотивов, ценностных установок детей и взрослых содействует формированию духовно богатой, нравственно чистой и эмоционально благоприятной атмосферы в коллективе, развитию и раскрытию неповторимых индивидуальностей его членов [158, 142–147].

Рассмотрим проблему развития одаренности детей дошкольного возраста в духовно-творческой самореализации как открытую систему синергетики. **Во-первых**, развитие одаренности детей следует отнести к классу нелинейных систем, так как нелинейные системы способны качественно изменять свое поведение при количественном изменении воздействия. Однако на практике многие усилия по развитию одаренности детей дошкольного возраста оказываются безрезультатными, «уходят в песок» или даже приносят вред, если противостоят собственным имманентным тенденциям саморазвития сложноорганизованных систем – личности ребенка. При этом очевидно, что сложноорганизованным системам нельзя «навязывать» пути их развития. Скорее, необходимо понять, способствуя их собственным тенденциям развития, как вывести системы на эти пути. Таким образом, в организации образовательного пространства, обеспечивающего поддержку одаренности детей дошкольного возраста, важно понять законы совместной жизнеорганизации Детства и Взрослого Сообщества, их коэволюцию. Проблема развития одаренности детей дошкольного возраста в творческой самореализации принимает, таким образом, форму проблемы самоуправяемого соразвития. Это один из постулатов, с точки зрения синергетического подхода к развитию и управлению сложными упорядоченными системами, в нашем случае – развитие одаренности детей дошкольного возраста в творческой самореализации. **Во-вторых**, синергетический подход демонстрирует, каким образом и почему хаос может выступать в качестве сози-

дающей основы, конструктивного механизма развития одаренности детей дошкольного возраста в творческой самореализации, как из хаоса под воздействием внутренних сил рождается новая организация. В определенные моменты – моменты неустойчивости – малые возмущения, флуктуации могут разрастаться в макроструктуры. Из этого общего представления синергетики следует, в частности, что усилия, действия отдельного человека не бесполезны, они отнюдь не всегда полностью растворены, нивелированы в общем движении социума. В особых состояниях неустойчивости социальной среды действия каждого отдельного индивидуума могут влиять на макросоциальные процессы. Отсюда следует значимость созидательной направленности личности каждого в самореализации. **В-третьих**, образовательные системы инновационного типа являются диссипативными и, следовательно, открытыми системами. Мы рассматриваем развитие одаренности детей дошкольного возраста в творческой самореализации как диссипативную, т.е., открытую систему. Самореализация существует лишь при особых внутренних и внешних условиях функционирования системы и окружающей среды. Таким образом, возникает необходимость рассмотрения внутренних и внешних условий развития одаренности детей дошкольного возраста в творческой самореализации. **В-четвертых**, согласно синергетике для сложных систем существует, как правило, несколько альтернативных путей развития. Укрепляется надежда на возможность выбора путей дальнейшего развития одаренности детей дошкольного возраста в творческой самореализации, причем таких, которые устраивали бы человека и вместе с тем не являлись бы разрушительными для природы и общества. Таким образом, учет в процессе анализа «синергетических» свойств и особенностей, характерных для систем открытого образования, даст возможность определить параметры образовательного процесса по развитию одаренности

детей в творческой самореализации, адаптированного к условиям рыночного позиционирования образовательных систем в экономической среде постиндустриального общества. Преимущество предлагаемого подхода к анализу и синтезу системы образовательных услуг заключается, прежде всего, в гибкости, модульности построения функционально-предметной информационной среды, а это в свою очередь прямо зависит от достаточных финансовых и человеческих ресурсов (профессионализм и личностные качества воспитателей, педагогическая грамотность родителей и гармония во взаимоотношениях с детьми), инвестиций. Именно ресурсы позволят осуществлять циклическое расширение системы, совершенствовать традиционные формы обучения, внедрять инновации.

Обозначим роль синергетики в духовно ориентированной парадигме образования, так как наше исследование посвящено духовно-творческой самореализации одаренных детей. Обращение к духовности сегодня обусловлено модернизационными тенденциями современного мира, так как техногенная цивилизация по словам Э. Тоффлера вызывает у взрослеющего человека «футурошок», вызываемый от несовпадения личностных притязаний и массовой культуры в стремительности современной жизни. В таких цивилизационных условиях человек теряет доверие к природному и предметному миру. В трудах Э. Тоффлера, Ф. Фукуямы, С. Хантингтона отмечается, что в постиндустриальный век страны должны опираться не столько на закон, договор, экономическую целесообразность, сколько на взаимодействие, моральные обязательства, ответственность перед обществом и доверие [41]. Воспитание духовности детей в рамках светского подхода предполагает обеспечение становления системы экзистенциальных ценностей как основы обретения смысла человеческой жизни. В рамках лично ориентированной парадигмы воспитание должно стать смыслопорождающим

процессом, смыслы которого будут найдены в культуре. Ценности, предложенные в личностно ориентированной парадигме воспитания изменчивы, как и сама культура, поскольку культура может стать источником не только позитивного, но и деструктивного влияния. В духовно ориентированной парадигме воспитание – это целенаправленный, духовно ориентированный процесс становления системы ценностей у детей, направленный на овладение смыслом человеческого бытия. Следует отметить, что в основе экзистенциального и религиозного подходов к воспитанию лежит, по сути, единая идея, связанная с пониманием человека как духовного существа, основанная на интеграции разума и веры [41]. Человеку, не осознающему философский смысл перемен, грозит роль временщика на Земле. В средние века синергетику связывали с соединением человеческой жизни с Создателем. Человеческая духовность сопрягалась с Божественным причащением. Поскольку субъектом культуры является человек, то именно субъективная реальность индивидуального Духа, или духовность человека как интенция к Абсолютным ценностям, становится аттрактором, притягивающим разнородные явления, обуславливая тем самым новый этап функционирования нелинейных систем. Синергетика, таким образом, обосновывает наличие в хаосе культурных систем некоторых духовных тенденций, интегрирующих разнонаправленные процессы.

Сформулируем основные положения понятийно-синергетического подхода в развитии одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации:

1. Развитие одаренности в творческой самореализации личности ребенка может быть только открытой, нелинейной, неравновесной системой, так как в ее основе согласованное, интегративное взаимодействие общечеловеческих ценностей и норм, выработанных самой личностью на основе позитивного опыта, постоянное стремление к саморазвитию и самореализа-

ции своих духовно-творческих потенциалов, рефлексивных способностей и т.д.

2. Флуктуация в развитии одаренности личности в творческой самореализации – это внутренняя активность потенциалов ребенка, обусловленная потребностью созидательной направленности в деятельности.

3. Одаренность многовариантна и альтернативна. Здесь важны не только природные задатки, но и внешние социальные воздействия, которые могут быть не только преднамеренными, но и случайными, стихийными. Духовно-творческая самореализация одаренного ребенка неравновесна в момент смены доминанты природосообразного и социального, наиболее ярким примером этого явления могут служить возрастные кризисы развития личности.

4. Одним из наиболее значимых параметров синергетической системы развития одаренности в духовно-творческой самореализации ребенка можно считать категорию «самореализации», которая, с одной стороны, реализует актуальные и потенциальные самости, как архетип целостности и порядка личности, а с другой стороны, представляет собой динамическое равновесие сознательного и бессознательного [197].

5. Бифуркация, обусловленная внутренней активностью личности в синергетической системе развитие одаренности в духовно-творческой самореализации ребенка, запускает динамический процесс, который приводит к дальнейшей самоорганизации системы.

6. Сущность рефлексивного управления синергетической системой «развитие одаренности в духовно-творческой самореализации ребенка» заключается в организации малых, но точных и своевременных воздействий, смысл которых в переводе управления в самоуправление, развития в саморазвитие, реализации в самореализацию.

7. Духовная ориентация становится методологическим основанием для снятия противоречия моно- и поликультурных характеристик, являясь механизмом самоорганизации открытых культурных систем.

При рассмотрении одаренности ребенка дошкольного возраста как социокультурного и синергетического феномена в духовно-творческой самореализации мы не претендуем на толкование данного явления с точки зрения феноменологии как философского метода. Для нашего исследования важно представить дошкольное детство как особенное, уникальное социокультурное явление, показать чрезвычайно сложное и многогранное развитие личности в дошкольном детстве, ценность которого состоит в том, что заложенный в этот сравнительно короткий период жизни фундамент имеет непреходящее значение для всего последующего развития и жизнедеятельности ребенка [167]. 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 духовно-творческие качества личности ребенка, определяющие его дальнейшую самореализацию, такие как творческая активность, самостоятельность, свобода, нравственные качества, проявляющиеся в создании духовно-творческого продукта в разных видах деятельности. К.С. Пирогов рассматривает детство в культурологическом аспекте как начало новизны в творчестве. А.С. Науменко определяет детство как особую ментальность, как тип отношения к миру, к себе, как проникновение в сущность человеческого через особое свойство ума и сознания. Понятие «детство» здесь характеризуется как определенный идеал ментальных состояний, духовных ценностей, открытость души [189, 45]. Здесь мы поддержим мнение Р.М. Чумичевой в том, что именно детство обеспечивает предпосылки к становлению

духовности и воспитанности посредством детской субкультуры, проявляющейся в творчестве, например, литературно-художественном и т.п. Проникновение в детскую субкультуру взрослых образов, ценностей, мыслей, поведения и действий создает проблему в духовности ребенка, в становлении социокультурной и духовно-творческой программы жизни человека. По мнению Э. Фромма, ценности приводят личность к выбору и необходимости решать, какой из альтернатив отдать предпочтение. Этой важной проблеме в развитии одаренных детей уделяет большое внимание Е.М. Гашкова, утверждая высшей ценностью ребенка свободу, которая ограничивается свободой других, т.е. взрослых. Детство, устремленное к свободе, разворачивает собственные уровни духовного развития в ситуации выбора, где личность обретает значимые ценности и смыслы. Исходя из изложенного: педагогическая стратегия развития одаренных детей рассматривается как путь свободной самореализации в период детства с учетом духовных предпосылок и нравственных ориентиров, как открытие ценностей и первичного опыта осознания смыслов духовно-творческой деятельности. Отсюда проектируется педагогическая тактика и среда Детства, обеспечивающие ценностно-смысловое и личностное развитие в свободной духовно-творческой самореализации одаренных детей. По мнению Д.И. Фельдштейна, в период Детства создаются предпосылки для индивидуализации и самореализации ребенка в определенных видах творческой деятельности [189, 46]. Г.Н. Сериков считает, что ребенок самореализуется постоянно, однако каждый возрастной период имеет свою специфику. [149, 325–326]. Самореализация ребенка в деятельности определяется, прежде всего, его возрастными особенностями, а именно:

– ведущей деятельностью дошкольника является игра и общение;

– в дошкольном возрасте возникает потребность в знании себя, своих особенностей, повышается интерес к себе;

– формируется характер целеполагания, и внешне заданные цели, и сознательные перспективы, которые становятся достоянием и мечтой дошкольника о взрослости, самостоятельности, реализации своих умений и навыков в социуме;

– в изучении проблемы самореализации ребенка главным является вопрос о целесообразно организуемой системе жизнедеятельности дошкольника, влияющей на становление и саморазвитие позитивного образа «Я».

Сегодняшний уровень развития педагогического знания позволяет однозначно заявить, что детство – это не только физиологическое, психологическое и педагогическое явление, но и феномен, имеющий происхождение и природу. Раскрывая природу развития феномена одаренности дошкольника, вслед за Л.В. Трубайчук мы понимаем его как процесс непрерывного и органического, социально контролируемого, вхождения ребенка в социум, процесс усвоения им социальных норм и культурных ценностей при непосредственном участии значимого взрослого, на основании чего происходит развитие творческих задатков, потенциалов и способностей, самоизменение уже на раннем этапе онтогенеза [167]. В исследовании мы рассматриваем дошкольное детство и с точки зрения *аксиологического подхода*.

Осознание того, что основу деятельности (в том числе и духовно-творческой) составляют личностные ценности ее субъекта, позволило выдвинуть в качестве ценностных основ образования личностные ценности обучающихся. Личностные ценности в педагогических исследованиях рассматриваются и как ценностное отношение, и как эмоционально-ценностное отношение, и как ценностная ориентация [182, 196]. Целенаправленное применение аксиологического подхода в развитии одаренных детей позволяет определить место и роль нормативных

ценностей в целостной структуре мироотношений и мировоззрения субъектов образования. Нормативная ценностная направленность образования задавалась всегда во всех образовательных системах при помощи идеологии. Сегодня на официальном уровне разрабатывается общенациональная идея России, и мы считаем необходимым рассмотреть ее стратегию в рамках нашего исследования, так как аксиологический подход предполагает решение задач духовного самоопределения русского народа. Первым направлением гражданской потребности, по предварительным исследованиям гражданского заказа в области определения основ национальной идеи России, является духовно-нравственное воспитание детей и молодежи. Раскрывая роль ценностного подхода в российском образовании, академик В.А. Слостенин руководствуется национальной идеей, которая несет в себе объединяющее, скрепляющее начало, естественным образом входящее в содержание личностных ценностей [185, 103]. В.Г. Васильев, Г.И. Блинов, И.Н. Носков итогом национальной идеи видят обоснованную стратегию деятельности субъектов образовательных учреждений, которая выстраивает «ступеньки развития», позволяющие сделать шаги в этапном развитии каждого человека и страны в целом. Современные ученые (В.А. Слостенин, Ильин, А.И. Осипов, В.Ф. Кривошеев) основой фундаментальной русской идеи считают единение, свободу и соборность как источники русской жертвенности, альтруизма и сострадания. Принцип соборности понимается в контексте национальной идеи как свободное единение свободных личностей на основе их любви к Богу, друг другу, семье, народу, большой и малой Родине, к ценностям. Здесь ученые считают соборность неотделимой от православия, при этом, подчеркивая, что идеалы православия могут разделять и люди, не пришедшие к вере в Бога. Первые проявления нравственных переживаний можно увидеть уже на втором году жизни. К социаль-

ным чувствам и эмоциям, формируемым в дошкольном детстве и влияющим на всю дальнейшую жизнедеятельность, И.А. Сикорский и В.М. Бехтерев относят чувство добра, собственности, справедливости, правдивость, любовь к ближнему, долг, трудолюбие и др.; к антисоциальным – эгоизм, лживость, лень и прочие. Наиболее сложным В.М. Бехтерев называет воспитание в ребенке чувства добра [44, 91]. В современной педагогике ценностные ориентации определяются как особое личностное образование, являющееся результатом освоения личностью социально значимых моделей деятельности, а также трансформация этих норм и моделей в индивидуальный опыт глобального отношения к миру и самому себе, что помогает личности занять позицию активного взаимодействия с обществом. В большинстве аксиологических теорий ценности рассматриваются как то, что человеком переживается как значимое само по себе, и как то, что определяет направленность его активности (деятельности). Аксиологические теории, принадлежащие к различным философским направлениям (теории аксиологического трансцендентализма – источник возникновения ценностей вне бытия человека; теории аксиологического нормативизма, где источник возникновения ценностей – общество и общественные отношения; теории аксиологического психологизма – источник возникновения ценностей индивид, его психика; теории аксиологического онтологизма – сознание человека, воспринимающего мир как целостность) характеризуют ценности в следующих параметрах:

– основная регулятивная функция ценностей в том, что ценности определяют направленность активности (поведения и деятельности) человека при установлении его отношений с действительностью;

– предметная определенность ценностей: ценность всегда фиксирует стремление человека к осуществлению какого-либо об-

раза должного поведения, жизни, которое рассматривается как необходимое, как значимое само по себе;

- ценности рассматриваются как средства преодоления человеком существующих противоречий;

- иерархическое строение системы ценностей;

- необходимость осознания человеком личностных и общественных ценностей [182, 204].

Личностно ориентированное образование направлено на развитие и становление личности дошкольника, ориентацию на познавательные, нравственные, духовные ценности, в связи с этим возникает категория «личностные ценности» (Н. Газман). В своем исследовании мы опираемся на личностные ценности субъектов образовательного процесса, так как именно эта группа ценностей отражает то, что значимо для человека само по себе, то, что он может соотнести со смыслом своей жизни. В качестве личностных ценностей можно рассматривать только такое содержание сознания, такую мыслительную форму, которая фиксирует устойчивое стремление человека к форме отношений, переживаемой им как значимая сама по себе, как сущностно необходимая [182, 211]. Личностные ценности выступают формой функционирования смысловых образований в личностных структурах. Их становление связано с динамикой процессов сознания, через которое происходит познание окружающего мира, осознание собственного «Я» в этом мире с ориентацией на вечные ценности – Человек, Семья, Отечество, Культура, Мир, Земля и др. В результате постижения данных ценностей ребенок научается саморегуляции поведения в настоящем и будущем, научается создавать продукты духовно-творческой деятельности для других, тем самым осваивает первые шаги самореализации.

Таким образом, духовно-творческое образовательное пространство должно обеспечить развитие одаренности дошкольника

в процессе освоения таких личных ценностных ориентаций, которые бы определяли поведение личности, планирование ее будущего, ее участие в формировании общественных норм и ценностей, создавая основы для развития и становления нравственной личности, обеспечивая ее дальнейшую жизнедеятельность для блага страны. Усвоение национальной идеи детьми способствует целенаправленному формированию их внутриличностного духовного опыта и служит регулятором их поведения. Аксиологический подход в самореализации одаренных детей дошкольного возраста в социуме предполагает общение и сотрудничество с каждым ребенком как с наивысшей ценностью жизни. Воспитание духовности, нравственности, человечности является приоритетным направлением деятельности государства и всех коллективных субъектов, ответственных за образование. Реализация данного подхода обеспечивает возрождение нравственного и социокультурного потенциала, физического здоровья учащихся, создание комфортных условий для самореализации, ситуаций успеха в игровой и духовно-творческой деятельности. Опираясь на исследования в области аксиологии, антропологии, педагогической психологии, а также руководствуясь тем, что содержательная сторона духовно-творческого развития одаренных детей должна учитывать возрастную специфику как детей дошкольного возраста, так и специфику опережающего психического развития одаренных детей, выделим основные этапы общения дошкольников к ценностным ориентирам – это эмоционально-образное принятие ценностей (духовные, культурные, исторические ценности страны и конкретного этноса), личностное переживание их значимости, развитие отношения к различным областям миропонимания, укрепление и развитие воли в поведении. С учетом развития и становления личности дошкольника необходимо создать такую систему ценностей, которая

бы позволила осуществить созидание личности в процессе усвоения социального опыта и его вхождение с помощью взрослых в самый широкий контекст существования и развития культуры и ее ценностных оснований. Современные ученые включают ценностные ориентации в сложившуюся систему личности, придавая им значение наиболее глубинных, «ядерных» образований. Аксиологический подход определяет также важность создания условий для зарождения и развития позитивной «Я-концепции», адекватной нравственным нормам конкретного общества. Функции ценностей при этом выполняют реализация взрослым и ребенком своих сущностных сил, процесс творческой деятельности и её результаты в признании личного духовно-творческого продукта окружающими. То есть, аксиологический подход позволяет выявить условия для самореализации духовно-творческих сил каждого воспитателя и воспитуемого. Стратегия развития одаренности детей дошкольного возраста как фактор духовно-творческой самореализации отвечает статусу подсистемы национальной идеи, так как всесторонне учитывает потребности людей в духовном раскрепощении и материальном благополучии; нацелена на развитие регионов и отраслей через активное включение в самореализацию; ставит задачу развития наиболее современных и сильных сторон существующих практик развития одаренных детей; ориентирована на инновационные механизмы, приводящие к порождению и утверждению сути национальной идеи в развитии одаренных детей.

Креативно-деятельностный подход позволяет актуализировать реализацию потребностей ребенка в осознании себя субъектом творческой деятельности. Деятельность – проявление человеком активности, реализации им своего отношения к окружающему миру и к самому себе. Применительно к образовательной деятельности в системе дошкольного образования дея-

тельность подход, согласно И.А. Зимней, означает отказ от определения процесса познания как передачи знаний, выработки умений и организации усвоения, а рассмотрение этого процесса как организации и управления совместной познавательной и творческой деятельностью субъектов этой деятельности [69]. Ее существенные признаки: продуктивно-преобразующий характер, социальность, сознательное целеполагание. Если мы понимаем творчество как процесс, приводящий к созданию нового, то креативность мы будем рассматривать как внутренний ресурс человека. Под креативностью (от лат. creatio – созидание) понимают творческий потенциал, творческие возможности человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, могут характеризовать личность в целом или ее отдельные стороны, продукты деятельности и процесс их созидания. Креативность проявляется в способности человека отказаться от стереотипных способов мышления, в способности порождать необычные идеи, в способности к нестандартным решениям проблемных ситуаций, а также к осознанию и развитию своего опыта. Американский психолог Э. Фромм предлагает следующее определение креативности: это способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта. При всём разнообразии определения креативности (как способности порождать оригинальные идеи, отказаться от стереотипных способов мышления, способности к постановке гипотез, к порождению новых комбинаций и т.д.) её суммарная характеристика, по мнению ряда психологов, заключается в том, что креативность – это способность создавать нечто новое, оригинальное, т.е. наличие продукта или решение задачи [167]. То есть, творчество – это процесс создания новизны, осуществ-

ляемый с помощью креативности как способности к созданию нового. На основании исследований Я.А. Пономарева под креативностью в рамках исследования одаренности дошкольников мы будем понимать высший уровень интеллектуальной активности мышления в продуктивно-созидательной деятельности, где творческая одаренность составляет устойчивую характеристику личности [139, 14].

Для детей дошкольного возраста креативные проявления являются естественными процессами освоения мира. Они дополняют картину мира ребенка воображаемыми ситуациями, связями, образами, недоступными познанию и пониманию. Поэтому идеи Л.С. Выготского в детской психологии о творческом способе освоения мира путем создания собственных образов и их преобразования, о том, что творческие проявления присущи каждому ребенку и требуют своего развития с самого раннего возраста, имеют ведущее значение в нашем исследовании. Детство – один из значимых отрезков человеческой жизни, где творчество становится универсальным и естественным способом существования человека. Т.В. Кудрявцев отмечал: в психологии необходимо различать творчество как «открытие для других» и творчество как «открытие для себя». В первом случае цивилизация пополняется новыми техническими изобретениями, произведениями искусства, научными открытиями. Во втором – на передний план выступает субъективная новизна продуктов творчества, вхождение ребенка в человеческий мир, это непрерывная цепочка «открытий для себя». В креативно-деятельностном подходе раскрытие творческих потенциалов одаренного ребенка мы видим не столько в создании нового предмета, сколько в изменении в самом ребенке, в возникновении у него новых способов деятельности, знаний и умений. Таким образом, «открытие для себя» мы понимаем как открытие себя, раскрытие творческих потенциалов, возможно, и не осоз-

наваемое самим открывателем. Нам близки точка зрения А.А. Волковой, Т.С. Комаровой, М.В. Грибановой, И.Н. Вохмяковой на творческую деятельность. Т.С. Комарова отмечает: «Субъективная новизна составляет результат творческой деятельности детей дошкольного возраста... Общечеловеческой новизны и ценности продукт творчества ребенка не имеет. Но субъективная ценность его значительна» [83, 7]. М.В. Грибанова полагает, что «оценочные созидательные отношения можно рассматривать как проявления творческой, как личностную характеристику, как путь самореализации ребенка в собственной индивидуальности» [52, 17]. И.Н. Вохмякова в своем научном исследовании приходит к заключению, что творческие процессы обнаруживаются в полной мере с дошкольного возраста в соответствии с рядом причин: творческой природой жизнедеятельности старшего дошкольника, ведущей ролью эмоциональной сферы в психическом развитии детей, преобладанием у старшего дошкольника художественно-образного мышления как способа постижения окружающего мира [45, 10]. Н.Н. Поддьяков подчеркивает, что именно творчество составляет основу общего психического развития, включая саморазвитие и самореализацию ребенка, так как каждая наша мысль, движение и переживание являются стремлением к созданию новой действительности, прорывом к новому [88, 77]. Исследования В.Г. Рындак в области творческого образования позволяют в структуре креативности выделить три взаимодействующих блока, составляющих единую систему поддержки и развития одаренности личности: креативно-личностный блок, связанный с самоактуализацией и самореализацией личности; креативно-деятельностный, связанный с созидательным процессом; креативно-результативный, связанный с созданием субъективно нового духовно-творческого продукта [139, 15].

Соответственно, в самой общей форме креативно-деятельностный подход к процессу развития одаренности дошкольника означает интерпретацию этого процесса как целенаправленной творческой деятельности в общем контексте жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания личностных смыслов для развития целостной личности [167, 12].

Развитие одаренности ребенка дошкольного возраста есть развитие его творческой деятельности, в которой происходит процесс воспитания. Педагогическим инструментом воспитания служат различные виды творческой деятельности: игровая, изобразительная, музыкальная, трудовая, театральная и др. В соответствии с внешней творческой деятельностью у ребенка формируется внутренний план действия, то есть возникает представление о тех творческих действиях, нормах поведения, ценностях, которыми уже овладел. Имея такое представление, он может предварительно, «внутренним взором» проследить ход и результат творческой деятельности, последствия своих поступков, результаты творчества в виде творческого продукта. В контексте креативно-деятельностного подхода объектом изучения должна быть творческая деятельность детей: цель, мотив, средства, результат. Согласно креативно-деятельностному подходу, творческой деятельностью детей дошкольного возраста можно назвать специфическую форму активного отношения ребенка к жизни, содержание которой составляет эстетическое познание и созидание на основе освоения и развития различных форм культуры и искусства, на этой основе создание творческого продукта. Следовательно, творческая деятельность выступает как содержательное основание нравственной самореализации ребенка, представляет собой систему специфических предметных действий, направленных на воспитание, познание и создание образов (духовно-творческий продукт) в целях освоения мира и само-

реализации в нем своих потенциалов и способностей. Итак, на основе креативно-деятельностного подхода можно определить путь самореализации в творческой деятельности одаренных детей дошкольного возраста: от организации духовно-творческой деятельности через опыт решения духовно-творческих задач в более широкий эмоциональный и смысловой контекст, к формированию эстетического отношения к окружающему миру и освоению способов самореализации своих способностей в созидательной общественно-полезной деятельности.

В соответствии с педагогической стратегией развития одаренности на основе духовных, нравственных и творческих ценностей основным методом воспитания выступает метод пробуждения предельной самостоятельности детей, а основную педагогическую ценность являет не результат духовно-творческой деятельности как таковой, а эмоционально окрашенный процесс, творческое действие (А.В. Бакушинский, Н.Н. Поддъяков), его созидательная направленность в духовно-творческой самореализации. В дошкольном образовании тактика творческой самореализации связана с разработкой содержания и методов творческой деятельности детей дошкольного возраста. Актуальным в дошкольном образовании является вопрос о том, какие виды творческой деятельности доступны ребенку. Л.С. Выготский считает, что художественное творчество возникает из игры и вначале является синкретическим, т.е. все виды художественного проявления ребёнка выступают в одном целом художественном действии. Этот синкретизм указывает на тот общий корень, из которого выросли все отдельные виды детского искусства. Этим общим корнем является игра ребенка [48]. А.А. Волкова считает, что для детского творчества необходимо обогатить ум ребенка разнообразными представлениями, некоторыми знаниями – значит дать обильную пищу для творчества. Научить внимательно присматриваться, быть наблюдательны-

ми – значит сделать представления ясными, более полными. Это поможет, по мнению А.А. Волковой, детям ярче воспроизводить в своем творчестве виденное через музыкальную, театральную, изобразительную, художественно-речевую, танцевальную и физкультурную деятельность. Л.С. Выготский выявляет возрастное чередование повышенной увлечённости детей тем или иным видом художественного творчества. У дошкольников преобладает тяга к музыкально-драматическим или словесным импровизациям, танцевальным движениям, особенно к коллективным, хотя уже к концу дошкольного возраста намечается преимущественный интерес к изобразительному художественному творчеству. Следовательно, художественно-творческая деятельность в развитии одаренности ребенка дошкольного возраста понимается как педагогическая тактика формирования эстетического отношения к окружающему миру и путь самореализации в социокультурном пространстве.

Обращение к креативно-деятельностному подходу в развитии одаренности детей дошкольного возраста предполагает взаимодействие ребенка со Значимым другим. Для дошкольника образ взрослого (взрослости как особого качества и состояния) – это не образ другого человека, а образ самого себя, своей будущности [183]. Образ будущего в детском сознании будет перестраиваться, переосмысливаться, уточняться по ходу развития, но тем не менее он связан со взрослым, который усиливает возможности ребенка, вводит его в социум. Организуя в дошкольном образовательном учреждении адекватное педагогическое взаимодействие, уже в дошкольном возрасте можно помочь ребенку в осознании своих личностных качеств, повлиять на представления об оценках его качеств окружающими, что непременно отразится на поведении дошкольника и предупредит многие проблемы, связанные с периодом возрастного кризиса, самооценки и формирования гармоничного «Я-образа». В связи

с этим возрастают требования к личности педагога, который является воспитателем особой возрастной группы: дошкольник видит в нем идеального человека. Душевное богатство дошкольников умножается через душевное богатство воспитателя, так как дети данной возрастной группы во всем стремятся подражать воспитателю и копировать его. Человеческие отношения: душевная щедрость, чуткость к человеку, понимание его и сострадание – все это проявляется в личности дошкольника через отношения воспитателя и ребенка и останется на всю жизнь. Отсюда особая роль, которая отводится воспитателю, и особая ответственность перед детьми, перед государством. Главные качества педагога дошкольного образовательного учреждения, на наш взгляд, – это доброта, любовь к людям, щедрость души, искренность в отношениях с ребенком, расположенность к творческому созиданию. Содержание общения ребенка с воспитателем составляет внутренний мир ребенка, его переживания, чувства, то есть то, что осознается субъектом как индивидуальное психическое «Я». В таком общении важное место занимает авансирование доверия ребенку, оценка его личностной уникальности, особого субъектного мира. «Особенно важно выполнять эту универсалию применительно к ребенку дошкольного возраста; важно уважать в нем субъекта не только по заслугам и достижениям, но и безотносительно к заслугам и готовым результатам. Духовно-душевный мир больше любых результатов» [167, 29].

Подводя итог методологическому обоснованию развития одаренности в аспекте духовно-творческой самореализации дошкольников, отметим, что все вышеперечисленные подходы рассматриваются нами в синтезе, который позволяет выделить истоки стратегии и тактики развития одаренности дошкольника. Сделаем выводы по определению стратегии и тактики развития одаренных детей в аспекте духовно-творческой самореализации дошкольников:

– педагогическая стратегия развития одаренных детей определяется социальным заказом государства и родителей с приоритетом развития духовно-творческих основ жизнедеятельности детей и молодежи, а также гуманистической направленности взаимодействия в образовательном пространстве;

– педагогическая стратегия развития одаренных детей обращена к личности ребенка, стремлению удовлетворить его растущие познавательные, эмоционально-ценностные, духовно-творческие потребности, а умелое сочетание социальных и личностных факторов в развитии одаренности ребенка позволит педагогической тактике максимально гибко реагировать на социальные и культурные изменения среды в процессе духовно-творческой самореализации;

– в духовно-творческой деятельности ребенок раскрывает свои созидательные потенциалы, присваивает культурные ценности данного общества, входит в культуру и жизнь общества через создание личных духовно-творческих продуктов;

– в результате взаимодействия со Значимым взрослым воспитанник приобщается к социокультурным знаниям, традициям, расширяет свой индивидуальный опыт и творческие способности. Ориентация такого плана принципиально значима: целенаправленно осуществляемая педагогическая деятельность помогает ребенку взрасти духовно, приобретать новые, перспективные устремления и ценности, необходимые для реального и будущего личностного духовно-творческого самостроительства и самореализации.

1.2. Психолого-педагогический анализ проблемы развития одаренности детей дошкольного возраста в духовно-творческой самореализации

В последнее время во многих развитых странах пристальное внимание обращено к проблеме одаренности детей. Современная кризисная эпоха заставляет наше общество осознать и поставить перед собой ряд общенациональных задач, взаимосвязанное решение которых должно раскрыть потенциальные возможности россиян. Российское государство и общественность напрямую связывают развитие потенциалов одаренности детей с перспективой развития страны. В связи с этим открываются широкие возможности и перспективы для одаренных детей и молодежи, разрабатываются и активно внедряются президентские и губернаторские программы по кадровой политике страны и ее резервам в реализации творческих возможностей одаренного населения. Изменения, происходящие в нашей стране за последние годы, расширяют и видоизменяют также и функции дошкольного образования как важного фактора социальной стабильности ребенка, преемственности в образовании и культуре. В начале нового столетия стал другим и сам ребенок-дошкольник: у него отмечается повышенная инициативность, активность, самостоятельность в познании, различных видах творческой деятельности, коммуникации, освоении нанотехнологий. В настоящее время известно несколько десятков научных концепций одаренности, что говорит о сложности и многомерности природы одаренности, невозможности выработки общих эталонов и стратегий развития и самореализации одаренных личностей. В данном исследовании будут затронуты те аспекты одаренности, которые связаны с развитием духовно-творческого потенциала детей дошкольного возраста и их самореализацией. Таким образом, теоретическую основу исследования составили

положения отечественной психологии о культурно-исторической обусловленности развития высших психических функций, способностей и одаренности, единстве личности и деятельности, ведущей роли обучения и воспитания в развитии способностей, интегральном характере одаренности и таланта (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов); положения отечественных и зарубежных концепций о структуре и условиях развития одаренности и творчества, специфике их развития в дошкольном детстве (Б.М. Теплов, Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, Л.А. Венгер, А.М. Матюшкин, В. Штерн, Дж. Гилфорд, Э.П. Торренс, Р. Стернберг). В теоретическом анализе сущности развития одаренности в духовно-творческой самореализации дошкольников мы опирались на положения концепций личностно ориентированного обучения и воспитания (Ш.А. Амонашвили, И.С. Якиманская, К. Роджерс, А. Маслоу, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Л.В. Трубайчук), художественно-эстетического и социокультурного образования (А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, В.А. Сухомлинский); положения о духовно-нравственной, смыслообразующей доминанте в развитии дарований ребенка (В.И. Вернадский, А.А. Ухтомский, Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев, И.А. Ильин, В. Франкл и др.).

Проблема одаренности детей дошкольного возраста представлена в фундаментальных исследованиях отечественной психологии одаренности и творчества (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Н. Мясищев, Дж. Рензулли, О.К. Тихомиров, А.В. Брушлинский, Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская и др.), общих и специальных способностей (Н.С. Лейтес, Б.М. Теплов, В.А. Крутецкий, Л.И. Уманский, З.И. Калмыкова и др.), разрабатываются дидактические принципы, учебные программы и факультативы для дифференцированного обучения и развития одаренных детей. Специальное значение имеет раз-

работка психологических принципов развития одаренности детей в дошкольном детстве и в начальной школе, основы развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.А. Венгер и др.). Эти исследования явились основной частью интенсивно развивающихся отечественных поисков в области психологии мышления и творчества, а также проблемного обучения, понимания сущности и структуры одаренности, ее диагностики и условий развития на всех этапах обучения. Наиболее полно и глубоко проблема детской одаренности разрабатывалась в отечественной психологии Н.С. Лейтесом, изучавшим индивидуально-типологические и возрастные особенности умственно одаренных детей на основе систематизации жизненных фактов и монографического описания своеобразия одаренной личности [92]. В известной модели Дж. Рензулли одаренными признаются дети с общим интеллектуальным развитием выше среднего уровня при сильной увлеченности задачей и высоком творческом потенциале, при этом важным является именно взаимодействие всех компонентов, а не наличие их по отдельности [92].

Обратимся к вопросу анализа и уточнения понимания термина «одаренность» на современном этапе. В Российской педагогической энциклопедии говорится, что одаренность – это системно развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [115, 25]. Отечественные и зарубежные ученые в конце 20-го века активно начинают разрабатывать теории, концепции, технологии развития одаренности, с тем чтобы вскрыть, заложенные природой задатки, развить способности. Творческие возможности, или креативность, составляют основу детской одаренности в теории Е.П. Торренса [92]. При этом помимо внутренних факторов (интеллекта, творчества и мотивационно-

личностных особенностей) большинство психологов включает в модель одаренности факторы социального окружения (семейный климат, условия обучения, взаимоотношения со сверстниками, культурную среду) [167]. Рассмотрим сущность определенных одаренности, данных классиками отечественной науки в табл. 1.

Таблица 1

Взгляд на понятие «одаренность» отечественными учеными
XX–XXI века

| №/ № | Ученые | Сущность определения «одаренность» |
|---------|-----------------|---|
| 1 | 2 | 3 |
| 1 | Л.С. Выготский | Одаренность как генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии. |
| 2 | Б.М. Теплов | Связывал развитие одаренности с включением ребенка в какую-либо творческую деятельность. |
| 3 | А.М. Матюшкин | Считает, что психологическая структура одаренности совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творчество, а обучение и развитие одаренных детей составляет идеальную модель творческого развития человека. |
| 4 | А.В. Петровский | Раскрывает одаренность как совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей. |

Продолжение табл. 1

| 1 | 2 | 3 |
|----|----------------------------------|---|
| 5 | А.В. Хуторской | Определяет одарённость как качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности. |
| 6 | В.В. Юрчук | Характеризует одаренность как свойство специфических корреляций способностей субъекта, которые обеспечивают успешность выполнения тех или иных действий, а сама сумма способностей, представляющих оригинальную модель, позволяет индивиду компенсировать негативность тех или иных качеств за счет приоритетной эволюции других. |
| 7 | В.С. Юркевич | Понимает одаренность только как интеллектуальную характеристику, не соответствующую подлинному представлению о высоком развитии возможностей человека. |
| 8 | В.Н. Мясищев | Предполагает что, одаренность – синтез взаимоусиливающих друг друга свойств личности; ее активного и положительного отношения к деятельности, так называемой склонности к определенному виду деятельности, и ... настойчивого трудового усилия.... |
| 9 | А.А. Бодалев, С.Л. Рубинштейн | Одаренность как потенциал человека, определяющий его готовность к осуществлению разных видов деятельности, а также возможный уровень их продуктивности. |
| 10 | А.И. Савенков | Одаренность – генетически обусловленный компонент способностей, которые в значительной мере определяют как конечный результат, так и темп развития. |

| 1 | 2 | 3 |
|----|--------------------|--|
| 11 | Д.Б. Богоявленская | Поднимает острую дискуссию в понимании одаренности и ссылается на определение одаренности в «Рабочей концепции одаренности» (1998, 2003 г.): это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. |

В истории исследований категории одаренности сложились четыре основные (взаимодополняющие) концепции развития одаренности:

– как высокого уровня системы когнитивных процессов (сенсорно-перцептивных процессов, внимания, памяти, мышления и воображения). К ним добавлялись также мотивация и воля (Г. Мюнстерберг, Г. Россолимо, В. Меде, Г. Пиорковский, У. Штерн и др.);

– как высокий уровень интеллекта и умственных способностей (А. Бине, У. Штерн, Г. Айзенк, Д. Векслер, Дж. Гилфорд);

– как характеристика дифференциальных различий, которые выражаются в общих или специальных способностях (Б.П. Теплов, Н.С. Лейтес, В.Д. Небылицын, Э.А. Голубева, В.А. Крутецкий, В.Д. Шадриков и др.);

– как высокий уровень творческого потенциала, выражающийся в высокой исследовательской активности, возможностях легкого и творческого учения, создания «новых» творческих продуктов в науках, технике, искусствах, социальной жизни (А.М. Матюшкин, О.М. Дьяченко, Н.Б. Шумакова и др.).

Из приведенного анализа взглядов отечественных ученых на проблему одаренности ребенка вслед за Л.В. Трубайчук мы делаем вывод, что данный феномен – это не столько дар природы, сколько целенаправленный процесс развития определенных задатков, способностей, качеств личности, которые могут быть скрыты у отдельных детей, которые необходимо развернуть, раскрыть через создание благоприятной среды и включения в деятельность. При этом темп развития каждого ребенка индивидуален, в этом процессе могут быть скачки и замедления, однако в каждом возрастном периоде существуют свои преимущества и своеобразие. Из этого следует, что существует «возрастная одаренность». Главное состоит в том, что в годы возрастного созревания индивидуальные свойства постоянно переплетаются с чертами возрастными, выступают с ними в единстве. Поэтому при подходе к признакам одаренности необходимо знать и учитывать особенности детских возрастов, специфику возрастного развития [1676, 25]. Яркие проявления возрастной одаренности – это базис, на котором могут вырасти выдающиеся способности. В психологии большое значение уделяется возрастной чувствительности – это особая отзывчивость на окружающее, характеризующая периоды детства. Она проявляется в избирательности внимания, в своеобразии воображения и чувств. В такие сензитивные периоды ребенок становится особенно восприимчивым к некоторым воздействиям, более чутким к отдельным сторонам действительности, тем самым в ходе возрастных изменений возникают на какое-то время благоприятные условия для становления кого-либо вида одаренности [11, 6].

До сих пор в педагогической литературе речь шла о развитии одаренности детей школьного возраста. Все существующие отечественные концепции направлены на поддержку и развитие детской одаренности школьников (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, А.И. Савенков и др.). Мы считаем, что осно-

вой для развития одаренности является дошкольный возраст, так как именно в этом возрасте начинается становление личности [167]. Это тот период, про который А.И. Савенков говорит, что «урожай наследственности надо собирать вовремя» [144]. Н.С. Лейтес ввел понятие «возрастная одаренность», определяющее обострение, расцвет способностей на определенном этапе детства как феномен, выражающий особенности хода созревания. Соотношение между возникающими на время возрастными особенностями, с одной стороны, и постепенным раскрытием свойств, способностей, которые укоренятся в ходе возрастных изменений, за которыми будущее, с другой, составляет главное в становлении детской одаренности [92]. А.М Матюшкин отмечает, что раннее проявление творческой одаренности принадлежит дошкольному возрасту и периоду обучения в начальной школе, т.е. от 3–4 до 9–11 лет. Проявление высокой одаренности в раннем возрасте может быть лишь проявлением возрастной сензитивности, которая исчезнет в более старшем возрасте [102], поэтому важно поддержать творческую, любознательность и высокую познавательную активность, стремление к личной самостоятельности. Мы видим, что и в дошкольном образовании понимание одаренности многоаспектное, и одаренность представляет разноуровневое явление.

Считаем необходимым рассмотреть психолого-педагогическое понятие «**способности**» в рамках исследования детской одаренности. В настоящее время понятие способности является одним из наиболее широко используемых психологических понятий в сфере образования. Однако возникла существенная сложность с применением данного понятия в исследуемой области, оно стало интерпретироваться по принципу «всё или ничего». С одной стороны, к способностям относится вся сфера возможностей ребёнка, проявлений его индивидуальности, творческого потенциала и прочего. С другой стороны, по-

нятие способностей стало перекрываться другими психологическими понятиями, такими как уровень интеллектуального развития, уровень творческого мышления, индивидуальные особенности умственного развития, теряя своё собственное психологическое содержание. Потенциально способности представлены организацией морфологических структур, приспособленных для какой-либо деятельности. Под способностями, в специальном смысле, понимают комплекс психических свойств человека, делающий его пригодным к определённом, исторически сложившемуся виду профессиональной деятельности. Способности в широком смысле – психические свойства индивида, регулирующие его поведение и служащие условием его жизнедеятельности. 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 [134].

В истории отечественной психологии в раскрытии способностей можно выделить два основных подхода. Б.М. Теплов рассматривал способности в плане индивидуально-психологических различий и ввёл в их определение три основных признака, перечисленных выше. Второй подход связан с рассмотрением способностей, в первую очередь, 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» [46, 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 творческой самореализации.

Характеризуя способности с точки зрения соотношения биологического и социального в их развитии, мы можем говорить о потенциальных и актуальных способностях одаренных детей. 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. [122, 168]. Так Б.М. Теплов понимал одаренность как «качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успе-

ха 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»[161].

Таким образом, учения Л.С. Выготского и Б.М. Теплова определили одно из направлений в развитии одаренности ребенка – развитие способностей через включение ребенка в различные виды деятельности. 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 умственных 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. [92]. Одарённость – своеобразное сочетание способностей у человека, единство, которое они составляют. Одарённость также высокий уровень способностей. Склонность – это устойчивое стремление к каким-либо видам деятельности. Развитие склонности начинается с интересами к той или иной области деятельности. Склонности – это стремления, способности – это возможности, но между тем и другим понятием глубокая взаимосвязь. Очень сильная устойчивая склонность чаще всего свидетельствует и о наличии способностей к соответствующей деятельности. 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 [92, 11].

Раскрывая понятие способности 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. Так, особенности зрительного анализатора скажутся на художественной одаренности, требующей участия данного анализатора, а особенности речевых центров мозга выступают в литературной одаренности и т.д. 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 [125, 119]. Мы делаем вывод о том, что способности ребёнка формируются посредством овладения тем содержанием материальной и духовной культуры, техники, науки, искусства, которое осваивает подрастающий человек в процессе образования. В обычной жизни способности выступают для нас, прежде всего, как характеристики человека. 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

ми, развились и реализовались, необходима доступная и интересная детям творческая деятельность, раскрывающая их потенциальную одаренность в каких-либо видах деятельности. 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 [43, 104]. Одарённость в данном определении понимается как способность достичь при благоприятных условиях обучения выдающихся результатов в различных видах деятельности, соответствующих склонностям и интересам индивида. Наиболее эффективный путь развития индивидуальных способностей лежит через приобщение детей к продуктивной творческой деятельности с дошкольного возраста.

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 неверные, 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.

Из вышеизложенного мы видим, что в отечественной науке определилась четкая позиция в развитии одаренности детей как развитию способностей, включении ребенка в деятельность,

создании благоприятной среды для детей, с тем чтобы раскрыть их потенциальные возможности. А.М. Матюшкин связывает развитие одаренности с раскрытием творческого потенциала ребенка. Творчество им понимается как механизм, условие развития, как фундаментальное свойство психики. Структурными компонентами одаренности он считает доминирующую роль познавательной мотивации и исследовательскую, творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем. Главными признаками творческой потребности А.М. Матюшкин считает ее устойчивость, меру исследовательской активности, бескорыстие. Исследовательская активность стимулируется новизной, которую одаренный ребенок сам видит и находит в окружающем мире. Он подчеркивает, что в основе одаренности лежит не интеллект, а творческий потенциал, считая, что умственное развитие – это надстройка над творчеством. В концепции творческой одаренности, предложенной А.М. Матюшкиным «психологическая структура одаренности совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творчество и творческое развитие человека». По мнению А.М. Матюшкина, творческого ребенка можно считать одаренным, так как у него преобладает познавательная мотивация и исследовательская активность деятельности. Одаренные дети, согласно концепции А.М. Матюшкина, имеют высокий творческий потенциал [16]. Согласно концепции А.М. Матюшкина одаренность – это творческий потенциал, раскрывающийся в любой из областей человеческой деятельности в процессе постановки и нахождения оригинальных решений разного рода проблем: научных, технических и духовных [102, 11]. Мы разделяем точку зрения ученого об одаренности как развивающемся творчестве, но при этом подчеркиваем необходимость учета и своевременного развития следующих компонентов: креативность, самостоятельность, воля, исследовательская активность.

Таким образом, опираясь на психолого-педагогические исследования изучаемой проблемы, можно представить сущность развития одаренности детей дошкольного возраста (Рис. 2).

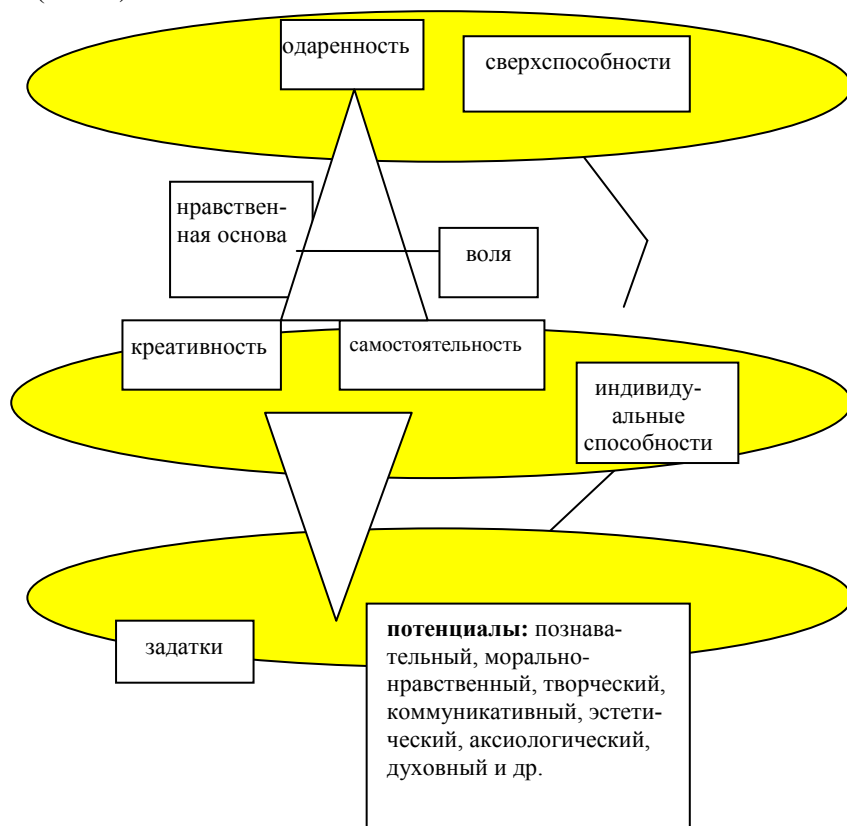


Рис. 2. Сущность развития одаренности

По критерию «степень сформированности одаренности» выделяют актуальную и потенциальную одаренность. Актуальная одаренность – это психологическая характеристика ребенка с такими достигнутыми показателями психического развития,

которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормами. Потенциальная одаренность предусматривает ее формирование на протяжении всей жизни. По критерию «форма проявления» определены явная и скрытая одаренность. Явная одаренность обнаруживает себя в приоритетной деятельности достаточно ярко даже в неблагоприятных социальных условиях. Скрытая одаренность проявляется на определенном отрезке жизни. Критерий «широта проявлений в различных видах деятельности» выделяет общую и специальную одаренность. В качестве психологического ядра общей одаренности выступает результат интеграции умственных способностей, мотивационной сферы и системы ценностей, вокруг которых выстраиваются эмоциональные, волевые и другие качества личности [26, 24–25].

Разнообразие специальных видов одаренности подготавливается и имеет большие возможности актуализироваться в детские годы. В современной отечественной и зарубежной литературе наблюдаются различия в подходах к определению видов одаренности. Самым распространенным является мнение о том, что виды одаренности различают по конкретным видам деятельности, в которой проявляются незаурядные способности, например: математическая, музыкальная, литературная и др. Другие анализируют способности более общего плана, не связанные столь тесно с конкретными областями науки, искусства, формами профессиональной деятельности. Так определились психомоторная, интеллектуальная, творческая, академическая, социальная и духовная одаренность. Психомоторные способности тесно связаны со скоростью, точностью и ловкостью движений, кинестетически-моторной и зрительно-моторной координацией. Академическая одаренность определяется успешностью обучения. Социальная одаренность рассматривается как слож-

ное, многоаспектное явление, во многом определяющее успешность в общении [127, 71]. Духовная одаренность в большей степени, чем социальная, связана с высокими моральными качествами, альтруизмом. Эта важная особенность проблематики мало изучена.

Наряду со специальными видами одаренности (к музыке, рисованию, технике и т.д.) существует и более широкая – общая умственная одаренность, сказывающаяся всюду, где требуются достоинства ума (умственные возможности индивида в разных видах деятельности). Целостную характеристику умственных возможностей часто обозначают словом «интеллект». Этот термин служит для обозначения уровня и своеобразия познавательных, творческих (в умственной сфере) возможностей, т.е. зачастую употребляется как синоним понятия «умственная одаренность». Несомненно, что интеллект развивается в единстве с побуждениями и устремлениями растущего человека, таким образом, умственная одаренность не сводится к интеллекту: одаренность – это и особый склад личности. Главная сложность в понимании проявлений в годы детства умственной одаренности – переплетение в ребенке возрастных и собственно индивидуальных свойств. Характерная черта незаурядных в умственном отношении детей – их необычайная познавательная активность, ненасыщаемая потребность в деятельности – связана с ускоренным созреванием мозга [92, 51]. Имеются основания считать, что и другие особенности ребенка с необычно ранним подъемом интеллекта представляют собой, прежде всего, возрастной феномен. Проявление детей с умственными возможностями, свойственными более старшим возрастам (без каких-либо влияющих на это чрезвычайных внешних обстоятельств), и последующее снижение темпа умственного развития у многих из них можно рассматривать как подтверждение того, что их умственные проявления обусловлены в значительной мере возрастными (т.е. в

определенную пору жизни возникающими и во многом переходящими) свойствами. Из сказанного выше следует, что нужно различать ход возрастного умственного развития (с его типическими вариантами и переходящими особенностями) и то, более коренное, собственно индивидуальное, что сохраняется, формируется в процессе такого развития. Именно с учетом возрастных предпосылок умственного подъема и следует подходить к пониманию особенностей детей, чьи умственные достоинства могут быть отнесены к проявлениям одаренности [92, 22]. В меняющихся, возрастных проявлениях интеллекта выступают те собственно индивидуальные, межвозрастные свойства, которым предстоит укорениться, развиться, и эти подлинные признаки одаренности не всегда лежат на поверхности – и именно в этом и состоит специфика детства. Основная трудность выявления в пору детства признаков одаренности и состоит в том, что в них непросто выделить собственно индивидуальное, относительно независимое от возрастного. Лишь в отдельных случаях чрезвычайная познавательная активность, одержимость занятиями оказывается подлинно устойчивой особенностью, темп развития остается необычно высоким и происходит закрепление и обогащение ранних признаков особых умственных возможностей. Очень важно своевременно уловить, не упустить черты относительного постоянства индивидуальности у детей, опережающих в умственном отношении свой возраст. Важно также позаботиться о том, чтобы незаурядные дети могли развиваться разносторонне в эти годы, получать радость от полноты и своевременности приложения сил. Таким образом, одаренность – это достаточно устойчивые особенности именно индивидуальных проявлений незаурядного, растущего с возрастом интеллекта [92].

Одаренной личности еще предстоит состояться в жизни, поэтому ребенок должен быть способен к самореализации своих задатков, потенциалов и сверхспособностей. У человечества

есть единственная конечная отдаленная цель, к которой стремятся все люди. Разные авторы называют ее по-разному: самоактуализация, самореализация, интеграция, психическое здоровье, индивидуализация, автономия, креативность, счастье – это синонимы реализации потенций индивида, становления человека в полном смысле этого слова, становления тем, кем он может стать.

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 [26, 28, 92, 100]. Традиционные подходы сдерживают развитие таких детей, поэтому для полного раскрытия их потенциалов необходимы специальные модификации программ и методов обучения в соответствии с их психологическими особенностями (задатками, потенциалами и творческими способностями, видом и уровнем одаренности, познавательной активности, интересами, мотивационно-личностными характеристиками).

Рассмотрим понятия «потенциал», «творческий потенциал» и их значимость в развитии одаренности детей подробно, так как в дошкольном возрасте мы часто имеем дело лишь с потенциальной одаренностью, которую еще предстоит актуализировать, что даст возможность творчески реализоваться в будущем. Здесь мы поддерживаем мнение В.В. Игнатовой, которая связывает понимание потенциала с не актуализированными в конкретный момент времени возможностями личности, способными проявиться в дальнейшем при особых обстоятельствах (факторах, условиях, средствах и так далее) [70, 83], и поэтому особую значимость придаем возможностям дошкольного возраста.

Итак, обратимся к сущности понятия «потенциал», которое является полинаучным и рассматривается исследователями в различных областях современного знания от естественнонаучного направления до гуманитарного. В общепринятом значении данное понятие, происходящее от латинского «potential» – сила, включает следующую совокупность существенных признаков: источники, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области [2]. Подходы В.Н. Мясищева, В.И. Слободчикова, Б.С. Братуся позволили определиться с психологическим пониманием данного феномена и адаптировать это понятие к педагогике. В этом случае потенциал представляет собой сущностную видовую характеристику человека, заключающуюся в совокупности врожденных и приобретенных способностей субъекта относиться к окружающей действительности, определяющих норму его возможного реагирования на социально-педагогические условия; имеющую объективную направленность в зависимости от потребностей личности и ценностных ориентаций и реализующуюся (развертывающуюся) в деятельности. По мнению В.Н. Мясищева, потенциал проявляется в сознательной активной избирательности переживаний и поступков человека, основанной на его индивидуальном социальном опыте. При этом в его основе лежат отношения человека (именно поэтому в критерии мы включили «коммуникативный»), которые содержательно характеризуют его деятельность и выражают всю личность в ее связи и с той или иной стороной деятельности.

Среди видов потенциала, выделенных в объеме исследуемого понятия, в психолого-педагогических источниках выделяются следующие виды: познавательный, морально-нравственный, творческий, коммуникативный, эстетический, аксиологический,

профессиональный, духовный. Так, по мнению Н.И. Шевандрина [191, 9], личность человека можно охарактеризовать пятью основными потенциалами, которые задают направленность процессу развития личности: познавательный – определяется объемом и качеством информации, которым располагает личность; морально-нравственный – обуславливается приобретенными личностью в процессе социализации нравственно-этическими нормами, жизненными целями, убеждениями, устремлениями; творческий потенциал – определяется репертуаром умений и навыков, способностями к действию и мерой их реализации в определенной сфере деятельности или общения; коммуникативный – зависит от общительности, характера и прочности контактов; эстетический – обуславливается уровнем содержания и интенсивностью потребностей личности в прекрасном. Данный психологический подход достаточно четко выстраивает характеристику личности с точки зрения ее психических потенций и их видов.

В рамках исследования одаренности большое внимание следует уделить творческому и морально-нравственному потенциалам личности. Этой проблеме посвящены работы Е.А. Глуховской, С.Р. Евинзон, Н.В. Клоповой, В.Ф. Копосовой, В. Мещеряковой, В.Ф. Овчинникова, В.Г. Рындак и других. В работах этих ученых творческий потенциал рассматривается как синтетическое качество, характеризующее меру возможностей личности в осуществлении деятельности творческого характера; динамическое, интегративное личностное свойство, определяющее потребность, готовность и возможность творческой самореализации и саморазвития; совокупность реальных возможностей, умений и навыков; социально–психологическую установку на нетрадиционное разрешение противоречий объективной реальности; система личностных способностей, позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми усло-

виями, в итоге побуждающих личность к саморазвитию и самореализации.

С.Р. Евинзон понимает исследуемый феномен как специальное качество, характеризующее меру соответствия деятельностных качеств индивида социальной норме (роли), требуемой для самоопределения в качестве субъекта творчества [21]. Сходной точки зрения придерживается М.В. Копосова, которая также считает, что творческий потенциал – это характерное свойство индивида, определяющее меру его возможностей в творческом самоосуществлении и самореализации [6, 56]. С точки зрения А.М. Матюшкина, творческий потенциал представляет собой личностное свойство, выражающееся в отношении (позиции, установки, направленности) человека к творчеству [102]. Кроме того, ряд ученых [7; 27] считает, что творческий потенциал, с одной стороны, представляет собой интегральную целостность природных и социальных сил человека, обеспечивающих его субъективную потребность в творческой самореализации. С другой стороны, его структурно-содержательный план отражает комплекс способностей интеллекта, комплекс свойств креативности и комплекс личностных проявлений (эмоциональных, сознательных и бессознательных, волевых, поведенческих). Вместе с тем, акцентируется внимание на то, что вероятность проявления его зависит от таких реалий, как личное стремление (целенаправленность) человека в полной мере реализовать свои возможности; степень его внутренней свободы; сформированность социального чувства (действительности, соизидательности).

В исследованиях Н.В. Клоповой иная точка зрения. Обобщая представления о творческом потенциале, она определяет его как творческий резерв. Развивать творческий потенциал – это творить «Я», способствовать реализации возможностей, способностей к творчеству в практической деятельности.

В этом смысле развитие творческого потенциала будет означать то же, что самоактуализация личности, которая означает максимальное развитие задатков и способностей и их реализацию в практических делах (по А. Маслоу). Следовательно, развитие творческого потенциала – это и процесс, и результат развития личности [39, 2].

Особого внимания в современной отечественной педагогике заслуживает подход оренбургской педагогической научной школы под руководством В.Г. Рындак, направленный на выявление особенностей потенциала (творческого, аксиологического и других его видов) и механизмов его формирования у субъектов образовательного процесса (дети, воспитатели, родители).

Нами подробно изучены работы В.Г. Рындак [139, 141], которая разделяет мнение Л.В. Сохинь, В.А. Тихонович о том, что существует несколько сущностных характеристик понятия «творческий потенциал». Во-первых, многоуровневость содержания данного понятия, которая может пониматься в различных смыслах – широком (как всеобщее свойство развивающихся психических сил); промежуточном (за основу берется максимально-возможный уровень развития данного свойства, детерминированный, с одной стороны, конкретным состоянием развития общества, принятой в нем нормой творческой самореализации и самоосуществления, транслируемой, например, через систему образования); узком (когда на первый план выступает уровень анализируемого потенциального образования, характерный для статистического большинства проявлений данной социально-исторической ситуации). Во-вторых, диалогичность внутренней структуры: реализация творческого потенциала есть диалог потенциального и актуального личности с окружающим миром и другими людьми, человека с самим собой. В-третьих, социальность, которая наряду с природой и индивидуально-личностной динамикой развития человека играет важную роль в

развитии творческого потенциала, поскольку те или иные потенции превращаются в реальное лишь постольку, так как с их развитием проявляется способность воспринимать и усваивать социальный опыт (в положительном или отрицательном значении). В-четвертых, системность, которая позволяет творческому потенциалу обладать всеми атрибутами, свойственными самоорганизующимися, целеустремленным, саморазвивающимся системам (устойчивость, потребность в развитии и самореализации), и приобретать собственную внутреннюю логику развития, не сводимую к логике суммы ее подсистем (элементов) и логике развития каждой подсистемы в отдельности (каждая подсистема имеет собственную структуру [139, 15–16]).

Трудно не согласиться с этой, достаточно полной, характеристикой творческого потенциала личности, однако в научной литературе нет единого мнения на предмет его структурных компонентов. Обобщим определения творческого потенциала и рассмотрим взгляды ученых на его структуру. В исследованиях И.О. Мартынюк и Л.Н. Москвичева структура творческого потенциала представлена единством двух элементов: способности и готовности к творческой деятельности. Готовность рассматривается в первом случае как внутриличностная структура и механизм, обеспечивающий актуализацию способности; во втором случае – как социально-психологическая установка на творческое самоосуществление (потребности, ценностные ориентации, мотивы). Единство потенциальных сил (творческие способности), побудительно-мотивационных сил (творческие потребности, ценностные ориентации) и деятельности как условия, цели и средства развития положено в основу идеальной модели структуры творческого потенциала личности в работе И.А. Колесниковой. Г.Л. Пихтовников выделяет в структуре анализируемого понятия социально приоритетные способности личности, творческий тип мышления, знания, умения и навыки, необ-

ходимые для творческой деятельности. Все названные подходы либо целиком сориентированы на деятельность, либо включают ее в структуру модели как условие или средство развития.

На основании представленного опыта творческий потенциал определяется Н.В. Виттенбек, С.Р. Евинзоном, И.А. Колесниковой, М.С. Каган и другими:

- как совокупность реальных возможностей, умений и навыков, определенный уровень их развития (Г.Л. Пихтовников, Л.Н. Москвичев);
- как синтетическое (интегрирующее) качество, характеризующее меру возможностей личности осуществлять деятельность творческого характера (И.О. Мартынюк, В.Ф. Овчинников);
- как социально-психологическая установка на нетрадиционное разрешение противоречий объективной реальности (Г.Л. Пихтовников);
- как специальное качество, характеризующее меру соответствия деятельностных качеств индивида социальной норме (определенной социальной роли), требуемой для самоопределения в качестве субъекта творчества (С.Р. Евинзон).

Рассмотренные выше подходы анализируют творческий потенциал личности как необходимую предпосылку деятельности творческого характера, что естественно для традиционной отечественной педагогики и психологии творчества. В связи с вышеизложенным, можно констатировать, что анализ научной литературы относительно структуры творческой составляющей потенциала личности показал, что единого взгляда на эту характеристику творческого потенциала у ученых нет: в структуре появляются то способности и готовность к творческой деятельности, то единство творческих способностей, творческих потребностей, ценностных ориентаций и деятельности как условия

развития, то совокупность собственно-потенциальной, мотивационной и когнитивной составляющих в горизонтальном срезе; в вертикальном – единство преактуального и постаktуального. Однако ученые единодушно признают, что активность личности способствует развертыванию творческого потенциала, которая в объеме понятия представлена интеллектуальной, субъектной и другими ее видами.

Мы склонны рассматривать творческий потенциал личности в развитии одаренности как характерное свойство индивида, определяющее меру его сверхвозможностей в творческом самосо осуществлении, саморазвитии и в творческой самореализации на основе нравственных ценностей. На наш взгляд, важное дополнение в рассмотрении творческого потенциала в своих работах внесли В.В. Игнатова и В.Г. Рындак: еще один вид потенциала – духовно-творческий [70, 33]. В своей работе мы опираемся на определение духовно-творческого потенциала В.Г. Рындак: это совокупность внутренних возможностей, потребностей, ценностей и средств достижения личностью таких состояний сознания, которые гармонируют отношение личности с окружающей действительностью, определяют интегральное проявление креативной и духовной (в узком смысле слова) составляющих жизнедеятельности и задают направленность процессу становления личности [141, 24]. Самоосуществление понимается нами как синоним развертывания индивидом его сущностных сил (соответствует процессу актуализации потенциала личности). Самореализация характеризует процесс развертывания сущностных сил в единстве самообъективирования и самосубъективирования, «созерцание», «узнавание» себя в предметном мире, в многообразии культурно-исторических ценностей, в человеческих отношениях, к созданию которых личность была причастна. Самореализация является самоутверждением не только через создание предметного мира, но и непосредственно

через самосозидание и саморазвитие [1]. Этот момент – необходимая сторона развития одаренности, которая прогрессирует, если индивиды не желают оставаться тем, что они есть, требуя от себя и общества изменений, которые могут возникнуть лишь из их собственных изменений, собственного роста, отсюда и неудержимая жажда к познанию окружающего у одаренных детей. Условиями успешного самоопределения и самореализации является овладение и воспитателем, и ребенком способами и механизмами саморазвития.

Важным является понимание того, что, раскрывая потенциал ребенка дошкольного возраста, можно помочь ему развивать духовные силы и поверить в свои творческие возможности. Реализация своих возможностей, степень внутренней свободы личности, сформированность социального чувства (действительности, созидательности) как ориентиров для развития личностного начала в детях дошкольного возраста с их возрастными особенностями первоначально кажется невозможным. Однако исследования смыслопоисковой учебной деятельности Д.Б. Эльконина, становления мотивов самосовершенствования и самоопределения Л.И. Божович, развития мотивации А.Н. Леонтьева, развития самосознания И.С. Кона и В.С. Мерлина, нравологии А.З. Рахимова дают возможность утверждать, что в дошкольном возрасте уже существуют предпосылки для развития потенциалов, в том числе духовно-творческого. В развитии предпосылок к духовно-творческой самореализации в дошкольном детстве значимо то, как воспринимает себя ребенок в настоящем и каким он видит себя в будущем. Это основа саморазвития и становления личности. Самореализация – область формирования базисных целеполагающих и мотивационных структур человека, которые станут базовыми ориентирами в построении «Я-образа» и далее «Я-концепции» одаренного ребенка. Таким образом, творческий потенциал – это сложное явление,

представляющее сплав заложенных природой задатков у растущей личности, проявление самостоятельности, целеустремленности, инициативности, способности к творческому началу в разных видах деятельности в сочетании с нравственными основами жизнедеятельности. Под духовно-творческим потенциалом одаренных детей мы понимаем характерное свойство индивида, определяющее меру его возможностей в творческом самоосуществлении, саморазвитии и самореализации на основе нравственных ценностей. На данном этапе считаем необходимым определиться с пониманием сути духовного и духовно-творческого в самореализации личности.

С.К. Бондырева и Д.В. Колесов выделяют в видении человеком окружающего мира две фундаментальные точки зрения. Первая: материя изначально обладает свойствами духовности, мера которой производна от уровня развития материи. Вторая: изначально в природе есть две сущности – материя и дух, и когда дух входит в материю (или снисходит до нее), материя обретает свойство духовности [36, 4]. Очевидно, что первая точка зрения выражает научный подход к проблеме, вторая – религиозный, при этом духовность можно определить и как состояние расширения сознания, которое опережает возможности самоидентификации субъекта. Духовное сознание – это движущееся самосознание, это становление субъективного бытия [36, 8]. В связи с этим мы обратимся к ретроспективе становления духовного содержания личности на экзистенциальном уровне в религиозном обществе и обществе атеистическом (либеральном), что влечет за собой ответы на сущностные вопросы бытия. Большинство философов духовность рассматривается как качественная характеристика сознания и как продукт деятельности человека в обществе. Имеется представление о духовном как ценностном содержании субъекта. В этом аспекте духовность рассматривается как наличие у человека разнообразных эстети-

ческих и познавательных потребностей, но нельзя сводить духовность к наличию даже самых разнообразных эстетических и познавательных потребностей, т.к. духовность – понятие ориентированное на бесконечность и целостность, оно составляет сферу интересубъективности, культуры и нравственных побуждений, включает всю сферу деятельности человека и общества [36]. Рассматривая развитие взглядов на природу духовности в истории философских, исторических и психолого-педагогических воззрений, мы пришли к выводу, что в сегодняшней российской ментальности (где цивилизационным фактором является христианство) сущность духовности потеряла свой истинный смысл, отражающийся в стремлении спасения души, а понимается как отражение внутренних душевных сил в материализме социума. В либеральном, информационном обществе понятие духовности растворяется в череде других понятий: нравственность, этика, позитивная душевность, инерционная порядочность. Под либеральным обществом (цивилизацией) понимается общество атеистическое и вследствие этого основывающееся на принципе относительности любых характеристик бытия, то есть отсутствие ярко выраженного императива, приоритет ситуативного поведения и мышления в социокультурном пространстве, что в свою очередь размывает границы между добром и злом и невольно подрывает в человеке способность к выбору жизненных ценностей [171, 17]. Под традиционным обществом (цивилизацией) понимается общество, смысло- и структурообразующие начала которого (институциональные и ментальные формы) являются манифестацией и развитием принципов конкретного религиозного культа как определенной системы жизнеустройства и мировидения. Вера является конечным, абсолютным Знанием о мироздании и человеке в нем. Задачей общества является лишь максимально точное, насколько это возможно, выстраивание жизни общества и человека в соответствии с этим Знанием.

Человек освобождается от чрезмерного подчинения количественной стороне бытия и полностью свободен в качественном росте. Особенностью данного типа общества является ценностный приоритет проблем идеального уровня – стремление к экзистенциальной и социальной эффективности, что проявляется в самореализации как служении Богу, Родине, семье. Тип поведения отдельного человека, а также сословия, касты, подчеркнуто императивен, а не ситуативен, и не коррелируется со складывающимися обстоятельствами [171, 17].

Еще раз подчеркнем, что общим как для религиозного, так и для светского сознания является понимание Духовности, которое связывается с выходом за пределы эгоистических интересов, личной пользы, своекорыстия. Так, Духовность Православной Церкви не ведет к абстрактной религиозной жизни, она не есть плод внутреннего усилия человека. В православной педагогике образование рассматривается как восстановление целостности человека, предполагающее развитие всех его сил, сторон, соблюдающее иерархический принцип в устройении человека. Иерархический принцип требует такого устройства человека, при котором образ Божий мог бы раскрыться во всей силе, во всей полноте [192, 31]. Светские ученые (В.С. Барулин, П.В. Симонов, П.М. Ершов, Ю.П. Вяземский) рассматривают духовность как форму человеческого самосознания, самоидентификации, основа конструирования человека в роли субъекта отношений, сфера сущности. Это проявление высших устремлений человека к знанию и служению людям [50]. Мы разделяем мнение авторов статьи «Понятие «духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической теории и практике», ученых И.А. Галицкой, И.В. Метлика [50], в которой подчеркивается значимость императивного поведения в духовно-творческой самореализации, а именно: духовный человек – субъект-личность, способный взвешивать и иерархизировать все большие и малые

альтернативы и делать сознательный выбор независимо от внешних влияний. Это возможно, потому что человек принял и соблюдает иерархию ценностей, начиная с абсолютной, когда более высокое читается как таковое и не допускается перестановка высокого и низкого. Речь идет о системе ценностей, которая не определяется ситуацией и даже объективно-исторически (возникает в культуре исторически, но затем остается неизменной) не зависит от текущих общественных потребностей государственного заказа. Существенно для нас мнение Е.В. Бондаревской о том, что дети приобретают духовный опыт, высшей точкой которого является акт нравственного выбора – свободного волеизъявления ценностных предпочтений, которыми они руководствуются в саморегуляции своего поведения в конкретной жизненной ситуации [34]. Нравственное воспитание выступает средством практической реализации мировоззрения. Мировоззрение без системы морали – абстракция, оно предполагает наличие целостной картины мира, также как и нравственности не существует без мировоззренческого основания той или иной картины мира. Целостной картине мира соответствует система отношений человека к объективным явлениям действительности. На основании вышеизложенного представим духовно-нравственное становление личности в следующих аспектах: эмоционально-оценочный, деятельностный, когнитивный, интеллектуальный, императивно-поведенческий (Рис. 3). Мы претендуем на развитие духовно-творческих оснований не свойственных данной цивилизации, и обосновываем понимание духовности с точки зрения традиционного общества. Так, под проявлением духовности у детей дошкольного возраста мы будем понимать динамическое равновесие сознательного и бессознательного стремления к состраданию, самопожертвованию в проявлении любви к миру. В каком-либо другом аспекте духовность приобретает относительность и инерционность, поэтому в

науке отражение в социуме духовных задатков в поведении и деятельности человека называют нравственностью, нравственными поступками и качествами.

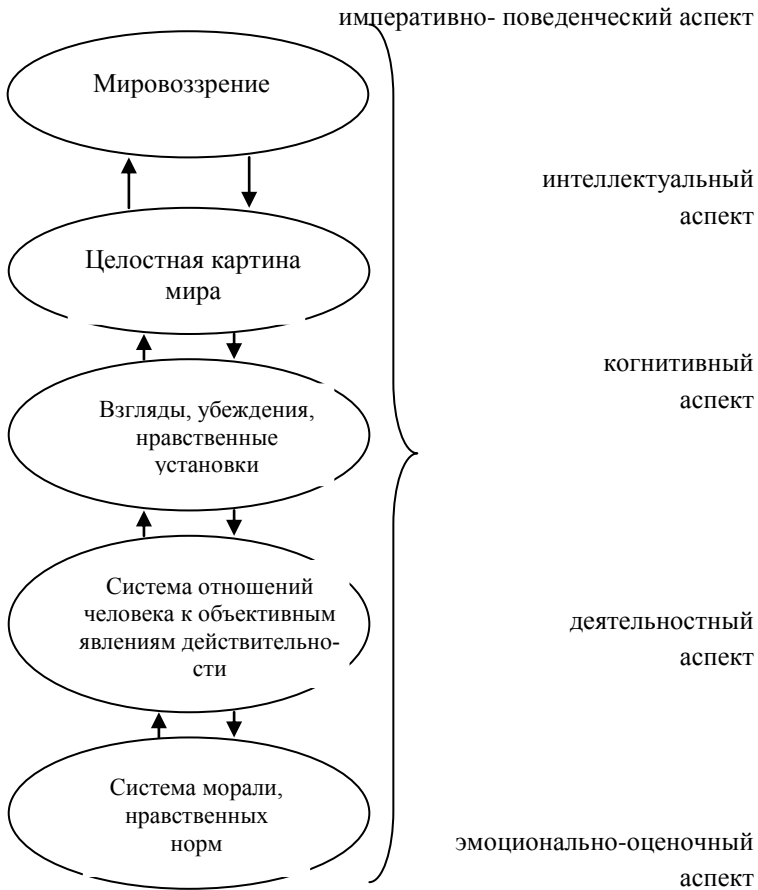


Рис. 3. Аспекты духовно-нравственного становления личности

Проявления душевной потребности проявляются в потребности близости, душевном тепле, дружеском расположении, доверии, стремлении поделиться, пожалеть и т.д. Позитивной духовность может быть лишь в случае с позитивной душевностью [36, 7].

По учению Апостола Павла, духовный человек четко отличается от человека душевного. Духовным является тот человек, который имеет в себе действие Святого Духа, тогда как душевным человеком является тот, у кого есть душа и тело, но кто не стяжал Святого Духа, дающего жизнь душе.

Понятие духовности сущностно сопряжено с понятием творчества, «которое есть целостное качество целостной человеческой личности» (В.Б. Губин). Связь духовности и творчества проявляется в общности субъективно-бытийностного субстрата. Они дополняют друг друга, базируясь на вхождении личности в состояние вдохновения, озарения. С древних времен духовность интерпретировали как творчество, так как творческий процесс самопознания выступает как экстериоризация духовности. В ряде философских работ С. Рубинштейна, В.Б. Губина отмечается связь духовности и творчества как рядоположенных понятий, выступающих основой самостроительства личности, которая связана с выбором собственного образа, судьбы, роли в социуме. Федотова, Батищев и др. определяют духовность как состояние расширения сознания, которое опережает возможности самоидентификации субъекта. Духовное сознание – это движущееся самосознание, это становление субъективного бытия [72, 28]. Таким образом, для светского и религиозного понимания можно выделить общий аспект – духовно-творческая самореализация всегда связывается с выходом за пределы эгоистических интересов, предполагает, что цели и смысложизненные ориентиры человека укоренены в системе

надындивидуальных ценностей. Современная парадигма образования провозглашает субъектное образование, а субъект начинается там, где человек начинает действовать свободно. 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. Особую значимость здесь приобретает духовное становление ребенка дошкольного возраста в вере, так как именно в начале пути должны быть заложены основы любви, добра, созидательной направленности в деятельности, обеспечивающие сознательное и бессознательное стремление к состраданию, самопожертвованию, проявления любви к миру. Иначе духовный выбор ребенка в замысле и идее, отраженной в реализации продуктов воображения, может быть направлен на уничтожение и укрепление недоверия к миру, так как будет ситуативен (и хорошо, и плохо, смотря с какой стороны посмотреть...). Таким образом, духовно-творческий потенциал – сложное явление, представляющее сплав заложенных природой задатков у растущей личности, проявление самостоятельности, целеустремленности, инициативности, способности к творческому начинанию в разных видах деятельности в рамках императива. Императивное поведение личности позволяет реализовать свои духовно-творческие потенциалы вопреки складывающейся социальной ситуации, следуя сформировавшимся личным ценностям как эталонным началам мировоззрения в рамках какой-либо конфессии. Духовно-творческая самореализация детей дошкольного возраста выступает здесь регулятором социальных и личностных притязаний ребенка, способствуя выбору жизненной ориентации. С.А. Черняева подчеркивает, что индивидуальные проявления духовности неоднородны и могут выражать доминанту в когнитивном, нравственном и эмоциональном аспектах [186] деятельности и

жизнетворчества в целом. Таким образом, сущность духовно-творческой самореализации заключается в духовно-творческих переживаниях, основанных на самопознании и мотивационно-рефлексивной деятельности при реализации актуальных и потенциальных способностей, позволяющих личности изменять и преобразовывать себя с ориентацией на императив. В будущем это обеспечит способность устанавливать контакт со своим внутренним критерием «in se», позволяющем выбрать свой единственно верный жизненный путь. Духовно-творческую самореализацию детей дошкольного возраста мы рассматриваем как 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. Продуктами духовно-творческой самореализации выступают отношения индивида к миру, осознание себя как личности, адаптивность, жизне-творчество, рефлексия, сохранение индивидуальности [70, 28]. 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. 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), а результатом его действий и мыслей будет личный духовно-творческий продукт. И.Ф. Харламов определяет сущность нравственного воспитания как личностную характеристику человека

через наименьшую единицу его поведения – поступок. Характеризуя отдельно взятый поступок, И.Ф. Харламов выделяет в нём два основных структурных компонента: действие – внешняя сторона поступка – и отношение – его внутренняя сторона [181]. В духовно-творческом поиске, выборе формируется духовность человека как высшее проявление человечности. Поэтому 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.

Обобщим сущность понятия духовно-творческого потенциала как фактора актуализации потенциальных способностей, а при благоприятных психолого-педагогических условиях и самореализации одаренных детей (рис. 4).

Раскроем сущность актуализации и развития духовно-творческого потенциала при развитии одаренности детей дошкольного возраста. Воспитанник пришел в мир с ценными задатками, многими способностями, и задача воспитателя – раскрыть их, дать им возможность развиваться и реализовываться. Развитие творческого потенциала личности проходит при этом несколько этапов, каждому из которых соответствует определенная ступень и степень развития в следующих критериях: познавательный, морально-нравственный, творческий, коммуникативный, эмоционально-волевой. Стадия развития индивидуальна для каждой личности, так как зависит от уровня социальных условий, уровня актуализации и развития потенциалов лич-

ности. У воспитателей возникают сложности в оценки потенциалов ребенка, так как оценка субъективна, зависит не только от оцениваемого, но и от «оценщика».



Рис. 4. Духовно-творческий потенциал в аспекте самореализации одаренных детей

Способности определяются за рамками стандартов, а оценка чаще всего происходит на глазок. Дети дошкольного возраста развиваются неравномерно, скачкообразно, поэтому нельзя сравнивать детей одного возраста друг с другом, сравнивать дошкольника нужно с ним самим: не умел, но быстро научился, проявил высочайшую степень активности и заинтересованности в деятельности, самозабвенно играет во что-либо, стремится к исследованию, экспериментированию и др. – значит проявляет способности. Обратный случай – не проявляет активности, вял в деятельности, пассивен, медленно обучается – также не говорит о неспособности ребенка, о низких или средних потенциалах. Только после изучения состояния здоровья ребенка, причин отсутствия интереса, страха перед общением или деятельностью, изучения круга предпочтений через наблюдения и др. можно сделать вывод о неспособности ребенка к данному виду деятельности. Неспособный к рисованию, может вырасти гениальным математиком, в совершенстве владеть своим телом и управлять им в движении. Многие гениальные личности не были признаны, а в свое время даже были отчислены за неуспеваемость. Примеров одаренных людей, оставшихся на среднем уровне, к сожалению, огромное количество. Потенциалы, как и способности, комплексны, поэтому воспитателям и родителям необходимо предоставлять детям многообразие условий для их проявлений, где ребенок будет пробовать себя в разных делах, ролях, ситуациях. Ребенку нравится та деятельность, в которой он более успешен, так как проявляются природные задатки, успешнее актуализируются потенциалы, соответственно в большей степени проявляется активность и инициативность. Здесь ведущую роль занимает детское исследование. Если ребенок с высоким творческим потенциалом в какой-либо деятельности

проявляет задатки исследователя, то мы можем говорить о том, что у потенциалов этого ребенка есть перспектива перерасти в таланты. Дети, пробуя рассказать стихотворение телом, а не словами, пытающиеся дознаться до сути слова через требование открыть им этимологию слов, интерпретирующие значения слов, движений, звуков и др., смело выдвигающие гипотезы, фантастические домыслы, ищущие пути их реализации пусть даже в виртуальном мире, используя сказочные нереальные решения и доказательства, безусловно, талантливы.

Понятийный аппарат исследования обязывает раскрыть ретроспективу и сущность понятия самореализации, выявить этапы духовно-творческой самореализации одаренных детей. В педагогической энциклопедии понятие самореализация трактуется как:

- одна из основных ценностей жизнедеятельности каждого человека, отражающая его стремление наиболее полно проявить свои способности и потенциалы, претворить их в жизнь в процессе продуктивной деятельности;

- признание «Я» ребенка как личности («Я-образа», «Я-концепции») окружающими, самостоятельное создание условий для его полного проявления;

- целостный процесс самосовершенствования личности, диалектически сочетающий в себе самоизменение, самостановление на протяжении всего жизненного пути;

- практическое осуществление задатков, способностей, дарований и черт характера через ту или иную сферу социальной деятельности с пользой для самого себя и общества в целом [115, 205].

Рассмотрим ретроспективу понятия самореализация (табл. 2).

Таблица 2

Понятие самореализации в различные исторические периоды

| №/ № | Эпоха | Персоналии и мнения |
|---------|-----------------------|--|
| 1 | Античная философия | Обосновала положение о самодостаточности человека, поставила человека в позицию субъекта. Платон видит самореализацию в интеллектуально-духовной деятельности. Аристотель нацеливает на преодоление противоречия между несовершенством наличной материальной данности и совершенством мира идей – данное противоречие выступает как личная проблема субъекта, решение которой приводит к совершенствованию, преобразению, одухотворению, самореализации. |
| 2 | Раннее христианство | Иоанн Златоуст, Аврелий Августин самореализацию видели в любви к людям и реализации идеи самосовершенствования для спасения и вечной жизни. Цель самореализации состоит в помощи человеку в интуитивном, психологически субъективном постижении объективной, вечной и неизменной Священной истины. |
| 3 | Философия Возрождения | Франсуа Рабле, Эразм Роттердамский связывали свободу человека, смысл его жизни с его собственной внутренней активностью, творческой деятельностью, которая выступала как главный фактор самореализации личности, индивидуализации, главные акценты приходились на творческую деятельность личности, ее свободу, индивидуальность (главные стороны бытия личности). |

| №/ № | Эпоха | Персоналии и мнения |
|---------|---|---|
| 4 | Прагматизм, течение неореализма | Самореализация Джоном Дьюи раскрывается как спонтанное самораскрытие. |
| 5 | Идеалистическая диалектика | Самореализация раскрывается в постулате «определи себя сам, проникнись сознанием морального долга, следуй ему всегда и везде, сам отвечай за свои поступки» (И. Кант). И. Фихте, Ф. Бекон видят самореализацию как средство формирования человеком собственной личности. Человеку недостаточно познать самого себя, нужно еще найти такой способ, с помощью которого он сможет умело показать и проявить себя, изменить себя и сформировать. И. Гегель самореализацию личности определяет как путь к внутренней «своей» цели через осуществление неких внешних целей, от реализации которых он получает удовольствие. |
| 6 | Славянофильство и русская философия | И.В. Киреевский, А.С. Хомяков, Н.О. Лосский, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский самореализацию видели в уяснении смысла жизни, где цель – религиозно-нравственное самосовершенствование человека. |
| 7 | Христианско-антропологическое миропонимание | В.С. Соловьев, В.В. Зеньковский, В.В. Розанов, Н.А. Бердяев, П.А. Флоренский видят самореализацию в стремлении к Истине. Здесь самореализация рассматривается как «духовное устройство». |
| 8 | Космизм | Самореализация К.Н. Вентцеля, Н.К. Рериха состоит в достижении высокого уровня самосознания, при котором полностью исключается «насилие вовне» и становится возможным и необходимым «насилие вовнутрь», т.е. самовоспитание, самодисциплина, самосовершенствование. |

| №/ № | Эпоха | Персоналии и мнения |
|---------|--|--|
| 9 | Отечественная философия советского периода | Разработала вопросы объективной базы самореализации личности, представленные трудами Л.И. Антроповой, Л.Н. Когана и др. Согласно мнению Л.Н. Когана, самореализацию можно определить как сознательный процесс раскрытия и определения существенных сил личности, все многообразие социальной деятельности. Эта позиция разделялась большинством исследователей советского периода. |
| 10 | Марксистская философия | Рассмотрела самореализацию личности как социальный процесс (И.О. Мартынюк, В.И. Муляр). Философская наука исследованиями М.А. Недашковской, А.В. Шинкина, Б.А. Цесаревской и др. определила тесную взаимосвязь культуры, свободы и самореализации личности, выдвинула проблему самореализации личности в разряд смысложизненных проблем человека. |

В целом гуманистическая этика Аристотеля, Дж. Дьюи, Спинозы, Э. Фромма обращает человека лицом к собственной природе и предназначению, определяя путь самореализации через согласие с добродетелью, что отражает и наше исследование, так как в самореализации одаренных детей мы делаем акцент на ее духовно-творческой составляющей. А.З. Рахимов, рассматривая проявление ранней одаренности, считает важным в первую очередь сопровождать и даже опережать нравственное развитие ребенка дошкольного возраста перед развитием его таланта. Это обеспечит развитие проявляющихся у ребенка задатков одаренности в их соответствии с нравственными норма-

ми человечества в конкретном историческом пространстве. Таким образом, самореализация выступает регулятором социальных и личностных притязаний ребенка, способствуя их подходу к выбору жизненной ориентации на основе анализа возможностей и индивидуальных проявлений.

Мы также поддерживаем необходимость понимания и разработок в области свободы личности в творческой самореализации на основе нравственных ценностей. Свобода – необходимое условие самореализации личности, так как «самореализация – деятельное воплощение свободы» [70, 43]. Свобода в самореализации – необходимый субъективный элемент: в процессе самореализации личность преодолевает противоречие между необходимостью и свободой, поэтому содержательным элементом самореализации и принципиальным условием ее осуществления является свобода творчества.

Фундаментальные разработки понятия самореализации так же, как и одаренности, приходятся на 70–80-е годы (К.А. Абульханова-Славская, Р. Бернс, В.В. Давыдов, И.С. Кон, Л.Н. Коган, В.И. Мулярь, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин [1, 21, 53, 54, 84, 109, 117, 118, 134, 135, 196]. Психолого-педагогические инновации практического характера, отражающие проблематику самореализации, представлены в работах Н.П. Анисимовой, М. Джеймса, Н.И. Козлова, В.В. Козлова, В.И. Кобрина, В.В. Петрусинского, Ф. Перлза, К. Рудестамма, Н.А. Савотиной, Н.В. Самоукиной, В. Сатир, С.С. Хия, С.А. Шмакова [9, 57, 80, 81, 82, 116, 138, 146, 147].

Рассмотрим основополагающие психолого-педагогические исследования XX века, позволяющие выявить сущность самореализации одаренных детей. В исследованиях отечественного философа В.И. Муляря [109] развивается положение о самореализации личности как процессе раскрытия и реализации способностей, потребностей, знаний, умений, навыков, творческих

возможностей личности, благодаря индивидуальному практическому опредмечиванию. Автор изначально определяет формирующуюся целостность личности как результат взаимодействия двух начал – социального и индивидуального, двух сторон основного противоречия личности на уровне индивидуальности между социальным содержанием личности и индивидуальной формой освоения и реализации этого содержания. К.А. Абульханова-Славская [1], развивая в своих исследованиях положения концепции жизненного пути, разработала вопросы творческого самовыражения личности, непосредственно связанные с проблематикой личностной самореализации. Непосредственно близки к проблеме самореализации работы А. Маслоу, Р. Ассаджоли и К. Роджерса, посвященные вопросам самоактуализации личности. В рамках их исследований основа саморазвития определяется внутренним содержанием, внутренними психическими процессами, а не впитывается извне, от общества, что у А. Маслоу названо «самоактуализацией», у Р. Ассаджоли – самореализацией как самопостижением себя.

Анализ психолого-педагогической отечественной и зарубежной литературы по проблеме самореализации личности в теоретическом и практическом аспектах позволил нам определиться с пониманием сущности понятия, его предпосылок и механизмов (рис. 5, 6).

Обобщая вышеизложенное на основе ретроспективного анализа философских, психолого-педагогических и исторических учений, мы понимаем под духовно-творческой самореализацией ребенка дошкольного возраста реализацию актуальных и потенциальных самостей как архетипа целостности личности, динамического равновесия сознательного и бессознательного в духовно-творческих переживаниях, основанных на



Рис. 5. Сущность понятия самореализации личности

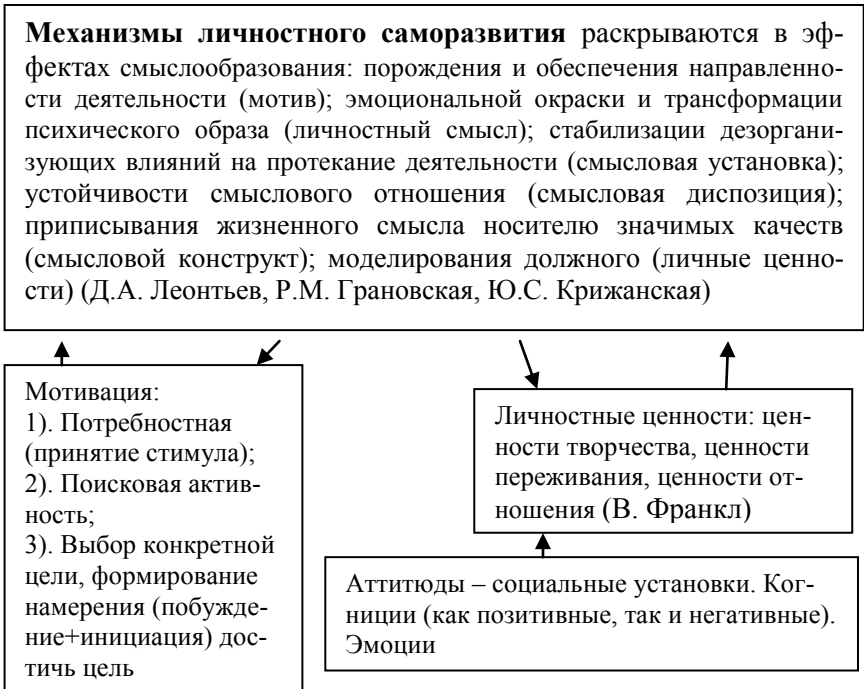


Рис. 6. Механизмы самореализации личности

самопознании и мотивационно-рефлексивной деятельности в жизнетворчестве. В таком понимании самореализация обеспечит ребенку в будущем самостоятельный контроль своей жизни, когда личность способна самоопределяться не только по отношению к событиям, но и по отношению к ходу жизни в целом, когда обстоятельства имеют всего лишь сиюминутную силу над ней.

В связи с этим обозначим 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.

В процессе самореализации личность ребенка вступает в отношения «присвоения – отдачи», так как в дошкольном возрасте ребенок запечатлевает и впитывает окружающие образцы и смыслы, а затем отдает миру то, что создал (рис. 7). Личность, самореализуясь, самоосуществляясь, не просто функционирует в обществе, а вкладывает себя в его ценности. Отдача, получаемая обществом в результате становления еще одной личности тем значительнее, чем шире возможности, предоставляемые социумом человеку в поиске адекватных средств самореализации.

Учитывая вышеизложенное, мы выделяем показатели развития, обеспечивающие личностный уровень духовно-творческой самореализации одаренных детей дошкольного возраста:

- сознательная постановка целей, определение путей, ведущих к их достижению, характер практических действий по реализации намеченного;
- поиск идеи, замысла, подбор адекватных приемов реализации продуктов воображения, передачи идеи;
- проявление ответственности в духовно-творческой деятельности, рефлексии как оборотной стороны свободы;
- выработка адекватной самооценки;
- целостный «Я-образ»;
- способность работать и творить как в групповом субъекте, так и индивидуально создавать духовно-творческий продукт.

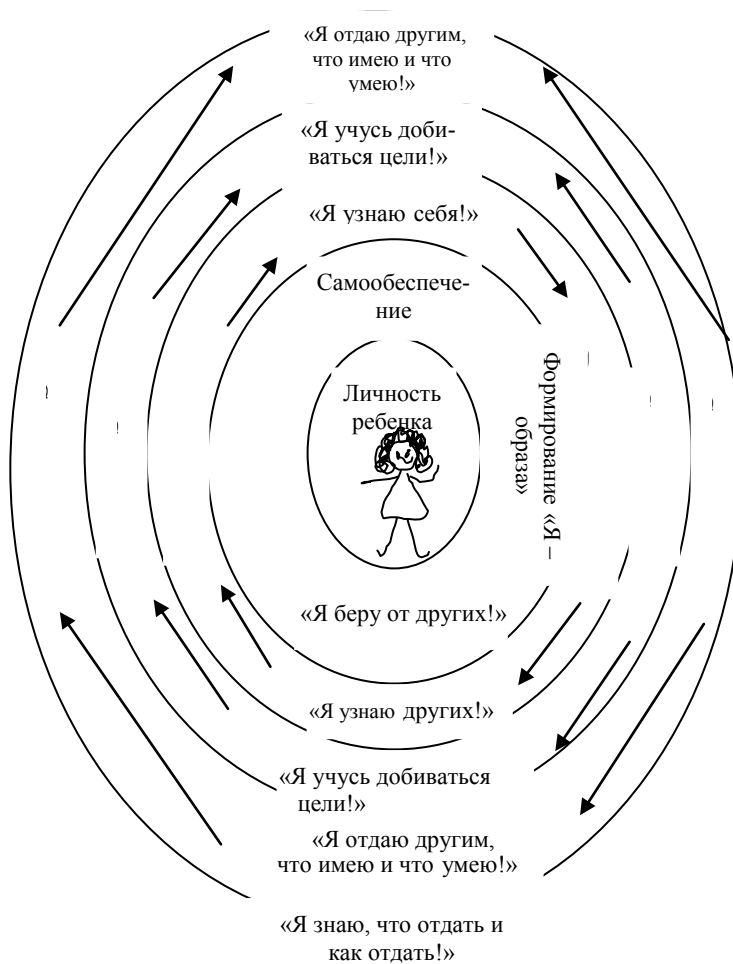


Рис. 7. Процесс «присвоения – отдачи» в самореализации детей дошкольного возраста

Обозначим возрастные возможности и особенности формирования личности и «самостей», определяющих дальнейший вектор самореализации одаренных детей дошкольного возраста. Внутриутробное становление – это запечатление душевных сил матери, которое проявляется в общении с окружающими. После рождения и до трех лет ребенок запечатлевает способ общения в первую очередь близких людей. Здесь важно отметить, что запечатленное от родителей внутренне защищено от разрушения до определенного времени.

Центральным личностным новообразованием первого года жизни является появление мотивирующих представлений, которые принципиально изменяют поведение ребенка и все его взаимоотношения с окружающей действительностью. Наличие этого новообразования освобождает ребенка от скованности в конкретных ситуациях, от диктата внешних воздействий и, таким образом, превращает ребенка в субъекта, хотя сам ребенок пока еще этого не осознает. С двух до трех лет начинается новый период формирования личности, где ребенок уже начнет осознавать себя как субъекта. В этот период познавательная деятельность ребенка обращается уже не только во внешний мир, но и на самого себя. Однако самопознание на втором и даже третьем году жизни остается для самого ребенка (субъективно) как познание внешнего ему самому «предмета». Итак, центральным новообразованием к концу раннего детства является появление «системы я» (некоторые знания о себе и отношении к себе) и рождаемая этим новообразованием потребность действовать самому. После возникновения «системы я» значительным новообразованием является самооценка. Согласно наблюдениям ученых и психологов, самооценка отчетливо проявляется уже к концу второго года жизни, но она не вытекает из оценки ребенком своих действий, а носит эмоциональный характер и

возникает на почве желания ребенка получить одобрение взрослого [38, 482–491].

Все дальнейшее формирование личности напрямую связано с развитием самосознания. От трех до пяти лет – подражательный период и активизация способностей. Смыслы, схваченные 3–5-летними детьми, проходят затем как фундаментальные запечатления, налагающие отпечаток если не на всю жизнь, то на ее значительную часть [130, 23–28]. Детство замечательно непрерывными творческими попытками, которые произвольны и жизненно необходимы. Новизна воспринимаемого, оригинальность игры, изменение сюжета на ходу, множественные дополнения и вариации в воображаемой и реальной деятельности свидетельствуют об открытости интуиции, изобретательстве. Эти проявления для ребенка субъективно творческие, их ценность в самом пути поиска, инсайта, инициативности. Таким образом, здесь огромная ответственность ложится на значимых взрослых в жизни ребенка, на организацию игровой и творческой деятельности, на среду, в которой растет маленький человек. Также к 2,5–3 годам относят отделение ребенком себя от предмета, от действия с предметом и отсюда выделение своего личного «я», переживание своей отдельности от окружающего мира [38, 462]. В возрасте 4–5 лет психика ребенка направлена на усвоение социальных норм, а также правил и образцов деятельности. Взрослые, чувствуя новые возможности ребенка, ведут его обучение и воспитание через образцы. К 6–7 годам дети дошкольного возраста уже усваивают основные образцы поведения и деятельности и получают свободу в оперировании ими [38, 466–468]. Дети 6 лет в своих произведениях не просто передают переработанные впечатления, но и начинают направленно искать приемы этой передачи. Возможности выбора таких приемов прямо связаны с особенностями обучения ребенка,

прежде всего с овладением им на протяжении дошкольного детства культурой игры и элементами художественного творчества. Возможность выбора проявляется не только в подборе адекватных приемов реализации продуктов воображения, передачи идеи, но и в поиске самой идеи, замысла. Здесь особую значимость приобретает духовное становление ребенка, так как к этому времени уже должны быть заложены основы любви, добра, созидательной направленности в деятельности, иначе выбор ребенка в замысле и идее, отраженной в реализации продуктов воображения может быть направлен на уничтожение и укрепление недоверия к миру. Потенциал ребенка дошкольного возраста зависит не только от умственных данных, но и от свойств его личности. Многие в развитии одаренных детей (детей, опережающих возраст) будет зависеть от ценностных ориентаций, формирующихся установок, поэтому особенно чутко следует отнестись к критическим переходным периодам в ходе возрастного развития. Духовное становление ребенка происходит в возрасте от 5 до 7 лет. Это время свободной воли, которая учится различению и выбору: важно отличать послушание в любви от своеволия, любовь от хотения, совестливое от бессовестного [130, 29]. Рассматривая вопросы духовного становления необходимо определить место душевного развития ребенка, которое будет доминантой к 7–10 годам. Следует различать духовное и нравственное. Нравственное формирование детей дошкольного возраста тесно связано с осознанием характера взаимоотношений со значимыми взрослыми и рождением у него на этой основе нравственных представлений и чувств, названных Л.С. Выготским внутренними эстетическими инстанциями.

Главным личностным новообразованием детей младшего школьного возраста становится способность к самоизменению, ограниченная пока умением и стремлением ребенка расширять

границы собственных знаний и умений. Здесь особое место в познавательном развитии детей младшего школьного возраста занимает воображение, без которого невозможна полноценная творческая деятельность. Именно в творческой деятельности особо ярко проявляются «самости» личности. Важными являются оценки деятельности ребенка со стороны учителей, родителей и одноклассников, которые определяют самооценку [38, 50–52]. Таким образом, мы еще раз подчеркнули значимость детства и его феноменальную роль в становлении личности. Итак, к концу дошкольного периода на основе целого ряда психических новообразований, возникающих в процессе социализации, личность ребенка объективно представляет собой достаточно устойчивую интегративную систему. Дети старшего дошкольного возраста способны в специфической для своего возраста форме осознать себя в этом качестве и дать отчет в своем отношении к окружающему, так появляется осознание своего социального «Я». Ребенок осознает себя не только как субъект действия, но и как субъект в системе человеческих отношений. Таким образом, самореализация выступает регулятором социальных и личностных притязаний ребенка, способствуя их подходу к выбору жизненной ориентации на основе анализа возможностей и индивидуальных проявлений.

Развитие перечисленных «самостей» 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 (Табл. 3).

Таблица 3

Преемственность в развитии «самостей»
в дошкольном и младшем школьном возрасте

| Характеристики | Дошкольное детство | Младший школьный возраст |
|--------------------------|---|---|
| Ведущий вид деятельности | Общение, игровая | Учебная |
| Новообразования возраста | <p>Пренатальный период – обретение духовных сил.</p> <p>От рождения до 3 лет – усвоение способов общения.</p> <p>От 3 до 5 лет – обретение взрослых смыслов жизни.</p> <p>От 5 до 7 лет – освоение трудовой деятельности. Послушание как активность воли и формирование свободного выбора. Духовное становление. Развитие творческого воображения</p> | <p>От 7 до 10 лет – способность учиться. Духовное становление как почитание взрослых и потребность отдавать им то, что они вложили.</p> <p>Развитие творческого мышления.</p> <p>С 11 до 12 лет – активизация способностей, при этом угасание развития творческих способностей. Активизация трудовых действий. Развитие самостоятельности</p> |
| Формируемые «самости» | <p>Самообеспечение.</p> <p>Самонаблюдение.</p> <p>Самопознание.</p> <p>Самостоятельность.</p> <p>Самооценка</p> | <p>Саморазвитие.</p> <p>Самореализация.</p> <p>Самоутверждение.</p> <p>Самоактуализация</p> |

Предпосылки – предварительное условие чего-нибудь. Мы склоняемся в понимании предпосылок в большей степени к предрасположенности, т.е. заранее создавшейся склонности, расположенности к чему-нибудь, наличие условий для развития [111, 581]. В качестве предпосылок к самореализации мы выдвигаем мотивационную установку, обеспечивающую формирование намерения достичь цели; формирование личностных целей; формирование целостного позитивного «Я – образа»; развитие рефлексивных навыков. Говоря о развитии предпосылок к самореализации начиная с дошкольного возраста, важно подчеркнуть значимость (для нашего исследования – это ведущая идея) вектора духовности и созидательной направленности творческой деятельности в самореализации личности.

Своевременно раскрытые потенциалы, развитые способности, сформированная мотивация, устойчивая установка на нравственные ценности и способность к рефлексии собственных поступков значительно расширяют возможности духовно-творческой самореализации одаренных детей в будущем. Рассмотрим перспективы самореализации одаренных детей начиная с раннего возраста, так как это определяет направления сотворчества с детьми и область повышения компетентности преподавателей и воспитателей (табл. 4).

Из таблицы 4 видно, что все новообразования духовно-творческой деятельности, обеспечивающие дальнейшую благополучную самореализацию в социуме, приходятся на возраст от 3 до 10 лет. Если не развивать обозначенные качества в детстве, то в переходный возраст сформировать их будет невозможно. Психологи доказали, что пик развития творческих способностей приходится на 12 лет, корректировать и совершенствовать их можно в течение всей жизни. Духовно-нравственные качества формируются с течением жизни, закладывать же основы необходимо в раннем детстве в семье.

Таблица 4

Перспективы саморазвития и самореализации одаренных детей
в социуме на основе духовно-творческой деятельности

| Возраст | Развитие ДТП (духовно-творческого потенциала) | Формирование социально-культурных ценностей | Саморазвитие | Самореализация |
|---------|---|---|---|---|
| 3–7 | Адаптационная гибкость, открытость к творчеству, отсутствие психической инерции, развитое воображение и фантазия, оригинальность, эмоциональность и отзывчивость, дисциплинированность. Способность замечать неожиданные свойства вещей и явлений, развитая чувствительность к проблемам и противоречиям, гибкость и открытость к творчеству, эмоционально-мотивационная активность, умение распознавать значение и ценность продуктов собственной духовно-творческой деятельности не только для настоящего, но и для далекого будущего | 10 заповедей, совесть, сопереживание, доброта, коллективизм, патриотизм, человеколюбие, порядочность, сотрудничество, отношение к взрослым, родным, скромность, добросовестность, честность, дружба, гражданский долг | Самооценка, анализ собственных поступков духовно-творческой деятельности. Способность к самооценке, самосознание, проектирование созидательной творческой деятельности (старший дошкольный возраст) | Признание в коллективе, реализация и востребованность продуктов творческой деятельности, стремление к самовыражению. Отражение в деятельности и продуктах творчества духовно-нравственных качеств личности, принятие родными и значимыми близкими продуктов духовно-творческой деятельности ребенка |

| Возраст | Развитие ДТП (духовно-творческого потенциала) | Формирование социально-культурных ценностей | Саморазвитие | Самореализация |
|---------|---|--|---|--|
| 7–10 | Преодоление стереотипов с пользой для себя и других, интенсивность познавательной потребности, эмоционально-мотивационная активность, коммуникативность, креативность, созидательность, сотрудничество и сотворчество | Устойчивое проявление в поведении хорошо осознанных духовно-нравственных качеств и осуществление деятельности по их развитию, формирование акцентов мировоззрения, общественная активность | Самостроительство личности через способность противостоять собственной среде и способность к самоограничениям, умение управлять своим психическим состоянием, самосовершенствование, императивный тип поведения | Умение прогнозировать результаты своей деятельности с учетом духовно-нравственных ценностей социума, умение донести свои взгляды и идеи до понимания и принятия в определенной социальной группе |
| 10–18 | Творческая активность личности, удовлетворение потребностей, связанных с мотивами, которые побуждают человека к духовно-творческой социально значимой деятельности | Формирование мировоззрения, стойкая жизненная позиция | Самостроительство личности как самоуглубление, самокритика, самовоспитание. | Собственный вклад в духовно-творческую жизнь; поступки, мысли, линия жизни, достойные уважения |

Также нельзя говорить об умении прогнозировать результаты своей деятельности с учетом духовно-нравственных ценностей социума и о самовоспитании, если не развиты способности к саморефлексии.

Таким образом, педагогические исследования развития одаренности в духовно-творческой самореализации детей начиная с дошкольного возраста строятся с учетом следующих выводов:

- самореализация происходит в результате интеграции индивидуальных биологических факторов с факторами воспитания и социокультурного окружения;

- самореализация имеет вектор бесконечности, однажды реализуемое остается неизменным и периодически подвергается переоценке, что определяет важную роль самооценки на каждом возрастном этапе;

- самореализация зависит от системы отношений к миру, другим людям, самому себе;

- самореализация связана с когнитивными изменениями, формирующимися под влиянием социальных взаимоотношений;

- своевременно раскрытые потенциалы, способности, сформированная мотивация, устойчивая установка на нравственные ценности и способность к рефлексии собственных поступков значительно расширяют возможности духовно-творческой самореализации одаренных детей;

- потенциал одаренного ребенка зависит не только от умственных данных, но и от свойств его личности, поэтому в образовании одаренных детей важно с ранних лет наполнять их воспитание духовным содержанием.

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

Концептуальные положения предполагают выявление закономерностей и принципов развития одаренности в творческой самореализации детей дошкольного возраста. Обозначенные выше методологические подходы определили основные законо-

мерности и принципы развития одаренности детей дошкольного возраста в творческом образовательном пространстве.

Ядро концепции состоит из совокупности следующих закономерностей и соответствующих им принципов развития одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации ребенка:

1. Развитие одаренности ребенка обеспечивается своевременным раскрытием творческих потенциалов (принципы индивидуализации и дифференцированности в сенситивных периодах развития, скачкообразного развития (Давыдов), непрерывности развития, средового воздействия и взаимодействия, принцип сочетания и реорганизации природных потенциалов и качеств ребенка под воздействием условий жизнедеятельности, принцип противоречивости в развитии личностных потенциалов, принцип «креативных вспышек» в ходе развития творческого потенциала).

Рассмотрим педагогические принципы развития одаренности детей дошкольного возраста и их реализацию в дошкольном образовании в соответствии с выявленными закономерностями.

Принципы природосообразности, индивидуализации и дифференциации в сенситивные периоды развития личности при поддержке одаренности детей дошкольного возраста означает отношение к ребенку как к части природы, что предполагает его воспитание в единстве и согласии с природой ребенка. Каждый возраст представляет собой качественно определенную ступень психического развития человека. Вместе с тем само детство имеет соответствующую периодизацию, в которой выделяются сенситивные периоды развития. На каждой возрастной ступени мы находим центральное новообразование. Л.С. Выготский под новообразованием понимал новый тип деятельности ребенка, характеризующий данный возраст, и новый тип его

личности, и те психологические изменения, которые впервые возникают в определенном возрасте. Природа закладывает в каждого ребенка определенные потенциалы одаренности, и потенциалы эти проявляются в одаренных детях, нередко нарушая сенситивные периоды развития. Те ранние признаки одаренности, по которым взрослые обычно судят о потенциале детей, опережающих в психическом развитии своих сверстников, оказываются недостаточными для предвидения таланта. Главная задача состоит в том, чтобы увидеть, разглядеть и поддержать те индивидуальные способности одаренного ребенка, которые обеспечат при определенных обстоятельствах жизни его духовно-творческую самореализацию. Здесь принцип индивидуализации и дифференциации играет важную роль. В современной педагогике развитие дифференциации в образовании обусловлено также и стремлением общества к использованию потенциальных возможностей каждого его члена, что сопряжено с выявлением и максимальным развитием природных задатков и способностей одаренных детей. Индивидуализация образования учитывает индивидуальные различия детей, уровень их способностей. Принцип индивидуализации проявляется в том, что источник возникновения, развития и обогащения множества возможностей проявления одаренности в творческой самореализации надо искать в явлениях индивидуализации, которая в основе имеет:

- типичный, характерный только для данного ребенка способ решения жизненных или творческих задач в сочетании с неповторимостью решений;
- индивидуальный подход к распредмечиванию отечественной и мировой культуры;
- интеграцию и некоторое неповторимое образование природных и общественных качеств личности;
- индивидуальную модель проявления одаренности.

Природосообразность дошкольного образования осуществляется в соответствии с законами развития детского организма, учитывает особенности физического развития, состояние его здоровья, создает условия для удовлетворения его доминантных потребностей: в движении, игровой деятельности, познании, общении с людьми и природой, в творчестве, обеспечивает адекватную преемственность этапов детского развития. Современные научные представления позволяют рассматривать развитие живого организма как развертывание, раскрытие изначально имеющихся свойств через реализацию в реальных условиях творческой среды наследственной программы. Опора на принцип индивидуализации и дифференциации в чувствительные периоды развития личности при поддержке одаренности детей дошкольного возраста в творческой самореализации обеспечит своевременное раскрытие потенциалов, заложенных в ребенке.

Принцип скачкообразного и непрерывного развития одаренности в духовно-творческой самореализации ребенка – принцип, объясняющий механизм развития личности. Л.С. Выготский, анализируя личность ребенка, делает вывод о том, что ее развитие происходит по спирали и скачкообразно, тем самым обеспечивается постоянный прогресс в развитии определенной личности, в том числе и одаренности. Л.С. Выготский определяет развитие как «непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях. Применительно к развитию одаренности ребенка дошкольного возраста «уровень потенциального развития» – тот, который может достичь ребенок при создании определенных условий. Психологический механизм развития одаренности ребенка в творческом образовательном пространстве мы связываем с зоной ближайшего развития, посильной помощи взрослого в организации творческой жизнедеятельности. Как уже было отмечено выше,

способность ребенка к творческому саморазвитию наиболее интенсивно формируется в дошкольном детстве. Ребенок появляется на свет, уже обладая определенными потенциалами, с «готовностью воспринять мир» и «способностью приобретать человеческие способности». Ребенок-дошкольник в процессе восприятия окружающего мира одновременно организует свои психические функции, активно обследует свое окружение, сам ищет впечатления, необходимые ему как «питательный материал» для развития. Жизнь в дошкольном детстве, по мысли М. Монтессори, соответствует состоянию «психического эмбриона», а ребенок в этот период подобен «сухой губке», впитывающей влагу. Данный принцип предполагает, что, с одной стороны, все дети в дошкольном возрасте имеют возможности к дарованию, а с другой – скрытые дарования ребенка можно развернуть за счет созданного творческого образовательного пространства. Непрерывность развития одаренности в творческой самореализации обеспечивается неукротимой познавательной активностью одаренных детей и организацией зоны ближайшего развития компетентными значимыми взрослыми. В реализации данного принципа важно учитывать статус ребенка как субъекта духовно-творческой деятельности, именно субъектность способствует появлению качественных изменений как в психическом, так и в духовном становлении личности. Субъект-субъектные отношения Детства со Взрослым Сообществом мы рассмотрим в рамках исследования «коллективной субъектности» в работах А.В. Брушлинского и его последователей [126]. Таким образом, коллективный субъект в отношениях «Детства» и «Взрослого Сообщества» нами понимается как совместная (духовно-творческая) жизнедеятельность детско-взрослой группы.

Принцип средового воздействия и взаимодействия определяет необходимость вовлечения ребенка в жизнь ДОУ и

общества, вызывающего у них радостное чувство успеха, движения вперед, развития; основным становится взаимодействие педагога и ребенка в продвижении к определенным целям, совпадающим с запросами общества на гражданина отечества.

Принцип «креативных всплесков» (от лат.: сверкать молнией), описывающий возникновение нового, новых системных свойств в ходе эволюции (Конрад Лоренц). Данный принцип предполагает, что творческое образовательное пространство дошкольного учреждения может влиять на неожиданные творческие успехи и открытия одаренного ребенка, который в самореализации часто может выдавать неожиданные для взрослых решения и, проявляя творчество, удивлять своими «способностями не по возрасту». Мы соглашаемся с Л.В. Трубайчук, которая подчеркивает, что главной чертой творческой личности является творческая активность, проявляющаяся в смелости, в постановке проблем и нестандартном решении жизненных и познавательных задач, в упорстве при доведении дела до конца и творческом саморазвитии и самореализации на основе нравственных критериев. При этом личность сливается со своим духовным состоянием [165].

Принцип противоречивости в развитии личностных потенциалов основан на исследованиях аффективного и познавательного воображения. Познавательное воображение – это специфическое отражение объективного мира, преодоление возникших противоречий в представлениях ребенка о действительности, достраивание и уточнение целостной картины мира. С помощью воображения дошкольники могут творчески овладевать схемами и смыслами человеческих действий либо, отталкиваясь от отдельных впечатлений действительности, строить целостный образ какого-либо события или явления. Аффективное воображение возникает в ситуациях противоречия, складывающегося у ребенка между образом «Я» и реальностью, и является

в таких случаях одним из механизмов построения образа «Я». При этом подчеркиваем, что воображение может выполнять как регулирующую функцию, так и выступать в качестве защитного механизма [38, 461].

2. Актуализация развития одаренности ребенка в духовно-творческой деятельности создает возможности для появления духовно-творческого продукта в аспекте самореализации в социуме (принципы природосообразности, духовно-нравственных переживаний и открытости, проективности в духовно-творческих замыслах и деятельности, веры и стремления к идеалу, целостности «Я-образа»).

Принцип природосообразности в рамках обозначенной закономерности обеспечивает своевременность выбора не только адекватных приемов реализации продуктов воображения шестилетних детей, но и определение способа передачи идеи, организации поиска самой идеи, замысла.

Принцип духовно-нравственных переживаний и открытости позволяет моделировать качества творческой личности с опорой на духовность. Духовность понимается как способность переводить универсум внешнего бытия во внутреннюю вселенную личности на созидательной основе. Взаимная сопряженность развития светлого и темного в душе по мнению В.В. Зеньковского загадочна именно тем, что искушения и соблазны сопровождают все ступени духовного развития, что по мере нашего духовного развития они становятся все тоньше и незаметнее, что возможность падения не оставляет людей даже на вершине добродетели. Человек может возвышаться посредством чистого разума, и его величие заключается в искусстве быть творцом самого себя, в самоконструировании «Я-концепции». В этой связи нравственные переживания и открытость рефлексии и миру рассматриваем как силу, созидующую и улучшающую

жизнь в мире, что лежит в основании общественно-нравственной работы.

Принцип проективности в духовно-творческих замыслах и деятельности рассматривается как основа саморазвития и самореализации человека, обращения к высшим ценностным инстанциям конструирования личности. Мы склонны рассматривать творчество как элемент духовности, а творческую деятельность как элемент духовной жизни и самореализации в ней. Для нашего исследования существенно понимание и того, что духовность предполагает творчество, но не всегда творчество основывается на духовности. Духовное всегда связывается с выходом за пределы эгоистических интересов, предполагает, что цели и смысложизненные ориентиры человека укоренены в системе надындивидуальных ценностей. В связи с вышеизложенным, мы выдвигаем принцип проективности в духовно-творческих замыслах и деятельности как непрекращающийся поиск собственного «Я», самых высших переживаний, форм правильного поведения, мудрости (знания, понимания жизненных явлений), форм творческой самореализации.

Принцип веры и стремления к идеалу раскрывает процесс духовного пробуждения и духовного становления личности. По мнению философа И.А. Ильина, предстояние Высшему есть первый дар религиозности: «Человек не может творить культуру, не чувствуя себя предстоящим именно тому, что он должен осуществить в своем культурном творчестве. Творящий без Верховного Начала, без идеала, перед которым он несет ответственность, не творит, а произвольничает, балуется, тешит себя или просто безобразничает... Поклонение Богу не унижает человека, а впервые довершает его бытие и возвышает его. Человек же, который ничему не поклоняется, обманывает сам себя, ибо на самом деле он поклоняется себе и служит своей бездуховности и противодуховной похоти... Предстоящий измеряет

себя именно тем, чем он предстоит» [192, 396]. Мы поддерживаем и мнение В.В. Зеньковского о том, что вся духовная жизнь, даже на ее высотах, есть некая «невидимая брань»; «там, где стихает внутренняя борьба, там наступает, в сущности, духовное усыпление» [70, 129]. Таким образом, принцип веры и стремления к идеалу обеспечивает переживание своей призванности в духовно-творческой самореализации, особого задания как ценности и смысла самореализации и связанного с этим чувства ответственности за всю свою жизнь.

Принцип целостности «Я-образа». Личность – высшая интегративная система, некоторая нерасторжимая целостность, в развитии которой последовательно возникают новообразования, характеризующие этапы центральной линии ее онтогенетического развития. Исследования Л.И. Божович показывают, что каждое системное новообразование, возникающее в процессе жизни человека и являющееся необходимым условием его существования как социального индивида, включает в себя определенные аффективные компоненты и тем самым обладает непосредственной побудительной силой. Человека непосредственно побуждают и его убеждения, и нравственные чувства, и присущие ему качества личности. [38, 457]. Поэтому в духовно-творческой самореализации дошкольника считаем важным формирование целостного «Я-образа» дошкольника, который включает в себя формирование ценностной сферы ребенка, его нравственных чувств, развитие качеств духовно-творческой личности, обеспечивающих в будущем убеждения личности как непосредственной побудительной силы при построении гармоничной «Я-концепции».

3. Развитие одаренности детей дошкольного возраста осуществляется с учетом нравственных ценностей общества, обеспечивая духовно-творческую самореализацию ребёнка в социуме (принципы эмпатического и субъект-субъектного

взаимодействия, толерантности, ценностно-мотивационной (смысловой) направленности самореализации, полисубъектности, созидательности (или созидательной направленности взаимодействия), императивного поведения личности, гуманизма).

Принцип эмпатического и субъект-субъектного взаимодействия в образовательном пространстве ориентирует отношения «Детства» и «Взрослого Сообщества» на совместную (духовно-творческую) жизнедеятельность детско-взрослой группы, выполняющей созидательную деятельность на высшем уровне своей активности через определенный способ самоорганизации, саморегуляции, согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени, а также способностей, возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам деятельности. Субъект-субъектные взаимоотношения заключаются в активности, целостности (системности), автономности, ответственности каждого из участников в совместной жизнедеятельности с целью создания как коллективного, так и индивидуального творческого продукта в творчески-игровой деятельности.

Принцип толерантности в педагогике отражает нравственную основу поведения детей в обществе, общения и взаимодействия с людьми разных национальностей и культурных групп. Согласно Декларации принципов толерантности, принятой Генеральной конференцией ЮНЕСКО (1995г.), «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности..., это гармония в многообразии, это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира...». Рассмотрим три типа толерантности и ее роль в формировании личности. Первый тип –

естественная (натуральная) толерантность как открытость, любознательность, доверчивость, естественное и безусловное принятие другого человека, отношение к нему как к самодостаточному и самоценному существу – свойственна маленькому ребенку и еще не ассоциируется с качествами его «Я», так как процесс становления личности (процесс персонализации) еще не привел к расщеплению индивидуального и социального опыта. Младенец абсолютно нетерпим к своим нуждам – он не терпит голода, холода, эмоциональной заброшенности. Он готов требовать удовлетворения своих базовых потребностей плачем: тем инструментом, что ему доступен (данный феномен Л. С. Выготский называл «детским солипсизмом»). С одной стороны, наличие у детей данного типа толерантности обеспечивает им субъективную, психологическую защищенность от проявлений жестокости и позволяет сохранить позитивные отношения с родителями, а с другой стороны, расщепляет и невротизирует их формирующуюся личность, поскольку не может обеспечить достаточного уровня самопринятия, принятия собственного опыта, собственных чувств и переживаний. Данная «асимметричность» толерантности ответственна за дальнейшее развитие толерантности в целом, осуществляющееся как правило в форме инволюции (обратного развития) естественной толерантности. Второй тип – моральная толерантность как терпение, терпимость – ассоциируется с личностью («внешним Я» человека). Толерантность данного типа характерна для личностного способа существования, она является производной процесса персонализации и в возрастном аспекте в той или иной степени присуща большинству взрослых людей. Толерантная личность стремится сдерживаться, используя механизмы психологических защит (рационализации, проекции и т.д.). Можно утверждать, что такая толерантность по сути дела есть квазитолерантность – неподлинная, частичная, видимая, условная, искусственная толе-

рантность: «мы терпим вас потому, что...»; «в данный момент я не могу быть полностью самим собой и вынужден играть в терпимость...»; «я не думаю о другом, а только о себе, поэтому я терпим к другому только для того, чтобы меня не трогали или для того, чтобы извлечь из ситуации пользу для себя». В этом смысле толерантность – это обратная сторона нетерпимости, различных форм насилия и манипулирования человеком, игнорирования его субъектных характеристик, всего того, что так деструктивно действует на отношения между людьми. Именно толерантность второго типа составляет основу реальной практики семейного воспитания: «я знаю истину, но ты ведешь себя вовсе не в русле этих ценностей, и я даю тебе это понять»; этот же тип толерантности обычно транслируется в культуре (особенно в СМИ). Так происходит потому, что в современном обществе и в современной массовой культуре доминируют нетерпимость и насилие. Третий тип толерантности – нравственная толерантность как принятие, доверие, ассоциируемая с сущностью или «внутренним Я» человека. Данный тип толерантности построен на принятии человеком как окружающих, так и самого себя, на взаимодействии с внешним и внутренним миром в принимающей, диалогической манере. Такое взаимодействие предполагает как уважение ценностей и смыслов, значимых для другого, так и осознание и принятие собственного внутреннего мира, своих собственных ценностей и смыслов, целей и желаний, переживаний и чувств. Для человека, обладающего нравственной толерантностью, напряжения и конфликты не исключены, он постоянно живет в ситуации напряженного существования и не боится быть лицом к лицу с этим напряжением, достойно выдерживать и принимать его как безусловную экзистенциальную данность. Это подлинная, зрелая, действительно позитивная толерантность, основанная на гораздо более полном осознании и принятии человеком реальности [112]. В своих проявлениях то-

лерантность третьего типа ассоциируется с триадой К. Роджерса: безусловным принятием, безоценочностью и конгруэнтностью. Нравственная толерантность – это, прежде всего, практика подлинно духовного отношения к человеку. Так, многие положения мировых религий и, в частности, многие притчи Нового завета основаны на толерантности данного типа, совершенно непонятной для здравого смысла, выходящей за рамки той или иной морали, но каждый раз преисполненной подлинной мудростью, глубоким психологическим, психотерапевтическим и жизненным смыслом; а также это практика подлинно нравственного отношения к человеку, всегда преодолевающая узкий горизонт любой морали, поддерживающая в любом человеке его свободу, достоинство и самоценность. Прекрасные примеры такого нравственного и толерантного отношения к человеку дает классическая художественная литература (В. Гюго, Ф. Достоевский, Л. Толстой и др.). Таким образом, в духовно-творческой самореализации одаренных детей есть ориентир нравственной толерантности, зачатки которой необходимо закладывать с младенчества как базовое доверие к миру. Значимые взрослые здесь ответственны за принятие феномена Детства и уважение ценностей детской самореализации.

Принцип полисубъектности рассматривает реально существующий, особый уровень взаимодействия между субъектами, на котором разворачивается процесс единого развития внутренних содержаний субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях. Феномен отраженной субъектности, описанный В.А. Петровским и определяемый им в общем плане как форма идеальной представленности и продолженности одного человека в другом, является одним из свойств полисубъекта. При этом при полисубъектном взаимодействии этот феномен является обоюдным для всех субъектов, входящих в него [119]. Итак, принцип полисубъектности в самореализации одаренных

детей отражает феномен единства развития внутренних содержаний реальных субъектов, объединенных совместной творческой деятельностью, и проявляется в способности к активности, действенности, интеграции, способности к преобразованию окружающего мира и себя, способности выступать как целостный субъект в отношении к процессу саморазвития и самореализации во взаимодействии с другими полисубъектами.

Принцип ценностно-мотивационной (смысловой) направленности самореализации характеризует процесс становления первых детских чувств как устойчивых смысловых отношений. Сам процесс становления первых детских чувств обнаруживает себя в кризисе 7 лет, а начало их становления можно зафиксировать на определенном содержании значительно раньше (Л.С. Выготский). Данный принцип раскрывает особенности эмоциональной ориентации ребенка на сверстника, личностный смысл рождается при столкновении эмоций разной степени обобщенности: конкретно ситуативных и предельно обобщенных. Итоговая эмоция, возникшая в результате такого столкновения или взаимодействия, ведет ребенка к новому видению ситуации, к новому образу. Она несет в себе новую оценку и побуждает к действию, презентуя сознанию тот самый смысл, который ребенок открывает в том или ином содержании (по В. Франклу, «смысл нельзя дать, его нужно найти») [38, 553]. Проявление ценностно-мотивационной направленности у ребенка «непосредственно сигнализируется возникающими у него эмоциональными переживаниями» (А.Н. Леонтьев). Можно утверждать, что в игре ребенка можно актуализировать различные смыслы, вплоть до самых глубоких, и тем самым, подводя к переживанию определенных эмоций, раскрыть духовно-творческие потенциалы дошкольника.

Принцип созидательности (или созидательной направленности взаимодействия) определяет структуру и направлен-

ность взаимодействия в духовно-творческом поле самореализации. «Если под творческой индивидуальностью понимают только деятельность созидательную, добрую, гуманную, то, разумеется, гений и злодейство – две вещи несовместимые», – развивает свою мысль Б. Н. Стругацкий [29, 71]. Принцип созидательности является проявлением нравственной нормы, под которой понимают предписания, требования общества к поведению людей в определенных, часто повторяющихся ситуациях [131, 290]. В нормах нравственности конкретизируются нравственные ценности общества, его идеалы, принципы, они поддерживаются авторитетом общественного мнения, силой примера и привычки. При рассмотрении принципа созидательности необходимо понимать, что нравственные нормы своеобразно раскрываются в различных исторических и этнических формах, поэтому важно формировать императивное поведение в рамках конкретного социума. Таким образом, в духовно-творческой самореализации одаренных детей принцип созидательности является ориентиром в духовном становлении, а также накладывает обязательства и ответственность на значимых взрослых (безусловная любовь родителей, компетентность педагогов) в организации созидательной направленности взаимодействия.

Принцип императивного поведения личности. Речь идет о фактической выработке в человеке «автоматической совести», или, в рамках социологических построений Т. Парсонса, того, что им обозначается как «высокогенерализованная приверженность ценностным образцам, которые связаны с религиозными ориентациями». У П.А. Сорокина основа императивного типа поведения именуется «божественной авторитарной регуляцией социальных отношений». Сущность императивного типа поведения А.Г. Дугин выразил, назвав его доминацией «верности чистым трансцендентным этическим идеалам над

прагматической выгодой» [175]. В рамках исследования духовно-творческой самореализации, императивное поведение детей дошкольного возраста ориентируется на систему ценностей, задающей незыблемую систему координат реальности и режима поведения в ней, как бы ни сложились внешние условия.

Принцип гуманизма обеспечивает каждому ребенку право на признание его в обществе как личности, как человека, являющегося высшей ценностью; право на уважение к его персоне, достоинству; защиту его прав на свободу и развитие. Данный принцип гарантирует развитие одаренности дошкольника в духе миролюбия и милосердия, уважение достоинства и прав других людей, бережное отношение к природе, всему живому, способность решать конфликты без использования открытых и жестких форм принуждения. Одаренность ребенка рассматривается как национальная и личностная ценность, обеспечивающая самореализацию растущей личности в обществе, как стартовый капитал общества, который обеспечит его благосостояние, который в систему дошкольного образования вносит воспитание гражданственности, включая обучение основным жизненным навыкам, которые формируют в маленьком гражданине свободу и ответственность за свое поведение в обществе.

4. Одаренность ребенка дошкольного возраста напрямую зависит от организации образовательного творческого пространства ДОУ (принцип сочетания и реорганизации природных потенциалов и качеств ребенка под воздействием условий жизнедеятельности, средового воздействия и взаимодействия, культурно ориентированный принцип, личностный, ценностный принцип, принцип деятельностно-ориентированный, креативно-деятельностный, принцип творческого развития личности дошкольника).

Принцип сочетания и реорганизации природных потенциалов и качеств ребенка под воздействием условий жизнедеятельности, средового воздействия и взаимодействия предполагает, что природные предпосылки к одаренности испытывают на себе воздействие социальных условий, жизнедеятельности индивида. Вместе с тем природные характеристики определяют диапазон развития одаренности. Он может быть как довольно узким, так и очень широким (в отношении содержательной стороны типа мотивов, направленности поведения). Признав важное значение для психического развития ребенка его общечеловеческих и индивидуальных особенностей, а также ход их развития в онтогенезе, необходимо подчеркнуть, что эти особенности представляют собой лишь условия, необходимые предпосылки, а не движущие причины формирования человеческой психики. Для формирования специфически человеческих психических качеств, таких как логическое мышление, творческое воображение, волевая регуляция действий, требуются определенные социальные условия жизни и воспитания [38, 127]. Природные особенности индивида указывают на известные пределы возможного и невозможного в его развитии (например, в плане работоспособности ребенка, его скоростных особенностей, избирательности в творчестве и т.д.) и количественную характеристику вероятности реализации различных возможностей под воздействием творческого образовательного пространства. В.М. Степанов определяет образовательное развивающее пространство как специально смоделированное место и условия, обеспечивающие разнообразные варианты выбора оптимальной траектории развития и взросления личности в социокультурном пространстве [86, 24]. Л.С. Выготский считал, что нельзя рассматривать среду и личность отдельно, так как это является одной из величайших помех для теоретического и практического

изучения детского развития, а именно, неправильное решение проблемы среды и ее роли в динамике возраста. По его мнению, роль среды состоит в том, что она по-своему преломляет и направляет и всякое раздражение, действующее извне к человеку, и всякую реакцию, идущую от человека вовне [86, 58–59]. Ученый говорит о необходимости учитывать изменения в самой среде и в развитии человека для изучения механизмов воздействия среды на личность. В поддержке одаренности условия жизнедеятельности ребенка играют важную роль, несмотря на то, что одаренный ребенок захвачен приоритетной деятельностью, одухотворен ею и ему не всегда важна комфортность среды, пространства, в котором он реализует свои способности. Жизнетворчество здесь выступает как творение «Я-образа» в физическом, психоэмоциональном, интеллектуальном, духовном, нравственном плане, как достижение гармонии с самим собой и другими людьми.

Культурно ориентированный принцип, который реализует в дошкольном образовательном процессе обобщенные, целостные представления о мире, о месте в нем человека. «Предмет познания ребенка – вся окружающая его действительность, его нечто целое. Но кругозор ребенка ограничен, и в расширении этого кругозора и состоит развитие ребенка», который обеспечивает сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования. Реализация данного принципа ориентирует образование на воспитание в человеке культуры. Необходимым условием этого принципа является интеграция дошкольного образования в культуру и, наоборот, культуры – в образование. Для этого дошкольное образование должно заложить в него механизм культурной идентификации – установление духовной взаимопомощи между ребенком и своим народом, переживание чувства принадлежности к национальной культу-

ре, принятие в качестве своих ее ценностей, построение самореализации, создание продуктов творчества с учетом национальных ценностей.

Ценностный принцип предполагает общение и сотрудничество с каждым ребенком как с наивысшей ценностью в жизни. Реализация данного принципа обеспечивает возрождение духовного и физического здоровья дошкольников, создание комфортных условий, ситуаций творческого успеха при каждом взаимодействии с ребенком. Ценностный принцип предполагает ориентацию в учебно-воспитательном процессе на общечеловеческие ценности: познавательные, духовные, нравственные, эстетические, экономические, коммуникативные и другие.

Принцип деятельностно-ориентированный предполагает развитие и воспитание личности дошкольника как субъекта собственной жизнедеятельности, открывающего рефлекторный мир собственного «я» и умеющего управлять им. С этих позиций дошкольное образование должно включать в творческие процессы элементы самоконтроля и самооценки, которые необходимы ребенку для строительства и развития творческой личности, построения «Я-концепции» творческой самореализации.

Креативно-деятельностный принцип, который обеспечивает в дошкольной образовательной системе предметно-практическую направленность: у дошкольников должны быть сформированы способы и приемы творческой и познавательной деятельности. Дошкольников надо учить самостоятельно ставить цели и организовывать свою творческую и созидательную деятельность для получения творческого образовательного продукта. Обучение творческой деятельности предполагает то, что каждый ребенок, чтобы обрести себя как творческую личность, должен научиться выстраивать свой мир, овладевать творческими способами решения творческих задач, а значит, и жизненных проблем.

Принцип творческого развития личности дошкольника – один из принципов образования, обеспечивающий одинаковые или сходные достижения личности сочетанием различных способностей, различных мотиваций и интересов. В нашем понимании творчество – это высшее проявление человеческой деятельности, направленной на преобразование действительности, создание новых, социально значимых ценностей. Развитие творческих сил, способностей и дарований, формирование творческого потенциала дошкольников является важнейшей целью дошкольного образования, одной из основных задач которого является разработка и использование таких методов, форм и средств творческой деятельности, которые способствуют развитию креативного характера мыслительной и художественной деятельности дошкольников. Развитие творческих способностей предопределяет его дальнейшую творческую самореализацию.

1.4. Педагогическая модель развития детской одаренности в аспекте духовно-творческой самореализации дошкольников

Реализация данных принципов легла в основу модели, отвечающей требованиям современной педагогики. 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 разработа-

ывали модель педагогической стратегии и тактики духовно-творческой самореализации одаренного дошкольника в творческом образовательном пространстве ДОУ. Научные исследования и практика обучения доказали многообразие и относительную независимость проявлений и развития одаренности в разных сферах деятельности (учебной, 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 стратегическую (рис. 8) и тактическую (рис. 9) составляющие структурно-функциональной модели развития одаренности ребенка дошкольного возраста в духовно-творческой самореализации в образовательном пространстве ДООУ.

Компоненты развития и поддержки одаренных детей в духовно-творческой самореализации 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 МДООУ. **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.

Социальный заказ – квалифицированная поддержка

Рис. 8. Структурно-содержательная модель развития одаренности ребенка дошкольного возраста в духовно-творческой самореализации в образовательном пространстве МДОУ (стратегия)

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. Рубин-

штейн, 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.

Исследование природы одаренности на основе анализа творческого развития человека прослеживается в концепции творческой одаренности А.М. Матюшкина. Согласно концепции А.М. Матюшкина одаренность – это творческий потенциал, раскрывающийся в любой из областей человеческой деятельности в процессе постановки и нахождения оригинальных решений разного рода проблем: научных, технических и духовных [102]. Мы разделяем точку зрения ученого об одаренности как развивающемся творчестве, но при этом подчеркиваем необходимость учета и своевременного развития следующих компонентов: креативность, самостоятельность, воля, исследовательская активность.

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, разви-

тию 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 и поддержки одаренных детей в духовно-творческой самореализации осуществляются в организационно-педагогических условиях образовательного процесса. Таким образом, на основе выделенных нами стратегических компонентов развития и поддержки одаренных детей в духовно-творческой самореализации и их функций, мы

определились с **организационно-педагогическими условиями исследования:**

– педагогическое проектирование одаренной личности дошкольника будет осуществляться в рамках организации педагогически ориентированного творческого пространства ДООУ;

– творческий потенциал ребенка дошкольного возраста как основа одаренности раскрывается через синтез искусств (литература, изобразительное искусство, художественный труд, театр);

– дошкольник – субъект творческой деятельности и создатель личного творческого образовательного продукта;

– творческая деятельность ребенка дошкольного возраста будет носить мотивационно-рефлексивный характер в творческой самореализации;

– творческая деятельность осуществляется в сотворчестве педагога и ребенка на основе нравственных ценностей данного общества;

– открытость развития одаренности для будущей жизнедеятельности ребенка, направленность на ее предвосхищение.

Организационно-педагогические условия поддержки и развития одаренности подробно раскрыты в работе в параграфе 2.2. 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 одаренно-

сти дошкольника обосновано приобщением дошкольников к духовным ценностям, накопленным данным обществом в процессе развития. Духовно-творческая самореализация определяет типологию ценностных ориентаций самореализации детей дошкольного возраста в социуме и средства ее достижения, что подробно рассмотрено в параграфе 2.1.

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.

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 поддержки и 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 чего происходит построение «Я-образа» как субъекта духовно-творческой деятельности, способного к созданию личного духовно-творческого продукта.

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.



Рис. 9. Структурно-функциональная модель развития одаренности ребенка дошкольного возраста в творческой самореализации в образовательном пространстве ДОУ

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, 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. 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]. Каждый модуль (табл. 5), ориентированный на развитие одаренности в духовно-творческой самореализации, конструируется в соответствии с

этапами организации духовно-творческой деятельности. На основе работ Л.И. Уманского [186] мы выдвигаем 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;

Таблица 5

3 стр.

- 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.

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 синергийного 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, модель становления духовно-творческой личности ребенка дошкольного возраста мы понимаем как особенность педагогического взаимодействия между субъектами образовательного процесса, при которых личность способна осваивать достижения культуры, перерабатывать духовный опыт и культурные ценности, и на этой основе создавать личностные продукты творчества. Мы предполагаем, 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. Подробно рассмотрим механизмы и психолого-педагогические условия развития одаренности в аспекте духовно-творческой самореализации детей дошкольного возраста в главе 2.

ГЛАВА 2

ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

2.1. Механизмы развития одаренности детей дошкольного возраста в творческой самореализации

Механизм в словаре С.И. Ожегова – система, устройство, определяющее порядок какого-нибудь вида деятельности; последовательность состояний, процессов, определяющих собою какое-нибудь действие, явление [111, 354]. 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, жизнетворчество, культура. Принципиальным условием действия механизма самореализации является совпадение внешних причин деятельности и внутренних установок личности [109, 105].

Важно понимать, что выражение «одаренный ребенок» скорее аванс, т.к. ранние признаки повышенных возможностей познания, эмоциональной отзывчивости или творчества ещё не позволяют с уверенностью судить о будущем потенциала растущего ребенка, ему ещё предстоит путь к зрелости и актуализации потенциалов. Незрелость способности плодотворно использовать свой духовно-творческий потенциал извращает человеческое отношение к миру, превращая данное отношение в

желание господствовать, проявлять свою силу над другими, обращаться с ними, как с вещами. В современной науке данная точка зрения находит все больше сторонников (А.С. Ананьев, В.В. Игнатова, Л.Н. Куликова, А.З. Рахимов, В.Г. Рындак, Л.В. Трубайчук, М.Б. Туровский, В.А. Черкасов и др.). Рассмотрим каждую из составляющих понятия одаренность относительно возрастных особенностей дошкольников, определяющих духовно-творческую самореализацию личности и составим портрет одаренного ребенка дошкольного возраста, способного духовно-творчески самореализоваться в будущем. Динамика современного общества определяет потребность не только в одаренных людях, но и в духовно здоровом поколении (Закон Российской Федерации об образовании, Концепция модернизации образования и др.). Самореализация, являясь одной из целей педагогического процесса, заключается в помощи личности осуществить свои позитивные возможности, раскрыть задатки и способности, которые не будут в будущем направлены на уничтожение или разрушение. Задача развития духовно-творческой личности должна состоять не в ориентации на снижение притязания на признание одаренности, не в обесценивании предстоящего будущего ребенка, а в придании всем притязаниям правильного направления, в приглушении сопутствующих негативных образований.

Подробно остановимся на возрастных особенностях детей, существенно опережающих свой возраст. Важно подчеркнуть, что в ранние дошкольные годы стремительное развитие происходит у всех детей, а первый год жизни является превращением беспомощного существа 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 актив-

ность, радость познания, ненасыщаемость. В раннем детстве одаренные дети особенно настойчиво тянутся к познанию, ищут и требуют умственную нагрузку, реализации своих способностей в творческой деятельности. Для детей этой категории свойственны повышенная умственная восприимчивость и постоянная готовность прилагать усилия и волю в приоритетной деятельности, в самореализации. При этом их неустанная умственная активность неразрывно связана с саморегуляцией – принятием цели и стремлением управлять своими действиями [92,102]. В ходе возрастных изменений отчетливо выступают качественно разные 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. Здесь познавательная деятельность носит скорее стихийный характер, а не целенаправленный;
- 3) становление склонностей – это потребность в определенных занятиях и направленность самой личности. Носит сознательно целенаправленный характер. Достигается в опосредовании с социально значимыми задачами;
- 4) развитие способностей. Постоянно усложняющаяся потребность в познании (реакция на стимулы, объединение впечатлений в более целостное знание, затем потребность найти причинно-следственные связи), обобщаясь, дает основу для развития способов мышления [38, 48, 92, 95, 102].

Творческая сторона познавательной активности и ее проявления отражаются в стремлении достигать чего-то необычного. Годы детства характеризуются легкостью привыкания к непривычному, подвижностью воображения. Исследования Е.М. Гаспаровой определили, что в связи с общей направленностью возраста и особенностями педагогических воздействий в возрасте 4–5 лет, уровень творческого воображения снижается.

Познавательное 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 за другим. Именно в этом возрасте появляются выдуманные миры с воображаемыми положительными и отрицательными героями. Возможности для этого создает развитие умения действовать в образном плане, развитие интериоризованного воображения. Творчество ребенка в этом возрасте носит проективный характер, символизирует устойчивые переживания. В рамках исследования одаренности как развивающего творчества нам 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 [38, 92]. 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 помочь людям, понимать ближнего.

Среди особенностей детей с ускоренным развитием очень заметна их чрезвычайная способность к подражанию старшим, активному впитыванию не только содержания, но и форм его передачи («таким образом», «отсюда следует», «в результате»). Таких детей обычно отличает склонность к четким схемам,

классификациям. О решающей роли детских лет в становлении интеллекта свидетельствуют данные Я.А. Пономаревой о возрастной динамике такой характеристики умственного развития, как «внутренний план действий». Кривая, выражающая ход развития внутреннего плана действий, к 5,5 годам снижается по сравнению с предыдущими показателями, а уже к 12 годам практически завершается. Следовательно, в развитии видов интеллекта важная роль отводится образовательному пространству ДОО и значимым взрослым, желающим развивать потенциалы ребенка.

Не менее 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 развитии 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 целемотивационных отношений. Особый интерес представляет содержание мотивов, побуждающих дошкольников к волевым и произвольным действиям – поощрение и признание, игровой мотив и соревновательный; мотивы самолюбия и признания одаренных детей [38, 532].

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 создание личностного духовно-творческого продукта, обеспечивающего духовно-творческую самореализацию личности в течение дальнейшей жизнедеятельности. 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]. Г.Н. Сериков отмечает, что «самореализация человека в образовании наталкивается на такие серьезные препятствия, как обязательность участия в образовательных процедурах и необходимость выполнения чьих-то заданий» [149, 323]. Здесь мы поддерживаем мнение ученого и рассматриваем аспекты свободы в духовно-творческой самореализации одаренных детей.

Исходя из ценностных потребностей формулируется цель духовно-творческой самореализации одаренного ребенка – это развитие у личности способности к самостоятельному созданию жизнетворческого поля для духовно-творческого саморазвития и самореализации, направленность на рефлекссию нравственных критериев в творческом процессе при создании духовно-творческого продукта. В контексте данного исследования духовно-творческую самореализацию личности мы понимаем как процесс реализации личностью в социокультурном простран-

ве своих способностей, в результате чего средствами творческой деятельности личность изменяет и преобразовывает себя с ориентацией на нравственные ценности.

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. Поддъяков) к собственной постановке «новых вопросов и проблем». Даже неудача вызывает познавательную проблему, исследовательскую активность и обеспечивает возможности нового этапа в творческом развитии (А.М. Матюшкин). Так, под творческой активностью в рамках нашего 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 заложены 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 противоречия. Мотивация к разрешению проблем 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 ис-

точником мотивации познавательной, творческой, исследовательской активности.

Организуя исследовательскую деятельность одаренного ребенка в избранном поле (или нескольких избранных полях), важно понимать, что качество выполненных творческих работ может быть довольно невысоким, но сама исследовательская деятельность является 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 одаренными детьми акцент нужно сделать на развитие чувствительности к противоречиям, умения систематизировать объекты окружающего мира; на стремление в решениях задач к новизне; на внутреннюю свободу и смелость, гибкость в целях и путях их достижения, наблюдательность, рефлексивность. Именно эти качества личности обеспечат раннюю самореализацию талантов одаренных 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, умения выдвигать гипотезы, определять путь 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. Самореализация одаренной личности будет осуществлена в исследовательской деятельности, в которой ребенок является субъектом. В педагогике сложилась тенденция рассматривать субъектность детей дошкольного возраста преимущественно в контексте игровой деятельности, поскольку она является ведущей в младшем дошкольном возрасте. Это объясняется тем, что, во-первых, через нее осуществляется формирование как основных качеств личности ребенка дошкольного возраста, так и отдельных психофизических процессов. Опираясь на исследования Л.В. Трубайчук [165, 166], определим условия, способствующие приобретению статуса субъекта исследовательской деятельности одаренного ребенка:

1. Свободное выражение своего «Я» в раннем детстве;
2. Способность производить свободный выбор в мнении, деятельности, средствах, целях;
3. Склонность к рискованным действиям;
4. Неконформизм (не ощущать неудобства от статуса «белой вороны» в социуме);
5. Видение другого субъекта, сопряженного своими интересами с окружающими.

Оценивая содеянное и корректируя производимое, субъект восходит до ступени стратега жизни, обретая способность планировать, модернизировать, творчески преобразовывать ее содержание и форму.

Обобщим рассмотренный портрет одаренного ребенка и его возрастные возможности в творческой самореализации в табл. 6.

Таблица 6

Возрастные аспекты развития одаренности детей дошкольного
возраста в творческой самореализации

| Воз- раст | Наблюдения деятельно- сти и поведения | Комментарии и характери- стики развития одаренности в творческой самореализа- ции |
|-----------------------------|---|--|
| 1 | 2 | 3 |
| Мла- ден- че- ство | <p>С 1 месяца ребенок начина- ет обнаруживать го- товность всматриваться, вслушиваться.</p> <p>Во взаимодействии со взрослыми проявляет ини- циативу, хватательные движения приобретают це- ленаправленный характер. Начинается активное и ус- ложняющееся манипули- рование предметами</p> | <p>Начинает развиваться позна- вательная активность за счет потребности во внешних впе- чатлениях</p> |
| Ран- ний воз- раст | <p>Учится ходить, говорить, расширяются контакты со взрослыми и средой. Обна- руживает стремление дей- ствовать самостоятельно, сознание собственных же- ланий, попытки справиться с задуманным своими си- лами</p> | <p>Новый уровень отношений с людьми, предметами, новые виды занятий формируют внутренний мир, влияющий на степень и своеобразие ак- тивности ребенка. Раскрыва- ются потенциальные спо- собности ребенка в предпочи- таемых видах деятельности и отраслях познания</p> |

Окончание табл. 6

| 1 | 2 | 3 |
|----------------------------|---|---|
| Старший дошкольный возраст | <p>Тянется к впечатлениям, достигаемым органами чувств, испытывает потребность приносить и развивать свои возможности.</p> <p>Проявляет 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 высокий творческий подъем при выполнении какой-либо деятельности, здесь креативность становится чертой личности. Активно развиваются рефлексивные способности</p> |
| Младший дошкольный возраст | <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 потенциалов ребенка важно создать условия для актуализации и развития его творческих способностей, которые в будущем обеспечат реализацию различных видов одаренности. Интересен взгляд Б.М. Теплова, который выражает протест представлениям о том, что высокая одаренность в одной области сопровождается снижением одаренности в других областях. Мы поддерживаем утверждение ученого о том, что «талант как таковой многосторонен», что не о существовании разных видов одаренностей должна идти речь в развитии детей дошкольного возраста, а о широте самой одаренности, о возможности реализации актуальных и потенциальных самостей как архетипа целостности и порядка личности при динамическом равновесии сознательного и бессознательного. Так, например, теоретическая одаренность определяется теми теоретическими конструктами, на которых базируется понимание творчества. Х.Е. Трик выделяет в этой области четыре основных направления: креативность как продукт, как процесс, как способность и как черта личности в целом. Многие современные исследования показывают, что высокий уровень развития интеллекта не является гарантией креативности. Высказываются предположения о невозможности творческого свершения в области науки и техники при IQ ниже некоторого порогового уровня. Некоторые исследователи допускают возможность высоких творческих достижений в области искусства и при относительно низком IQ. При низком IQ, как правило, не отмечены высокие показатели дивергентного мышления; высокий же IQ не гарантирует аналогично высоких показателей дивергентных способностей. С позиции дивергентного мышления нельзя объяснить все феномены творческой деятельности, и, хотя несомненная связь между творческой одаренностью и дивергентным мышлением существует, само дивергент-

ное мышление играет в творчестве лишь частичную роль. В соответствии с этим реализация творческого акта включает в себя ощущение трудности, поиск возможных решений, генерирование и формулирование гипотез относительно недостающих элементов и устранения недостатков и пробелов в знаниях, проверку и перепроверку этих гипотез. Проявления одаренности нельзя объяснить какими-нибудь особыми внешними условиями, также как и нельзя считать ранние проявления одаренности предвестниками будущего высокого интеллекта [92, 102]. Поэтому в своем исследовании мы большое внимание уделяем не только психолого-педагогическим условиям, но и внутренним установкам личности. Одними из самых приоритетных установок личности считаем ценностные, так как именно они определяют вектор и направленность самореализации одаренных детей в их жизнедеятельности. Раскрывая механизмы духовно-творческой самореализации личности, обоснуем ценностные установки одаренных детей и психолого-педагогические условия актуализации социокультурных и нравственных ценностей в дошкольном детстве, как ориентиров для развития личностного начала в ребенке и его благополучной самореализации в социуме. 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. К 7–9 годам ребенок отличается легкой внушаемостью, слабой волей. Нервная система младшего школьника пластична, способна реагировать на воздействия и оставлять следы. В связи с этим младший школьный 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» [131, 80]. Рассуждения ученого подтверждают нашу мысль о том, что дошкольный возраст нельзя упустить при самореализации личности в социуме, как нельзя упустить старт при начале движения вперед. И.Ф. Харламов определяет сущность нравственного воспитания как личностную характеристику человека через наименьшую единицу его поведения – поступок. В содержании социокультурного и нравственного воспитания И.Ф. Харламов выделяет следующие аспекты:

1. Социально-эстетические требования, которые предъявляются к поведению и нравственному облику личности (отношение к идеологии, отношение к Родине, отношение к труду, отношение к другим людям и отношение к себе). Нравственные принципы и правила поведения выступают как система внешних требований к личности. Чтобы они стали нормой поведения, они должны быть приняты личностью и превратиться в нравственное качество.

2. Психолого-педагогический аспект – решение нравственного сознания ребенка, то есть вооружение его знаниями норм и правил поведения, формирование у него соответствующих мировоззрению нравственных потребностей, мотивов и установок поведения, выработка чувств, навыков, привычек, а также же устойчивой воли.

3. Возрастные особенности морального развития и воспитания [181, 329].

По мнению Ю.К. Бабанского, о показателях воспитанности личности можно судить по степени ее участия во всех основных видах деятельности, соответствующей возрасту: игровой, трудовой, общественной и других – и по реализованности этого участия [6, 17]. Важнейшим показателем воспитанности дошкольников будет являться их общение и отношения в коллективе со сверстниками, старшими и другими, а также их информированность в области социальной, культурной, эстетиче-

ской и других [6, 14]. Психологи, занимающиеся изучением личности в собственном смысле слова, рассматривают личность как субъект сознательной деятельности в мотивационной сфере, выделяя в её составе потребности, интересы и направленность. В социологии рассматривается не собственно личность с точки зрения индивидуальных особенностей человека, а та социальная система, в которую включён человек, и те социальные функции, которые он в ней выполняет.

Анализ философской, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, позволил выделить некоторые признаки, характеризующие понятие «социокультурные и нравственные ценности». Среди них:

- нравственность человека – это способ регуляции деятельности человека через совокупность норм поведения;

- социальность человека – это форма освоения социального опыта, основа отношения человека к природе, обществу, самому себе, это творчество человека и носитель человеческой свободы.

В основе формирования социальности и нравственности лежит система мотивов как удовлетворение определённых внутренних потребностей в творчестве, эмпатии, свободе.

Опираясь на философский, психологический фундамент в исследовании предпринята попытка уточнения понятий «социальность» и «нравственность» как качеств личности, направленных на формирование позитивной «Я-концепции» через систему наиболее устойчивых мотивов, проявляющихся во внутренних потребностях личности в творчестве, эмпатии, свободе самореализации своих сущностных сил, отражающихся в её личностном духовно-творческом продукте.

Обобщая вышеизложенное, мы соглашаемся с Л.В. Трубайчук, которая подчеркивает, что главной чертой духовно-творческой личности является творческая активность, прояв-

ляющаяся в смелости, в постановке проблем и нестандартном решении жизненных и познавательных задач, в упорстве при доведении дела до конца и творческом саморазвитии и самореализации на основе нравственных критериев. [165, 36]. При этом личность адаптируется в социуме. С учетом работ Ф. Патаки (выделение нравственных ценностей с содержательно-процессуальных позиций [115]) и В.И. Пирогова (духовно-практическая деятельность [166]) мы выделяем следующие признаки духовно-творческой деятельности одаренных детей, способствующей самореализации личности дошкольника в социуме:

- ориентация в творческой деятельности на общественные ценности, связанные с гражданским долгом, патриотизмом, интернационализмом, солидарностью, оценочными отношениями, общественной активностью;

- понимание ценности межличностных отношений (дружба, отношение к взрослым, родным, оценка этих отношений), а также ценностей, связанных с отношениями к науке, морали, искусству, интеллигенции, религии и т.д.;

- осознание социокультурных и нравственных ценностей, связанных с ценностями коллектива и коллективистическими отношениями (солидарность, согласованность, совместная деятельность, дисциплина т.д.); осознание значимости оценки коллективного дела от успехов каждого, высокая личная ответственность перед людьми, обществом, своей совестью за результаты и способы их достижения;

- потребность дошкольника в самовоспитании, саморазвитии своих задатков творческих способностей на благо человечеству, через осуществление рефлексивной деятельности (коллективной и индивидуальной);

- стремление к самовыражению, самореализации творческого потенциала через поиск оригинальных нестандартных способов решения игровых задач, учитывая ценности «Я» как

нравственный выбор (личные ценности, мечтания и планирование будущей профессии, само существование личности, ее отношения);

– гуманистическая направленность всей жизнедеятельности – сопереживание, сочувствие, сотрудничество и др.;

– воплощение творческих замыслов в материальные и духовные ценности, проявляющееся в дошкольном возрасте в личностном духовно-творческом продукте.

Целью воспитания личности (мы добавляем – духовно-творческой личности), по мнению Э.Ф. Зеера, является потребность личности быть духовно богатой, нравственно устойчивой, психически здоровой [115, 8]. Так как в жизни человека его знания, отношения и поступки, будучи тесно связанными между собой, образуют единство некоторых черт личности, то устойчивость качеств у дошкольников мы рассматриваем как критерий самореализации в социуме средствами развития духовно-творческого потенциала и приращение личностью социокультурных ценностей.

Прочность, устойчивость социокультурного и нравственного качества зависят от того, как оно формировалось, какой механизм был положен в основу педагогического взаимодействия. Рассмотрим типологию ценностных ориентаций самореализации детей дошкольного возраста в социуме и средства ее достижения в табл. 7.

Для формирования любого социокультурного и нравственного качества важно, чтобы оно проходило осознанно. Мы определяем две группы задач формирования нравственных качеств. В первую группу входят задачи механизма формирования представлений, нравственных чувств, социокультурных и нравственных привычек и норм, практики поведения.

Таблица 7

Типология ценностных ориентаций самореализации детей дошкольного возраста в социуме и средства ее достижения

| Ценностные ориентации самореализации детей в социуме | Средства достижения ценностных ориентаций в самореализации дошкольников в социуме |
|---|---|
| Активная жизнедеятельность, игровая деятельность, духовно-творческая деятельность | Воспитанность, жизнерадостность, духовно-творческая рефлексивная деятельность, стимулы взаимодействия |
| Здоровье (физическое и психическое) | Знание основ безопасности жизнедеятельности, соблюдение режимных моментов, волевые качества |
| Переживание прекрасного в природе и искусстве | Любовь к природе и искусству, широта знаний о природе и искусстве |
| Любовь к окружающим и близким людям, наличие хороших и верных друзей | Терпимость к недостаткам, взглядам, мнениям других, умение прощать, умение уважать иные привычки и обычаи; чуткость, забота |
| Общественное признание как любовь, хорошее отношение со стороны окружающих | Оценка со стороны окружающих и близких |
| Познание как возможность расширения кругозора, интеллекта и общей культуры | Проявление любознательности, духовно-творческой и социальной активности |
| Равенство как равные возможности для всех | Сдержанность, вежливость, дисциплинированность – подчинение общим правилам |
| Свобода как ответственность в поступках и действиях | Смелость в отстаивании своего мнения, реализация творческого потенциала, ответственное отношение к делу и отношениям |
| Удовольствия как приятное проведение времени – удовольствия и развлечения, которые ребенок может сам себе создать | Реализация духовно-творческого потенциала в игровой, познавательной и созидательной деятельности |

Каждый компонент имеет свои особенности формирования, но необходимо помнить, что это единый механизм и потому при формировании одного компонента обязательно предполагается влияние на другие компоненты. Вторая группа задач отражает потребности общества в людях, обладающих конкретными, на сегодняшний день востребованными качествами.

Если первая группа задач носит постоянный, неизменяемый характер, то вторая – подвижна. На ее содержание оказывают влияние и исторический этап, и особенности возраста воспитанника, и конкретные условия жизни, и потенциальные возможности одаренных детей. Социокультурное и нравственное воспитание осуществляется с помощью определенных средств и методов, способствующих актуализации потенциалов, таких как художественная литература, изобразительное искусство, музыка, театр, кино, произведения фольклора (песенки, потешки, сказки); а также знакомство с правами и обязанностями растущей личности и др. Эта группа средств очень важна в решении поставленных задач, так как способствует эмоциональной окраске познаваемых моральных явлений и удовлетворяет широкий спектр видов одаренности.

Важным средством нравственного воспитания детей дошкольного возраста является природа. Природа дает возможность вызывать у детей гуманные чувства, желание заботиться о тех, кто слабее, кто нуждается в помощи, защищать их, способствует формированию у ребенка уверенности в себе. Кроме того, средством нравственного воспитания может быть вся та атмосфера, в которой живет ребенок: атмосфера может быть пропитана доброжелательностью, любовью, гуманностью или жестокостью, безнравственностью. Окружающая ребенка обстановка становится средством воспитания чувств, представлений, поведения, отношений, т.е. она активизирует весь механизм со-

циокультурного и нравственного воспитания и влияет на формирование социокультурных и нравственных качеств [38].

Проблема воспитания чувств и отношений изучалась в отечественной дошкольной педагогике довольно подробно и с разных позиций. Рассматривалось отношение ребенка к взрослым, к сверстникам, к детям старшего и младшего возраста; изучались средства воспитания отношений (художественная литература, игра, занятия, труд) в условиях семьи и дошкольного учреждения. Значительный вклад в разработку проблемы внесли труды Л.А. Пенъевской, А.М. Виноградовой, И.С. Деминой, Л.П. Князевой, Л.П. Стелковой, А.Д. Кошелевой, И.В. Княжевой, Т.В. Черник и др. В дошкольном возрасте важно, чтобы социальный опыт ребенка пополнился множеством единичных положительных поступков. Ребенок еще не способен самостоятельно сделать обобщение, но постепенно благодаря оценкам взрослых начинает понимать, что такое хорошо и что такое плохо. Итак, ведущими методами воспитания гуманного отношения к людям и природе у детей младшего возраста является пример взрослых и организация педагогических ситуаций, в которых ребенок упражняется в положительном поведении. Эффект названных методов усиливается оценкой взрослых и их похвалой. Мы предлагаем создавать такое духовно-творческое поле, способствующее самореализации дошкольника в микросоциуме, которое будет ставить ребенка в позицию выбора в поведении и совершении поступка (реального или фантастического), а результатом его действий или мыслей будет личный духовно-творческий продукт. Средством воспитания социокультурных и нравственных отношений в дошкольном возрасте является сам взрослый как носитель положительного способа поведения и организатор духовно-творческого поля развития детей. Здесь мы можем говорить об актуализации потенциалов на пути к духовной одаренности, практически не освещенной в науке. В исслед-

довании проблемы духовно-творческой самореализации детей дошкольного возраста важно выделить критерии и уровни самореализации в духовно-творческой деятельности. Большинство исследователей аспектов самореализации П.П. Бабочкин, Р.А. Зобов, Н.А. Кебина, В.Н. Келасьев и др. выделяют внешние критерии, к которым относят результативность деятельности, проявляющуюся в создании продукта деятельности; внутренние критерии – меру удовлетворенности человека процессом и результатом своего труда. Мы вслед за Н.А. Соколовой [152] считаем, что такой подход к определению критериев самореализации ограничивает потенциал самореализации как процесса, составной частью которого является саморазвитие личности. Результатом самореализации дошкольников в социуме является проявление личностных смыслов и ценностей в духовно-творческой деятельности. В процессе создания духовно-творческого продукта ребенок в первую очередь познает себя, окружающий мир, себя в окружающем мире, овладевает навыками самоорганизации, самоутверждения, рефлексии, реализует возможность свободного выбора в типологии ценностей (осознание ценности этого продукта для других). Следовательно, в качестве внутреннего критерия может рассматриваться компетентность личности в духовно-творческой самореализации.

Так как духовно-творческое саморазвитие дошкольника в социуме охватывает все сферы его личности: мотивационную, интеллектуальную, творческую, эмоциональную, волевою, то в старшем дошкольном возрасте занятие не может быть только интеллектуально-эмоциональным, оно должно приобретать и ценностно-смысловое наполнение. Данный процесс поднимает на новый уровень становления у ребенка самопознания, саморегуляции, самореализации и самопонимания личности, а от воспитателей требует нравственного ориентира и компетентности в вопросах духовно-творческой самореализации одаренных детей.

Проблемой уровней самореализации занималась Л.А. Коростылева. Сопоставляя уровни самореализации с моделью мотивации А. Маслоу, а также с исследованиями Е.П. Варламовой и Ю.Н. Михайловой, Л.А. Коростылева выделяет следующие уровни самореализации личности: примитивно-исполнительский, которому свойственна мотивация, связанная с физиологическими потребностями и потребностью в безопасности; индивидуально-исполнительский уровень – мотивация привязанности и любви, отражающая направленность на достижение общепринятых целей и ценностей; уровень реализации ролей и норм соответствует удовлетворению потребности в признании и оценке; уровень смысло-жизненной и ценностной реализации – потребность в самоактуализации, ориентированной на творческое отношение к жизни [78]. В аспекте рассмотрения критериев духовно-творческой самореализации детей дошкольного возраста мы выделяем следующие уровни духовно-творческой самореализации детей:

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

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

Обращаясь к технологической карте развития одаренности детей дошкольного возраста, представленной в монографии, каждый из обозначенных творческих продуктов исследуется на данных уровнях.

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

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

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

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

Здесь, обращаясь к технологической карте развития одаренности детей дошкольного возраста, мы опираемся на проектируемые качества, черты одаренного ребенка. Возрастание зрелости в одних чертах личности может сочетаться с сохранением инфантильности в других. Однако взаимодействие свойств ума и свойств личности не всегда развивается в благоприятном направлении [92, 26]. Важно, чтобы ребенок с повышенными возможностями самореализации в этот период не получал тех травм, которые приводят к безразличию, потере интереса к творческим усилиям и умственной работе. Например, ранние успехи в какой-либо предпочитаемой деятельности без усилий могут привести к недостатку работоспособности. В процессе социализации дети с повышенным уровнем развития и незаурядными способностями испытывают трудности в нахождении близких по духу; проблемы участия в играх сверстников, которые им не интересны; проблемы конформности, т.е. старания подстроиться под других, казаться такими как все; трудности в обучении, где отсутствует стимуляция интеллектуального развития; проявляют ранний интерес к проблемам мироздания и судьбе [92, 76]. Исследования также показывают, что дети с яр-

кой творческой направленностью нередко обладают рядом негативных для социума поведенческих характеристик, таких как отсутствие внимания к условностям и авторитетам; большая независимость в суждениях; тонкое чувство юмора; отсутствие внимания к порядку и «должной» организации работы, труда; яркий темперамент. Однако ученый Т. Хант выделяет социальную одаренность, которую понимает как способность устанавливать зрелые конструктивные взаимоотношения с другими людьми. Выделяют следующие структурные элементы социальной одаренности: социальная перцепция, просоциальное поведение, нравственные суждения, организаторские умения и т.д. Социальная одаренность выступает как предпосылка высокой степени успешности в различных областях, а значит, самореализации. Она предполагает наличие способности понимать, любить, сопереживать, ладить с другими, таким образом, понятие социальной одаренности охватывает широкую область проявлений, связанных с легкостью установления и высоким качеством межличностных отношений. Эти способности позволяют проявлять лидерскую одаренность – способность достигать поставленных перед лидером и его группой целей при взаимном удовлетворении друг другом и с чувством личной самореализации. Лидерство требует таких личностных качеств как самоуважение, высокие нравственные качества, зрелое эмоциональное развитие. Проявления и черты лидерства можно заметить уже у детей дошкольного возраста. С такими детьми взрослые строят отношения на равных, спрашивают о детских планах, выслушивают все, с чем дети обращаются к ним, взрослые не проявляют к таким детям сверхопеку и не проявляют агрессию, родители много общаются с детьми, чаще их речь сопровождается активной мимикой и жестами, при этом наклонившись к ребенку так, чтобы быть с ним на одном уровне [92, 77].

Таким образом, самореализация выступает регулятором социальных и личностных притязаний ребенка, способствуя их подходу к выбору жизненной ориентации на основе анализа возможностей и индивидуальных проявлений. Продуктами социализации, происходящей в процессе духовно-творческой деятельности и общения в определенном социальном кругу выступают отношения индивида к миру, осознание себя как личности, адаптивность, жизнетворчество, рефлексия, сохранение индивидуальности [70, 36]. Рассмотрим качества личности, обеспечивающие духовно-творческую самореализацию личности одаренных детей в табл. 8.

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.

Между наукой и практикой существует разрыв, что приводит к затуханию потенциалов одаренности в реальной жизни. Появились данные о негативных последствиях создания специализированных классов для детей с высокими способностями.

Таблица 8

Качества личности, обеспечивающие духовно-творческую самореализацию личности одаренных детей

| Потенциалы | Качества и умения личности | Возможности духовно-творческой самореализации |
|-------------------|--|--|
| 1 | 2 | 3 |
| Познавательный | Целеустремленность, любознательность, интеллектуальный голод и как следствие высокая познавательная активность | Любовь к ближнему, природе и искусству, широта знаний об окружающем мире |

Окончание табл. 8

| 1 | 2 | 3 |
|-----------------------|--|---|
| Морально-нравственный | Бескорыстие, развитое эстетическое и идейное сознание, сопереживание 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 заботится о тех, кого любишь, кто слабее, кто нуждается в помощи или поддержке. Реализация личного творческого продукта со сверхидеей – принести пользу (радость) обществу |
| Творческий | Оригинальность в самовыражении и осмыслении действительности. Креативность как чувствительность к проблемам и противоречиям, преодоление стереотипов, отсутствие психической инерции. Смелость, свобода и ответственность | Создание личных творческих продуктов, отражающих способности и склонности личности и умение найти им применение – рисунки, поделки, сказотворчество и др. |
| 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 социального статуса и выполнение его роли |

Это свидетельствует об отсутствии научно обоснованной программы, ориентированной на потребности и возможности одаренных детей. Рассмотрим подходы к развитию *умственно одаренных детей* [102, 130].

Самый простой и распространенный – ускоренное обучение, т.к. не требует каких-либо специальных затрат на разработки программ, детям дается возможность продвигаться в индивидуальном темпе. В этом случае дети чаще всего «перескакивают» через классы и оканчивают школу значительно раньше сверстников. Ускоренное обучение позволяет учесть лишь одну особенность одаренного ребенка – быстрое интеллектуальное развитие – и дает возможность не потерять ребенку интерес к учению.

Другое направление связано с изменением и обогащением содержания обучения. Это путь углубленного изучения отдельных предметов и целых научных областей, позволяющий детям с высоким уровнем способностей продвигаться в освоении интересующих их предметов и проблем. Этот подход содержит в себе большие и еще не реализованные в полной мере возможности. Основным же недостатком является то, что этот путь ориентирован на развитие интеллекта ребенка и компетентности в одной или нескольких областях научного знания, что таит в себе опасность ранней специализации и одностороннего развития. Развитию творческих способностей внимание не уделяется.

Третий путь решения проблемы обучения одаренных детей связан с пересмотром и изменением целей обучения. В этом случае центральной является задача развития творческой личности и мышления. В связи с этим перестраивается содержание обучения и круг тех умений и навыков, которым необходимо обучать ребенка. Мировые психологи и педагоги признают этот путь, как наиболее перспективный и приоритетный, т.к. программы разрабатываемые в рамках этого подхода, позволяют в

наибольшей мере учесть, как социальные запросы общества, так и специфические потребности и возможности одаренных детей. Главная задача педагога научить реагировать на изменения в окружающем мире, быть способным продуцировать оригинальные идеи, развивать потребность в поиске и создании новых созидательных идей. Обеспечить такое обучение можно лишь путем развития творческих способностей ребенка. Это задача становится центральной для обучения всех детей, независимо от уровня их интеллектуальных и творческих способностей, и тем более остро стоит для одаренных детей, которые обладают высоким творческим потенциалом.

Научно обоснованное создание программ, обеспечивающих творческое развитие одаренного ребенка, невозможно без учета общих психологических предпосылок творческого развития и становления личности, с одной стороны, и учета специфических потребностей и возможностей одаренных детей, с другой. Программа обучения может называться дифференцированной лишь тогда, когда в ее основу заложены представления о потребностях, возможностях, интересах таких детей и о тех целях, которые в процессе обучения должны быть достигнуты. Остро ставит проблему индивидуализации обучения одаренных детей широкий спектр индивидуальных различий. Спектр индивидуальных различий у одаренных детей столь велик, что фактически он перекрывает собой возрастные особенности. На практике это проявляется в том, что до непосредственного знакомства с таким ребенком мы не можем строить каких-либо предположений о его особенностях и возможностях. При этом личность должна принять на себя ответственность за самого себя и признать, что только собственными силами она может придать смысл своей жизни, разрешить задачу полного развития своих потенциальных сил в пределах, заданных законами сози-

дания. Зрелая, плодотворная и разумная личность не может не выбрать систему ценностей, позволяющих ей быть таковой.

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 [102, 134].

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, логическое);
- 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 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 блок контрольных проблем или вопросов, которые будут активизировать аналитические способности, исследовательскую и творческую деятельность, рефлексивные способности.

Модуль в творческой деятельности дошкольников представляет собой интеграцию определенных форм воспитательно-го процесса, подчиненных общей теме или проблеме учебного курса. Будучи крупным элементом курса, модуль представляет собой «функциональный узел». Модуль строится на основе системного анализа понятийного аппарата, что дает возможность логично и компактно группировать материал, избегать повторе-

ний внутри каждого модуля и в смежных видах духовно-творческой деятельности.

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 «Признаки объектов», «Свойства», «Изменения», «Система», «Чувства», «Для чего существует...», «Деятельность», «Выживание», «Перспектива» и многие другие темы. Например, к теме «Изменения» можно подобрать блок следующих вопросов:

- Что это такое?
- Что может изменяться?
- Каким образом изменяется?
- От чего зависят изменения?
- Каковы последствия?
- Я знаю, что изменения..., и это может быть полезным в...

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 течение...», «Опиши наблюдаемые изменения...», «Расскажи, к чему приведут изменения в...», «Что было бы, если бы...». Многоочия в каждом из заданий не случайны, и продолжение фраз зависит от активизации потенциалов ребенка, от того, в какой сфере мироздания пробудился его интерес. Для обеспечения овладением системой знаний об окружающем мире, явлениях, отношениях, для расширения поля установления причинно-следственных связей каждая из тем рассматривается в следующих блоках: природный мир (живая и неживая природа), рукотворный мир, физические явления (свет, цвет, магнетизм,

притяжение, звук, температура, движение, инерция, время), отношения и чувства (внутренний мир человека). Конспект исследовательского занятия может выглядеть следующим образом (рис. 10). Изучение каждой темы предполагает несколько этапов, обеспечивающих полноту, глубину и широту исследовательского поля, в котором и происходит духовно-творческая самореализация одаренного ребенка.

Первый этап отвечает за обеспеченность информацией. Здесь ведущая роль принадлежит воспитателю, его задача обеспечить информацией блоки темы.

Изучая тему «Изменения», необходимо наполнить предметно-развивающую среду информацией об изменениях в живой и неживой природе (изменяются времена года, окрас шерсти животных, рост и т.д.), рукотворном мире (изменяется назначение, среда использования и т.д.), физических явлениях (изменяются эффекты в разных условиях, свойства и т.д.), отношениях и чувствах (изменяются социальные ситуации, мысли, ощущения и т.д.).

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

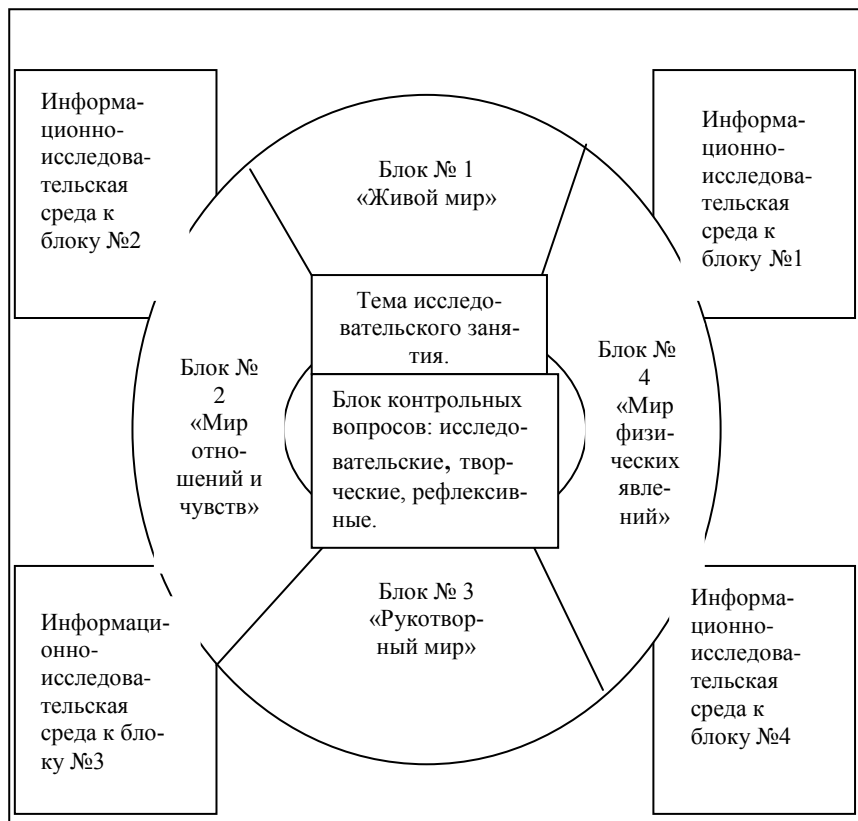


Рис. 10. Схема конспекта исследовательского занятия с одаренными детьми

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 исслед-

довательская 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 [102]. 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 увиденные 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 – становятся объемными; 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?»

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

Обратимся к вопросу методов и приемов развития одаренности детей в творческой самореализации в условиях творческого образовательного пространства ДОУ. 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 творчески деятельной личности, которая посредством своей активности и деятельности реализует свою свободу, индивидуальность, опираясь на нравственные ценности. **Метод стремления к добру в творческой деятельности**, основанный 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**, позволяющий сформировать ценностные установки, позиции решателя-созидателя. Оценка значимыми взрослыми намерений и поступков, продуктов творчества с точки зрения общественных идеалов, понятий справедливости, добра и зла позволяют сформировать основу самоконтроля, способности предъявлять нравственные требования к себе и другим. Запреты не должны навязывать ребенку чувства ответственности за содеянное, созданное. 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, доверию и ответственности. **Метод впитывания и отдачи** также обеспечивает духовно-творческий вектор само-

реализации. 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 [131, 361].

Метод спонтанного самораскрытия заключается в отношении к собственному ходу мыслей, поощрении со стороны значимых взрослых 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 ДОУ. **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 полезно-**

сти 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 ребенка и 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.** Освоение способов самоконтроля и самооценки, накопление ребенком определенных приемов совместной работы в творческой деятельности актуализирует позицию талантливого ребенка творить 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, коррекции или совершенствовании уровня значимости для других творческого продукта.

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

Подводя итог, отметим, что творческий потенциал, заложенный в ребенке от рождения, проявляется уже в раннем возрасте. И чем одареннее ребенок, тем выше его творческий потенциал. Грамотно организованная творческое пространство развития дошкольников дает широкие возможности для проявления и поддержки одаренности начиная с раннего детства.

2.2. Организационно-педагогические условия развития одаренности детей дошкольного возраста в духовно-творческой самореализации

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

- педагогическое проектирование одаренной личности дошкольника будет осуществляться в рамках организации педагогически ориентированного творческого пространства ДОУ;
- дошкольник – субъект творческой, игровой и исследовательской деятельности и создатель личного творческого образовательного продукта;
- творческая деятельность ребенка дошкольного возраста будет носить мотивационно-рефлексивный характер в творческом саморазвитии и самореализации;
- творческая деятельность осуществляется в сотворчестве педагога и ребенка на основе нравственных ценностей.

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

В философской науке категория «условие» трактуется как – 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 [176, 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 [150, 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 [7, 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 раз-

вития одаренных детей. Рассмотрим каждое психолого-педагогическое условие духовно-творческой самореализации одаренных детей.

Первое условие – педагогическое проектирование одаренной личности дошкольника будет осуществляться в рамках организации духовно-творческой среды МДОУ. 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.); как пошаговое планирование (В.П. Беспалько, Т.А. Стефановская и др.); как 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. Интересными для определения стратегии нашего исследования явились работы о роли среды в становлении личности (Н.П. Анисеева, 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 качестве ведущего понятия исследования выступает «образовательная среда». В исследованиях, посвященных теории и практике дошкольного образования, отсутствует понятие «образовательная среда», вместо него используются понятия «пространство МДОУ», «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 че-

рез сложные, реализуемые в среде 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, потенциальности развития ребенка, определяющих 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, приближая разработку предстоящей деятельности от общей идеи к точно описанным конкретным действиям. Выделяют три этапа (ступени) проектирования: моделирование; создание проекта; конструиро-

вание. 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 его для использования 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.

Мы делаем вывод, что педагогическое проектирование одаренной 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.

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. 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. Развиваю-

щая предметная среда содержит социокультурные и предметные природные средства, обеспечивающие развитие разнообразных видов деятельности ребенка [124, 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, диалога культуры и личности.

Предметный мир детства – это среда развития всех специфических 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 получают 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 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. [120, 242]

На основании вышеизложенного была сконструирована духовно-творческая среда дошкольного образовательного учреждения, представленная в табл. 9, 10, 11.

Таблица 9

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 10

Условия, стимулирующих 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>Предоставление 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, фотографиями, детскими познавательными журналами, 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> |

Условия, обеспечивающих духовно-нравственную основу
развития детей

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

Принципиально значимой для нашего исследования является точка зрения П. Бергера, Т. Лукмана, С. Розума, считающих, 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 [18, 251]. Выше изложенные аспекты позволяют определить духов-

но-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 психолого-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 в следующем: 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. Субъект – качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции личности, способ согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, а также способностей, возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным

целям, притязаниям и задачам деятельности. 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 пренатальной стадии, когда появляются самые первые, простейшие психические явления у еще не родившегося младенца [126, 270]. Объект существует только относительно с субъектом, а субъект возникает, действует, живет лишь во взаимосвязи с объектом и с другими людьми как субъектами [126, 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 [118, 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, 88, 196]. В.В. Давыдов определяет субъекта как учащегося, способного «совершенствоваться, учить самого себя. Это, значит, строить отношения с самим собой, как с другими: вчера думавшим не так, как сегодня, умевшим меньше, не понимавшем того, что сегодня стало понятно...» [196, 245]. Поскольку становление дошкольника как субъекта обусловлено деятельностью, то возникает во-

прос 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.

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.

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.

Третьим условием исследования является – **творческая деятельность ребенка дошкольного возраста будет носить мотивационно-рефлексивный характер в духовно-творческом саморазвитии и самореализации.**

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 в составе духовно-творческого самореализации личности 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, которая включает следующие компоненты:

- 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.

Развитостью мотивационных структур, творческого потенциала и духовной напряженности определяется уровень от-

ветственности 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 самоосуществлении индивидуальности.

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» [6, 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, которые предполагают 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) [163, 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 интеллекту-

альных 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 на изменение. 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 надындивидуальную сущность личности – ее духовность [79, 33]. Итак, мотивационно-рефлексивный характер жизнедеятельности в духовно-творческом саморазвитии и самореализации детей дошкольного возраста обеспечивает:

- сознательность в постановке надындивидуальных 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 во взаимодействии педагога и ребенка на основе нравственных ценностей – четвертое психолого-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 взаимо-

действия, 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 [115].

Взаимодействие представляет собой способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции и с помощью общения. Причём, 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 совместной деятельности 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, дове-

ряют, открываются, планируют, радуются, самостоятельно и совместно рефлексуют «на равных».

Таким образом, в основу взаимодействия на принципах сотрудничества и сотворчества в отношениях Детства и Взрослого Сообщества мы закладываем следующие принципы:

- 1) дети и взрослые являются равноправными соучастниками созидательного процесса;
- 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 (нами понимаемой как духовно-творческая) деятельности;
- 5) постоянный анализ процесса взаимодействия, а также промежуточных и конечных результатов через саморефлексию и групповую рефлексию [154].

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» [126, 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 [126, 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.) [126, 56]. Такое понимание коллективности было характерно для отечественной психологии XX века (В.М. Бехтерев). Нам близка в понимании Детства как субъекта в субъект-субъектных отношениях со Взрослым Сообществом вторая точка зрения на коллективный субъект. Таким образом, коллективный субъект в отношениях Детства и Взрослого Сообщества нами понимается как совместная (духовно-творческая) жизнедеятельность детско-

взрослой группы людей, выполняющих совместную созидательную деятельность на высшем уровне своей активности через определенный способ самоорганизации, саморегуляции, согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени, а также способностей, возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целям, ценностям, притязаниям и задачам деятельности.

Так как в основе коллективного субъекта лежит совместная деятельность, то в качестве свойств как коллективного субъекта, так и совместной деятельности можно выделить следующие свойства субъектности в отношениях Детства и Взрослого Сообщества (К.А. Абульханова, Л.И. Анциферова, В.А. Барбанщиков, А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, А.И. Донцов, А.Л. Журавлев, В.В. Занков, В.А. Кольцова, Т.А. Ребеко, В.В. Селиванов, Е.А.В. Сергиенко, И.Г. Скотникова, А.Н. Славская, И.Р. Федоркова):

- 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.

Главная цель взаимодействия субъектов – помочь личности познать себя, самоопределиться и самореализоваться на основе нравственных ценностей, а не формировать заранее заданные свойства [115, 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:

– «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;

– «Я»: отношение к самому себе проявляется в таких качествах, как скромность, требовательность к себе, чувство соб-

ственного достоинства, дисциплинированность, аккуратность, добросовестность, ответственность и честность. Именно эти качества, эти нравственные черты являются внешним проявлением сложившихся внутренних нравственных отношений личности на основе рефлексии;

– «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. Бережное отношение к имуществу ДОО, максимальная работоспособность на занятии – в этом ребенок проявляет себя как член общества. Здесь же важнейшей нравственной категорией является труд, отношение к которому необходимо формировать и развивать;

– «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 [166, 54].

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 социокультурный 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 [61, 178–179].

Пятым условием выступает **самообразование, саморазвитие и самореализация педагога как необходимый компонент компетентности воспитателя в вопросах самореализации дошкольника в социуме.**

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 компе-

тентности каждого воспитателя, на развитие духовно-творческого потенциала всего педагогического коллектива, повышение качества и эффективности реализации условий самореализации дошкольников в социуме [42].

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 лично 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. [115]. 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-пси-

хологические, 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. Слостенин, А.К. Маркова, А.М. Новиков, Н.В. Кузьмина и др.). Поиск подходов к формированию педагогического профессионализма ведётся большим количеством исследователей: В.А. Слостениным, 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 табл. 12.

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.

Таблица 12

Элементы общей структуры социально-педагогической компетентности воспитателей, 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 выдвижение условий совершенствования реальности и опытно-поисковую работу | Психологическое отражение и преобразование реальной действительности через 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 |

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). 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 (рис. 11) 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.



Рис. 11. Самореализации воспитателя в социально-педагогической деятельности

2.3. Эмпирические данные по духовно-творческой самореализации детей дошкольного возраста Челябинской области

В рамках реализации научного проекта Министерства образования «Педагогические технологии развития детской одаренности в творческом образовательном пространстве ДООУ», регистрационный номер 3.1.1/6134, нами было проведено исследование направленности духовно-творческой самореализации детей 6–7 лет. Одной из центральных проблем, связанных с социальным представлением и самопредставлением детства, является ценностно-мотивационная сфера интересов и потребностей детей, а также их притязания к будущей самореализации. Целью анкетирования является выявление готовности к самореализации ребенка как носителя позитивных социально и личностно значимых духовно-творческих ценностей и разработка психолого-педагогических условий и методических рекомендаций, соответствующих портрету субъекта современного Детства. Нами было опрошено 256 детей 6–7 лет г. Челябинска. Старший дошкольный возраст является этапом интенсивного психического развития. Именно в этом возрасте происходят прогрессивные изменения во всех сферах, от совершенствования психофизиологических функций до возникновения сложных личностных новообразований.

Анкета содержала десять вопросов, раскрывающих следующие компоненты: самооценка и «Я-образ», эмоционально-ценностные привязанности в духовно-нравственном становлении, аспекты духовно-творческой самореализации, рефлексии. Рассмотрим подробно каждый из компонентов. Основой первоначальной самооценки является умение сравнивать себя с другими детьми. Для 6-леток характерна в основном недифференцированная завышенная самооценка. К 7-летнему возрасту она

дифференцируется и несколько снижается. Появляется отсутствующая ранее оценка сравнения себя с другими сверстниками. Недифференцированность самооценки приводит к тому, что ребенок 6–7 лет рассматривает оценку взрослым результатов отдельного действия как оценку своей личности в целом, поэтому так важно поддерживать позитивный «Я-образ». Позитивная самооценка наблюдается у 94,3% опрошенных детей, из них позитивный образ описывают через личностные качества 90%, а 4,3% раскрывают позитивный «Я-образ» через созидательную направленность деятельности. Мы видим, что лишь небольшой процент дошкольников способен охарактеризовать себя через самореализацию, это говорит об эмоциональной окрашенности детского восприятия. К 6–7 годам в сфере ощущений отмечается существенное снижение порогов всех видов чувствительности, повышается дифференцированность восприятия. Чаще всего в анкете встречаются ответы: я добрая (ый), веселая (ый), среди других качеств отмечают – я необычный, мамина любимая, особенный. Встречаются ответы «я – человек», что говорит об умении детей классифицировать живой мир, и ответы, отражающие чувствительность к противоречиям: я и добрый, и злой. 3,5% детей дошкольного возраста дают себе негативную самооценку, где снова небольшой процент характеризует себя через негативную деятельность, а остальные через описание качеств личности. Рассмотрим, каким образом дети дошкольного возраста определяют «Я-образ» в будущем, то есть проектирование своей личности, которое ляжет в основу «Я-концепции». Самореализацию в труде, учебе и образовании, профессии определяют 30,5% детей. Предметно-событийное предпочтение в будущей жизни мы видим через желание путешествовать, иметь деньги, играть летом у 21,2%. Также 21,2% планируют создать семью, родить детей, стать взрослыми и самостоятельными, строить планы с друзьями. Мы определяем эту группу детей как соци-

ально и коммуникативно ориентированных, так как видим в ответах направленность на самореализацию в социальных ролях (быть другом, папой, мамой, женой). Эмоционально-ценностные притязания, выраженные в стремлении к любви – 8,5% дошкольников. Фантастические образы (феи) и волшебство как средство в будущей жизни находят 5,6% творческих натур. Лишь 1,4% детей ориентируют свое будущее на здоровье и красоту как ценности. Итак, образ будущего в основном современный дошкольник определяет как социальную самореализацию, где духовно-творческий компонент может быть ориентирован (35,3%) на реализацию следующих ценностей: семья, любовь, доверие в отношениях и дружбе. К 6-летнему возрасту развивается четкая избирательность восприятия по отношению к социальным объектам, поэтому значимым взрослым необходимо обратить внимание на пробелы воспитания в стремлении к здоровому образу жизни и здоровью как ценности, а также на тот факт, что 9,9% детей не смогли определить образ и приоритет своего будущего.

Подробно рассмотрим ценностно-смысловой блок духовно-творческой самореализации детей дошкольного возраста, который был представлен в эмоционально-ценностных привязанностях. В этом блоке мы определили следующие аспекты духовно-творческой самореализации: семейные ценности, эмоциональные, экологические, безопасности жизнедеятельности и здоровья, материальные ценности. Эмоционально-ценностные притязания, выраженные в стремлении к таким духовно-нравственным ценностям, как любовь, надежда, доверие выражены у 9,2% дошкольников. Без семьи (мама, папа, сестры и братья, бабушки и дедушки) не смогут прожить 39,7% дошкольников. Экологическую значимость существования на земле оценили 23,4% детей. Ценности здоровья и безопасности определили 4,2%, а без материального благополучия на Земле не могут

обойтись 32,6% опрошенных. По полученным результатам мы можем сделать вывод о том, что в эмоционально-ценностных притязаниях дошкольников более 70% ценностей относятся к духовно-нравственным, что говорит о значимости и своевременности данного исследования. В этом возрасте происходят изменения в мотивационной сфере ребенка: формируется система соподчиненных мотивов, придающая общую направленность поведению старшего дошкольника. Принятие наиболее значимого на данный момент мотива или ценности является основой, позволяющей ребенку самореализоваться в социуме, оставая без внимания ситуативно возникающие желания. В этом возрасте одним из наиболее действенных в плане мобилизации волевых усилий мотивов является оценка действий взрослыми. Следовательно, взрослым важно поддержать и помочь развиваться духовно-нравственным ориентирам детей дошкольного возраста как будущим творцам на планете Земля.

Подробно рассмотрим результаты анкеты в аспекте духовно-творческой направленности самореализации в дошкольном детстве. 5% дошкольников четко называют свои духовно-творческие дела (функции), например: даю концерты, чтобы всем хорошо было. Конкретные технические изобретения по улучшению жизни человека предложили 4,2%. Самореализацию в совершенствовании личностных качеств видят 4,2% детей дошкольного возраста, которые способны к рефлексии и целеполаганию. Еще 4,2% детей объясняют самореализацию как жизнь в любви и верную дружбу. Абстрактно-созидательные функции выражаются в волшебном исполнении желаний, в переживании радости и счастья, добра, в стремлении к миру и в исправлении зла, в вечной молодости – 36,2%, из них 2% детей мечтают научить людей летать. Абстрактно-созидательный аспект самореализации говорит об эмоциональной окрашенности жизнедеятельности ребенка-дошкольника и проявлении в само-

реализации его базового доверия к миру. Материальный приоритет в самореализации детей составляет 30% опрошенных, где богатство и материальная обеспеченность 20,5%, а остальной процент – комфортные ощущения в предметном мире и во взаимодействии с окружающими. Затруднились что-либо сделать для других и себя – 5% детей. Итак, мы видим, что более 60% детей дошкольного возраста стремятся к духовно-творческой самореализации, это выражается в стремлении сделать мир вокруг себя лучше и счастливее, дети предлагают конкретные дела и изобретения по устройству счастья, они готовы работать над собой.

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 легио). 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 счи-

тают 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.

Исходя из полученных данных анкетирования обозначим ценностные аспекты самореализации современного дошкольника. Ребенок 6–7 лет стремится к самовыражению, он способен к анализу собственных продуктов духовно-творческой деятельности, умеет обосновывать свои замыслы, способен проектировать созидательную творческую деятельность, чтобы сделать мир лучше, стремится к признанию в коллективе, семье и безусловной любви. Ребенок дошкольного возраста желает принятие родными и значимыми близкими продуктов собственной духовно-творческой деятельности и готов к самореализации, отражая в деятельности и продуктах творчества духовно-нравственные качества личности: сопереживание, доброта, коллективизм, патриотизм, любовь и бережное отношение к природе, любовь к членам семьи, дружелюбие, ответственность за свои поступки. Таким образом, мы определяем типологию ценностных ориентаций самореализации дошкольников в социуме:

- активная жизнедеятельность, игровая деятельность, духовно-творческая деятельность;
- здоровье;
- переживание прекрасного;

- любовь к окружающим и близким людям, наличие хороших и верных друзей;
- общественное признание как любовь, хорошее отношение со стороны окружающих;
- уверенность в себе как свобода от внутренних противоречий и сомнений;
- удовольствия как приятное проведение времени – удовольствия и развлечения, которые ребенок может сам себе создать;
- познание как возможность расширения кругозора, интеллекта и общей культуры.

Исходя из ценностных потребностей детей дошкольного возраста сформулируем цель духовно-творческой самореализации одаренного ребенка – это развитие способности к самостоятельному созданию жизнетворческого поля для духовно-творческого саморазвития и самореализации, направленность на рефлексию нравственных критериев в творческом процессе при создании духовно-творческого продукта. В контексте данного исследования духовно-творческую самореализацию личности мы понимаем как процесс реализации личностью в социокультурном пространстве своих способностей, в результате чего средствами творческой деятельности личность изменяет и преобразовывает себя с ориентацией на нравственные ценности.

Сопоставляя уровни самореализации с моделью мотивации А. Маслоу, а также с исследованиями Е.П. Варламовой и Ю.Н. Михайловой, Л.А. Коростылева выделяет следующие уровни самореализации личности: примитивно-исполнительский, которому свойственна мотивация, которая связана с физиологическими потребностями и потребностью в безопасности; индивидуально-исполнительский уровень – мотивация привязанности и любви, отражающая направленность на достижение общепринятых целей и ценностей; уровень реализации ролей и

норм соответствует удовлетворению потребности в признании и оценки; уровень смысложизненной и ценностной реализации – потребность в самоактуализации, ориентированной на творческое отношение к жизни. В аспекте рассмотрения критериев духовно-творческой самореализации детей дошкольного возраста мы выделяем следующие уровни духовно-творческой самореализации детей относительно внешнего критерия как результативности деятельности, проявляющейся в создании духовно-творческого продукта:

- репродуктивный уровень (самореализация в продуктах деятельности прослеживается фрагментарно, отражает исполнительские качества, обеспечивая потребности в признании и безопасности);

- частично-поисковый (самореализация в продуктах творческой деятельности носит поисковый характер, ребенок проявляет познавательную активность, потребность в признании творческих продуктов и любви, обеспечивая достижение общепринятых целей и ценностей);

- творческий (в создании творческого продукта решает противоречия, цели деятельности отражают созидательную направленность деятельности);

- духовно-творческий (самореализация в духовно-творческом продукте носит смысложизненный характер, так как направлена на благо других, деятельность отражает мотивационно-рефлексивные аспекты).

Итак, духовно-творческого уровня достигли 50% детей дошкольного возраста. Способны к разрешению противоречий на основе духовно-нравственных ценностей 25% (рис. 12). Таким образом, мы видим, что духовно-творческая самореализация детей дошкольного возраста является результатом развития духовно-творческого потенциала личности начиная с раннего детства, а приоритетным в поддержке детской одаренности яв-

ляется обеспечение свободы в духовно творческой самореализации как способности принимать волевое решение, связанное с сознательным выбором и направленное на созидание. Духовно-творческая деятельность детей дошкольного возраста определяет самореализацию в различных продуктах творчества. Важно то, что дети осознают ценности созданных продуктов для других людей, это позволяет говорить о духовно-творческой самореализации детей уже в дошкольном периоде.

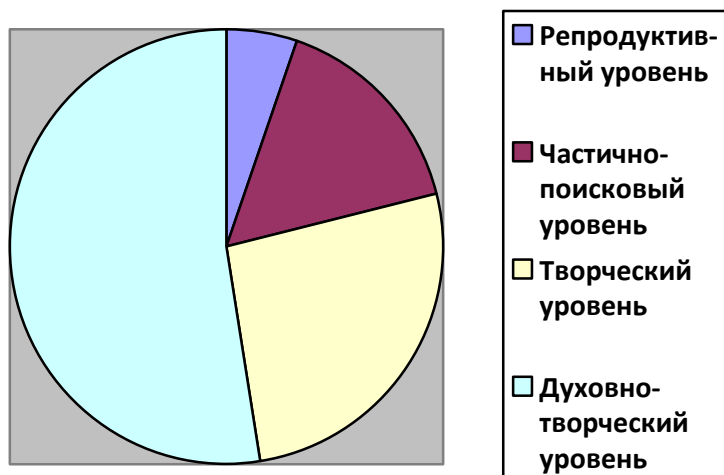


Рис. 12 . Уровни духовно-творческой самореализации детей дошкольного возраста

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В исследовании раскрылся вопрос о стратегии и тактике развития одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации в социуме. Актуальность проблемы доказана на социально-педагогическом, научно-теоретическом и научно-методическом уровнях. Суть педагогической стратегии заключается в определении закономерностей и принципов развития одаренности дошкольников в аспекте духовно-творческой самореализации, следуя которым возможно определить тактику духовно-творческой деятельности личности. На основании работ, как отечественных (Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова, Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина, А.И. Савенкова и др.), так и зарубежных ученых (А. Бине, Ф. Гальтон, Дж. Гилфорд, Г. Доман, Ж. Доман, Э. Томас, Дж. Рензулли и др.), мы определились с пониманием духовно-творческой самореализации дошкольника – процесс реализации детьми в микро-социуме актуальных и потенциальных способностей, в результате чего средствами творческой деятельности личность изменяет и преобразовывает себя с ориентацией на нравственные ценности общества в конкретный исторический период, что в будущем обеспечит способность устанавливать контакт со своим внутренним критерием «in se», позволяющем выбрать свой единственно верный жизненный путь.

Итак, ядро концепции исследования одаренности детей дошкольного возраста в аспекте духовно-творческой самореализации ребенка состоит из совокупности следующих закономерностей и соответствующих им принципов:

1. Развитие одаренности ребенка обеспечивается своевременным раскрытием творческих потенциалов (принципы инди-

видуализации и дифференцированности в сенситивных периодах развития, скачкообразного развития (В.В. Давыдов), непрерывности развития, принцип противоречивости в развитии личностных потенциалов, принцип «креативных вспышек» в ходе развития творческого потенциала).

2. Актуализация развития одаренности ребенка в духовно-творческой деятельности создает возможности для появления духовно-творческого продукта в аспекте самореализации в социуме (принципы природосообразности, духовно-нравственных переживаний и открытости, проективности в духовно-творческих замыслах и деятельности, целостности «Я-образа»).

3. Развитие одаренности детей дошкольного возраста осуществляется с учетом нравственных ценностей общества, обеспечивая духовно-творческую самореализацию ребёнка в социуме (ценностно-мотивационной (смысловой) направленности самореализации, полисубъектности, созидательности (или созидательной направленности взаимодействия), культуросообразности, гуманизма).

4. Одаренность ребенка дошкольного возраста напрямую зависит от организации образовательного творческого пространства ДОУ (принципы эмпатического и субъект-субъектного взаимодействия, средового воздействия и взаимодействия, принцип сочетания и реорганизации природных потенциалов и качеств ребенка под воздействием условий жизнедеятельности).

5. Одаренность ребенка дошкольного возраста напрямую зависит от творческого саморазвития педагогов ДОУ, их компетентности в области организации творческого образовательного пространства (культурно-деятельностный принцип, принцип сотрудничества педагога с детьми).

Анализ социально-образовательного пространства педагогической стратегии развития одаренных детей позволил нам определиться с методологической основой: социокультурный подход в образовании ребенка-дошкольника; синергетический под-

ход, обеспечивающий самореализацию одаренной личности в творческой деятельности; аксиологический подход в рассмотрении основ самореализации одаренной личности; креативно-деятельностный подход в образовании одаренных детей дошкольного возраста.

Реализация концепции отражена в тактической части структурно-функциональной модели развития одаренности ребенка дошкольного возраста в духовно-творческой самореализации, отражающей логику (методологическая база исследования, психолого-педагогические условия духовно-творческой самореализации, функции, компоненты, методы, модули и критерии духовно-творческого продукта в самореализации детей дошкольного возраста) образовательного процесса в МДОУ.

В результате анализа проблемы выявлено, что принципиальным условием действия механизма самореализации является совпадение внешних причин деятельности и внутренних установок личности. Таким образом, мы определились с выводами: духовно-творческий потенциал сложное явление, представляющее сплав заложенных природой задатков у растущей личности, проявление самостоятельности, целеустремленности, инициативности, способности к творческому начинанию в разных видах деятельности в рамках императива. Императивное поведение личности позволяет ей реализовывать свои духовно-творческие потенциалы вопреки складывающейся социальной ситуации, следуя сложившимся личным ценностям как эталонным началам мировоззрения в рамках какой-либо конфессии. Духовно-творческая самореализация детей дошкольного возраста выступает здесь регулятором социальных и личностных притязаний ребенка, способствуя выбору жизненной ориентации.

Педагогическая стратегия и тактика развития детской одаренности в аспекте духовно-творческой самореализации дошкольников эффективно реализуется с учетом следующих организационно-педагогических условий:

– педагогическое проектирование одаренной личности дошкольника будет осуществляться в рамках организации педагогически ориентированного творческого пространства ДООУ;

– творческий потенциал ребенка дошкольного возраста как основа одаренности раскрывается через синтез искусств (литература, изобразительное искусство, художественный труд, театр);

– дошкольник – субъект творческой деятельности и создатель личного творческого образовательного продукта;

– творческая деятельность ребенка дошкольного возраста будет носить мотивационно-рефлексивный характер в творческой самореализации;

– творческая деятельность осуществляется в сотворчестве педагога и ребенка на основе нравственных ценностей данного общества;

– открытость развития одаренности для будущей жизнедеятельности ребенка, направленность на ее предвосхищение.

Эмпирические данные исследования подтверждают предположение о том, что в дошкольном возрасте не только возможно, но и необходимо развивать духовно-творческий потенциал одаренных детей, который раскрывается в духовно-творческой деятельности через создание продуктов творчества, рефлексию и обеспечивает созидательный вектор самореализации в будущем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская, К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1982. – 128 с.
2. Алексеева, Г.Ю. Педагогические условия развития творческого потенциала учащихся младших классов (в процессе изучения математики) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Г.Ю. Алексеева. – Оренбург: 2000. – 182 с.
3. Альтшуллер, Г.С. Развитие системного мышления – конечная цель обучения АРИЗ [Текст] / Г.С. Альтшуллер.
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 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. Андреев, В.И. Диалектика воспитания творческой личности [Текст] / В.И. Андреев. – Казань, 1988. – 41 с.
9. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой [Текст] / Н.П. Аникеева. – Новосибирск, 1994. – 159 с.
10. Анциферова, Л.И. Личность с позиций диалектического подхода [Текст] / Л.И. Анциферова // Психология личности в социалистическом обществе: Личность и ее жизненный путь. – М.: Наука, 1990.

11. 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.

12. 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.

13. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2002. – 32 с.

14. Балл, Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект [Текст] / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 183 с.

15. Беликов, В.А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция) [Текст] / В.А. Беликов. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ «Факел», 1995. – 142 с.

16. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 192 с.

17. Беляев, Г.Ю. Воспитание как функция культуры [Текст] / Г.Ю. Беляев // Инновации в образовании. – 2006. – №4. – С. 33–45.

18. Бергер, П.А. Социология: биографический подход. Личностно ориентированная социология [Текст] / П.А. Бергер, Б. Бергер. – М.: Акад. проект, 2004. – 224 с.

19. Бердяев, Н.А. Самопознание: Опыт философской автобиографии [Текст] / Н.А. Бердяев. – М., 1991. – 318 с.

20. Бердяев, Н.А. Царство Духа и царство Кесаря [Текст] / Н.А. Бердяев. – М., 1995. – 185 с.

21. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитания [Текст] / Р. Бернс. – М.: «Прогресс», 1986. – 424 с.
22. Бесчастная, А.А. Детство: история и современность [Текст] / А.А. Бесчастная. – СПб.: Издательство «Нестор-История», 2007. – 184 с.
23. Библер, В.С. Мышление как творчество [Текст] / В.С. Библер. – М.: Наука, 1975. – 399 с.
24. Бим-Бад, Б.М. Антропологические основания теории и практики современного образования [Текст] / Б.М. Бим-Бад. – М.: Просвещение, 1994.
25. Богданова, Р.У. Теоретико-педагогические основы развития творческой индивидуальности субъектов образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Р.У. Богданова. – СПб.: 2000. – 328 с.
26. Богоявленская, Д.Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Выпуск 1 МИОО [Текст] / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская. – Москва, 2005.
27. Богоявленская, Д.Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества [Текст] / Д.Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 35–41.
28. Богоявленская, Д.Б. Одарённость и проблемы её идентификации [Текст] / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4. – С. 5–13.
29. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе [Текст] / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 46–58.
30. Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка [Текст] / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – 124 с.
31. Большая Советская энциклопедия: в 30 т. Т. 18 [Текст] / под ред. А.М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1974. – 632 с.

32. Большой энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Сов. Энцикл., 1980. – 1597 с.

33. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 29–36.

34. Бондаревская, Е.В. Антикризисная направленность современного воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 3.

35. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегия личностно ориентированного воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17–24.

36. Бондырева, С.К. Окружающий мир, потребности, духовность [Текст]: метод. пособие / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: Московский психолого-педагогический институт, 2007. – 24 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. – С. 36–42.

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: Психологический очерк [Текст]: кн. для учителя / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

49. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.

50. Галицкая, И.А. Понятие «духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической теории и практике [Текст] / И.А. Галицкая, И.В. Метлик. – Педагогика. – 2009. – №10.

51. Герцен, А.И. Собрание сочинений: в 8 т. Т.3. [Текст] / А.И. Герцен. – М., 1975. – 307 с.

52. Грибанова, М.В. Формирование эстетического и художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста (на материале изобразительного искусства) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Грибанова. – Екатеринбург, 1999. – 23 с.

53. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996.

54. 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.

55. Данилина, Т.А. В мире детских эмоций [Текст]: пособие для практ. работников ДОУ / Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Степина. – 3-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 160 с.

56. Девятова, И.Е. Организация проектного обучения как фактора формирования самостоятельности учащихся общеобразовательной школы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И.Е. Девятова. – Челябинск, 2002.

57. Джеймс, М. Рожденные выигрывать [Текст] / М. Джеймс, Д. Джонгвард; пер. с англ. – М., 1993. – 239 с.

58. Доронова, Т.Н. О взаимодействии дошкольного образовательного учреждения с семьей [Текст] / Т.Н. Доронова // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 3.

59. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей [Текст] / В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб. и др.: Питер, 2007. – 359 с.

60. Дубинин, Н.П. Генетика, поведение, ответственность [Текст] / Н.П. Дубинин и др. – М.: Полит. лит-ра, 1989.

61. Дуранов, М.Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней [Текст] / М.Е. Дуранов. – Челябинск, ЧГАКИ, 2002. – 276 с.

62. Дьяченко, М.А. Психологический словарь-справочник [Текст] / М.А. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 576 с.

63. Дьяченко, О.М. Возможности образовательной работы с умственно одаренными дошкольниками [Текст] / О.М. Дьяченко // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 3.

64. Евинзон, С.Р. Философско-социологический анализ творческого потенциала ученых [Текст]: дис. ... канд. философ. наук / С.Р. Евинзон. – Томск, 1988. – 145 с.

65. 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.
66. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Издательство Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001.
67. Зеличенко, А.И. Психология духовности [Текст] / А.И. Зеличенко – М.: Изд-во Трансперсонального института, 1996. – 400 с.
68. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии [Текст] / В.В. Зеньковский. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 279 с.
69. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Академия, 1997. – 280 с.
70. Игнатова, В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в процессе социализации и условия их реализации [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / В.В.Игнатова. – Красноярск, 2000.
71. Ильин, И.А. Собрание сочинений [Текст]: в 10 т. Т. 2 / И.А. Ильин. – М., 1996.
72. 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.
73. Ильясов, Д.Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике [Текст] / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: Владос, 2003. – 336 с.
74. Каган, М.С. Человеческая деятельность [Текст] / М.С. Каган. – М., 1974. – 368 с.
75. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество [Текст] / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

76. Каракровский, В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования [Текст] / В.А. Каракровский. – М.: МП «Новая школа», 1992. – 228 с.
77. Кармин, А.С. Интуиция и диалектика. Диалектика творческой деятельности [Текст] / А.С. Кармин. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1989. – 70 с.
78. Квитков, М.Г. Педагогические условия самореализации молодежи в общественных организациях [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.Г. Квитков. – Омск, 2000.
79. Кетько, С.М. Единство рефлексии, мотивации и адаптации в сознании личности [Текст] / С.М. Кетько, С.А. Пакулина, А.В. Поминов. – Челябинск: Филиал Московского гос. пед. ун-та, 2005. – 232 с.
80. Кобрин, В.И. Исследование самореализации личности в структуре коммуникативного мира [Текст]: дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1978. – 370 с.
81. Козлов, В.В. Адаптация молодежи к рыночным условиям. Социально-образовательная программа для подростков [Текст] / В.В. Козлов. – М., 1993. – 285 с.
82. Козлов, Н.И. Как относиться к себе и людям. Практическая психология на каждый день [Текст] / Н.И. Козлов. – М., 1993. – 320 с.
83. Комарова, Т.С. Дети в мире творчества [Текст] / Т.С. Комарова. – М.: Мнемозина, 1995. – 160 с.
84. Кон, И.С. Открытие Я [Текст] / И.С. Кон. – М., 1978. – 36 с.
85. Конвенция прав ребенка [Текст] // Педагогика. – 1991. – № 10.
86. Корнетов, Б.Г. Педагогическая среда: потенциал и проектирование [Текст] / Б.Г. Корнетов // Школьные технологии. – 2006. – № 3.

87. Кортнев, Г.Б. Педагогика в поиске базовых моделей образовательного процесса [Текст] / Г.Б. Корнетов // Школьные технологии. – 1999. – № 1–2. – С. 61–69.

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. дис. ... канд. психол. наук / Е.Б. Лактионов. – СПб., 2002. – 16 с.

91. Лапицкий, О.И. Педагогические условия саморазвития личности учащегося гимназии [Текст]: дис. ... 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. 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.

96. Мартынюк, И.О. Жизненные цели личности: понятие, структура, механизмы формирования [Текст] / И.О. Мартынюк. – Киев: Наук. думка, 1990. – 119 с.

97. Марцинковская, Т.Д. История детской психологии [Текст]: уч-к для пед. вузов по пед. спец. / Т.Д. Марцинковская. – М.: Владос, 1998. – 271 с.

98. Маслов, С.И. Нравственные ценности в учебном процессе [Текст] / С.И. Маслов // Проблемы становления и развития ценностных ориентаций. – Тула: ТГПУ, 1997.

99. Маслоу, А. Самоактуализация [Текст] / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.

100. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности [Текст] / А.М. Матюшкин. – М., 1993. – С. 40–49.

101. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.

102. 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.

103. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории [Текст] / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.

104. 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.

105. Мерлин, В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности [Текст] / В.С. Мерлин. – Пермь, 1970. – 96 с.

106. Миллер, А. Драма одаренного ребенка или поиск собственного Я. [Текст] / А. Миллер. – М.: Академ. Проект, 2006. – 83 с.

107. Молчанов, С.Г. Организация инновационной методической работы в дошкольном образовательном учреждении [Текст] / С.Г. Молчанов, Г.В. Яковлева. – Юж.-Урал. науч. образоват. центр РАО. Челябин. гос. ун-т, 2005. – 71 с.

108. Мудрик, А.В. Психология и воспитание [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 472 с.

109. Муляр, В.И. Самореализация личности как социальный процесс: Методолого-социологический аспект [Текст]: дис. ... канд. философ. наук [Текст] / В.И. Муляр. – Киев, 1990. – 220 с.

110. 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. – 148 с.

111. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведов. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.

112. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека [Текст] / А.Б. Орлов. – М., 2002.

113. 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.

114. 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.

115. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики [Текст] / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Издательский Дом «Восток», 2003. – 274 с.

116. Перлз, Ф. Опыты психологии самопознания (Практикум по гештальттерапии) [Текст] / Ф. Перлз, Р. Хеффер, П. Гудмен. – М., 1993. – 248 с.

117. Перспективы развития системы непрерывного образования [Текст] / под ред. Б.С. Гершунского. – М.: Педагогика, 1990. – 224 с.

118. Петровский, В.А. Личность: феномен субъективности [Текст] / В.А. Петровский. – Ростов-н/Дону, 1993. – 66 с.

119. Петровский, В.А. Феномен субъектности в психологии личности [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В.А. Петровский. – М., 1998.

120. 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.

121. 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.

122. Платонов, К.П. Психология [Текст]: уч-к для индустриально-педагогических техникумов / К.П. Платонов, Т.К. Голубев. – М.: Высшая школа, 1973. – 256 с.

123. Попова, Л.В. Одарённые девочки и мальчики [Текст] / Л.В. Попова // Начальная школа: плюс-минус. – 2000. – № 3. – С. 58–65.

124. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации [Текст] / сост. Н.В. Нищева. – СПб., «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2006. – 128 с.

125. Психологический словарь [Текст] / под ред. А.В. Петровского, М.Т. Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

126. Психология индивидуального и группового субъекта [Текст] / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 368 с.

127. Бабаева, Ю.Д. Психология одаренности детей и подростков [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. и сред. учеб. за-

ведений / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Матюринаи др.; под ред. Н.С. Лейтеса. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 336 с.

128. Психология одарённости: от теории к практике [Текст] / под ред. Д.В. Ушакова. – М.: ИП РАН, 2000. – 96 с.

129. Развитие, социализация и воспитание личности: Региональная концепция [Текст] / коллектив авторов под рук-м Е.Н. Шиянова. – Ставрополь, 1993. – 123 с.

130. 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.

131. Рахимов, А.З. Нравственная психология [Текст] / А.З. Рахимов. – Уфа: Изд-во «Наука, образование, культура», 1995. – 202 с.

132. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / под ред. В.В. Давыдова в 2 т. – Т. 1 – М, 1993 – 573 с.

133. Ротенберг, В.С. Мозг. Обучение. Здоровье [Текст] / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 238 с.

134. Рубинштейн, С.Л. Способности [Текст] / С.Л. Рубинштейн // Основы общей психологии. В 2 т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1989. – С. 122–139.

135. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.; М.; Харьков; Минск: «Питер», 1999. – 705 с.

136. Рубцов, В.В. Основы социально-генетической психологии [Текст] / В.В. Рубцов. – М.; Воронеж, 1996. – С. 8.

137. Рувинский, Л.И. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников [Текст] / Л.И. Рувинский. – М.: Педагогика, 1981. – 128 с.

138. Рудестам, К. Групповая психотерапия [Текст] / К. Рудестам; пер. с англ. – М., 1993. – 294 с.

139. Рындак, В.Г. Образование, наука, творчество [Текст] / В.Г. Рындак. – Екатеринбург, 2002.

140. Рындак, В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теоретические взаимодействия) [Текст] / В.Г. Рындак. – М.: Педагогический вестник, 1997. – 244 с.

141. Рындак, В.Г. Творчество. Краткий педагогический словарь [Текст] / В.Г. Рындак. – Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2001. – 108 с.

142. Савенков, А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства [Текст] / А.И. Савенков. – М.: Педагогическое общество России, 1999.

143. 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.

144. Савенков, А.И. Детская одаренность и проблема содержания дошкольного образования [Текст] / А.И. Савенков // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 12. – С. 2.

145. Савенков, А.И. Путь к одаренности: Исследовательское поведение дошкольников [Текст]: учеб. пособие / А.И. Савенков. – СПб. и др.: Питер, 2004. – 272 с.

146. Савотина, Н.А. Социальная адаптация личности в условиях студенческой среды [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Савотина. – М., 1997. – 24 с.

147. Самоукина, Н.В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы [Текст] / Н.В. Самоукина. – М., 1993. – 260 с.

148. 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.

149. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека [Текст] / Г.Н. Сериков. – Мнемозина, 2002. – 416 с.

150. Слободчиков, В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И.Исаев. – М.: Школа-пресс, 1995. – 384 с.

151. Словарь Л.С. Выготского [Текст] / под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 119 с.

152. 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.

153. Соловьев, В.С. Чтения о Богочеловечестве. Соч. в 2 т. Т.2 [Текст] / В.С. Соловьев. – М.: Правда, 1989. – 407 с.

154. Солодянкина, О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей [Текст]: пособие для работников ДОУ. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005.

155. 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.

156. Сорина, А.К. Проектирование образовательной среды в дошкольном учреждении [Текст]: науч.-метод. пособие / А.К. Сорина. – СПб.: СПБАППО, 2004. – 109 с.

157. Статья человеком: Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса [Текст] / В.А. Караковский; ред. С.Н. Прасолова. – М., 1993. – 80 с.

158. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания [Текст] / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.

159. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд. центр «Академия», 1998. – 288 с.

160. Тарасов, С.В. Школьник в современной образовательной среде [Текст] / С.В. Тарасов. – СПб., 2001. – С. 28.

161. Теплов, Б.М. Избранные труды: в 2 т. Т.1 [Текст] / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985.

162. 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.

163. Толстолицких, Н.П. Психолого-педагогические условия и средства творческого саморазвития старшеклассников в личностно-ориентированном обучении [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.П. Толстолицких. – Саратов, 1997. – 187 с.

164. 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.

165. Трубайчук, Л.В. Становление и развитие личности младшего школьника в образовательном процессе [Текст] / Л.В. Трубайчук. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 242 с.

166. Трубайчук, Л.В. Педагогика развития и становления личности младшего школьника [Текст]: учеб. для студ. педвузов факультета подготовки учителей начальных классов / Л.В. Трубайчук. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – 250 с.

167. Трубайчук, Л.В. Педагогическая технология развития одаренности детей дошкольного возраста [Текст] / под ред. Л.В. Трубайчук. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2009. – 188 с.

168. 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.

169. Тубельский, А.Н. Школа самоопределения [Текст] / А.Н. Тубельский. – М.: Политекст, 1994. – 234 с.

170. 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.

171. 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.

172. Уваров, П.Б. Дети хаоса: исторический феномен интеллигенции [Текст] / П.Б. Уваров. – М.: АИРО-XX, 2005. – 200 с.

173. 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.

174. 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.

175. Философский словарь [Текст] / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

176. Философский энциклопедический словарь [Текст] / сост. П.Н. Федосеев, С.И. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

177. 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.

178. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность [Текст]: сб. науч. тр. – Свердловск: СИПИ, 1990.

179. Фромм, Э. Бегство от свободы [Текст] / Э. Фромм. – М., 1990. – 312 с.

180. Фромм, Э. Характер и социальный процесс [Текст] / Э. Фромм // Психология личности: тексты. – М., 1982. – С. 146–190.

181. Харламов, И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве [Текст] / И.Ф. Харламов // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 11–15.

182. Худякова, Н.Л. Философия и развитие образования [Текст]: учебное пособие / Н.Л. Худякова. – Челябинск: Изд-во ИИ-УМЦ «Образование», 2009. – 230 с.

183. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения [Текст]: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.

184. 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.

185. Чернилевский, Д.В. Духовные и нравственные ценности детей и молодежи [Текст] / Д.В. Чернилевский, Т.И. Петракова // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 96–103.

186. Черняева, С.А. Развитие личности и психологическая помощь в свете христианского мировоззрения [Текст] / С.А. Черняева. – СПб.: Речь, СПБАППО, 2007. – 192 с.

187. Чистякова, Г.Д. Творческая одаренность в развитии познавательных структур [Текст] / Г.Д. Чистяков // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – 103 с.

188. Чумичёва, Р.М. Ребенок в мире культуры [Текст] / Р.М. Чумичёва. – Ставрополь: Ставрополь сервисшкола, 1998. – 558 с.
189. Чумичева, Р.М. Ценностно-смысловое развитие дошкольников (на материале истории и культуры Донского края) [Текст] / Р.М. Чумичева, О.Л. Ведмедь, Н.А. Платохина. – 2005. – 311 с.
190. 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.
191. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности [Текст] / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512 с.
192. Шестун, Е.В. Православная педагогика [Текст] / Е.В. Шестун. – М.: «Православная педагогика», 2001. – 560 с.
193. Шрагина, Л.И. Логика воображения [Текст]: учеб. пособие / Л.И. Шрагина. – Одесса: Полис, 1995. – 111 с.
194. 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.
195. Экземплярский, В.М. Проблема школ для одарённых [Текст] / В.М. Экземплярский. – М., 1977.
196. Эльконин, Д.Б. Развитие личности ребенка-дошкольника [Текст] / Д.Б. Эльконин // Психология личности и деятельности дошкольника. – М: Педагогика, 1966. – С. 254–292.
197. Юнг, К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души [Текст] / К.Г. Юнг; пер. с нем. – М.: Канон, 1997. – 336 с.
198. Юркевич, В.С. Одарённый ребёнок: иллюзии и реальность [Текст]: кн. для учителей и родителей / В.С. Юркевич. – М.: Просвещение, Учебная литература, 1996. – 136 с.
199. Юрчук, В.В. Современный словарь по психологии [Текст] / В.В. Юрчук. – Мн.: «Современное слово», 1998.

200. Якиманская, И.С. Разработка технологий личностно-ориентированного обучения [Текст] / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–39.

201. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М., 1996. – 180 с.

202. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Владос, 2006. – 239 с.

203. 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.

204. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: АСА, 2001. – С. 12.

Научное издание

Емельянова Ирина Евгеньевна

Развитие детской одаренности в аспекте духовно-творческой самореализации дошкольников

Монография

ISBN 978-5-85716-860-8

Работа рекомендована РИСом ЧГПУ
протокол № 4/2, пункт 17 от 10.11.2010

Редактор Л.Н. Корнилова

Издательство ЧГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Подписано в печать 24.11.2010
Бумага офсетная. Формат 60*84 /16
Объем 9,7 уч.-изд.л. Тираж 500 экз.
Заказ № 502

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии ЧГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69