

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
развития одаренности детей дошкольного
возраста

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального
образования
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
Кафедра педагогики и психологии детства

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
развития одаренности детей дошкольного
возраста

МОНОГРАФИЯ

Челябинск 2009

УДК 371 (021)

ББК 74.00

Т 77

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

В данной коллективной монографии делается попытка рассмотрения такого уникального явления, как детская одаренность детей дошкольного возраста и технология ее развития в творческом образовательном пространстве ДОУ. Представляется концепция развития одаренности детей дошкольного детства, ядром которой выступают методологические подходы, закономерности, принципы, модель. Для нашего исследования важно представить дошкольное детство как необычное, особенное, уникальное развивающееся социокультурное явление, показать чрезвычайно сложное и многогранное развитие личности в дошкольном детстве, когда начинается создаваться свое «Я». Именно в этом возрасте начинают проявляться первые признаки одаренности в виде творческих задатков, скрытых потенциалов, которые необходимо развернуть, раскрыть для успешной дальнейшей жизнедеятельности растущей личности. Предлагается педагогическая технология, обеспечивающая развитие одаренности ребенка дошкольника через синтез искусств, что помогает ребенку освоить достижения культуры и искусства, общечеловеческие ценности, включить в творческую деятельность, в которой создаются первые творческие продукты, и, значит, происходит уже на раннем этапе онтогенеза самореализация личности ребенка. Монография предназначена для научных работников в сфере дошкольного образования, а также для студентов педагогических вузов.

ISBN № 978-5-98314-340-1

Рецензенты: Н.Н.Тулькибаева, д.п.н., профессор

Е.В. Гончарова, д.п.н., профессор

© Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет»

ВВЕДЕНИЕ

С тех пор, как существует человеческое общество, процесс духовного воспроизводства человека не обходился без становления и развития одаренных личностей. Проблема развития детской одаренности является одной из проблем, интерес к которой не ослабевает с течением времени со стороны многих отечественных и зарубежных исследователей. В научных исследованиях психологов (А. Анастаси, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, М. Карне, В.А. Леви, А.М. Матюшкина, А.В. Моляко, С.Л. Рубинштейна, Е.П. Торренса, Б.М. Теплова и др.), педагогов (Н.А. Ветлугиной, Т.С. Комаровой, Б.М. Неменского, Е.А. Флёринной и др.), генетиков (В.П. Эфроимсона) высказываются разные мнения на феномен «детской одаренности». 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. В связи с этим, необходим поиск и поддержка условий, позволяющих качественно улучшить выявление и дополнительное развитие талантливых и одаренных детей. Долгое время одаренность рассматривали как божественный дар, и лишь в середине XIX века сформировалось представление о наследственной природе этого дара. В истории педагогической мысли и науке одаренность рассматривалась с разных позиций:

- результат врожденных, наследственно обусловленных свойств (Ф. Гальтон);
- роль воспитания в формировании человека (Джон Локк);
- познавательные процессы ребенка, уровень обученности на развитие одаренности (А.Бине);
- развитие интеллекта, умственных способностей ребенка (Дж.Гилфорд).

В XX столетии в зарубежной психологии появляются 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.).

В XX веке проблема одаренности в нашей стране разрабатывалась как психология потребностей. Большой вклад в разработку данной проблемы внес Л.С. Выготский, который связывал со специально организованным обучением, поэтому Л.С. Выготский рассматривал одаренность как генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии [5]. Не менее значимыми в исследовании проблемы являются труды Б.М.Теплова, который связывал развитие одаренности с включением ребенка в какую-либо творческую деятельность[31].

Особенно остро эта проблема встала в последние годы 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. 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. В 2005 году при поддержке президента России была разработана федеральная программа «Одаренные дети России», которая нацелена на выявление и «выращивания» одаренных детей в условиях учебных учреждений. Но данная программа ориентирована на детей школьного возраста. В ней мало уделяется развитию одаренности в дошкольном детстве.

Мы придерживаемся мнения, 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 с другими детьми, 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 всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, художественной, трудовой), а также личностной активности самого ребенка, его способности к саморазвитию. В соответствии с внешней деятельностью у ребенка формируется внутренний план действия, то есть возникает представление о тех творческих действиях, нормах поведения, ценностях, которыми уже овладел. Так

формируются творческие способности, которые являются основой для развития таланта в определенной творческой деятельности. Дети дошкольного возраста особо чувствительные к миру художественной культуры и миссия взрослых – сохранить эту эмоциональную откликаемость, с тем, что ввести их во взрослый мир посредством понимаемых и тайных знаков и символов культуры. Д.И. Фельдштейн утверждает, что детство, устремленное к свободе, действию, чистоте в культуре может создать поле, в котором разворачиваются его собственные уровни духовного развития в ситуации выбора, где он обретает новую культуру и освобождается от старого.

Актуальным является решение данных задач в дошкольном образовательном учреждении через организацию художественной деятельности, которая в настоящее время рассматривается в качестве значимой с точки зрения развития личности, ее творчества инициативности, самостоятельности, формирования жизненных установок и ценностей. В образовательном процессе дошкольных учреждений художественная деятельность детей представлена в каждом конкретном ее виде (изобразительном, музыкальном, литературоведческом) и каждый вид художественной деятельности решает отдельные задачи, направленные на формирование определенных навыков и на развитие специальные художественных способностей. Но в образовательном процессе детского сада очень ограничен круг взрослых, организующих художественную деятельность детей, и такая отгороженность пространства детства от пространства взрослости сужает возможности детско-взрослого сотворчества. Как правило, руководители художественной деятельности детей в дошкольном образовательном учреждении выступают именно как руководитель, а не партнеры по совместной деятельности. Требуется разрешение круга взаимодействия детей со взрослыми людьми по созданию творческих продуктов художественной деятельности. Такой формой, на наш взгляд, может быть творческое образовательное пространство, построенное на синтезе искусств, организации художественных коллективов, в которых каждый взрослый,

проявляя свое творчество, раскрывает перед детьми путь к переживанию и созданию культурных ценностей, не подавляя собственное «Я» ребенка.

Цель - проектирование педагогической технологии, обеспечивающей гармоничное вхождение ребенка дошкольного возраста в социум на основе развития и поддержки его одаренности через создание творческого образовательного пространства.

Гипотеза: при рассмотрении одаренности ребенка дошкольного возраста будем опираться на определение А.М. Матюшкина, который понимает одаренность как развивающееся творчество. Педагогическая технология развития детской одаренности, возможно, будет спроектирована и реализована успешно при следующих организационно-педагогических условиях:

- педагогическое проектирование одаренной личности дошкольника будет осуществляться в рамках организации педагогически ориентированного творческого пространства ДОУ;
- творческий потенциал ребенка дошкольника как основа одаренности раскрывается через синтез искусств (литература, изобразительное искусство, художественный труд, театр);
- дошкольник – субъект творческой игровой 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 духовно-нравственных ценностей;
- развитие одаренности осуществляется как открытое поле для будущей жизнедеятельности ребенка, направлено на ее предвосхищение.

Идея нашего исследования состоит в том, что вслед за Л.С.Выготским, А.Маслоу считаем, что все дети от природы талантливы, чтобы сохранить имеющиеся от рождения задатки одаренности, ребенку необходима «подпитка»,

развертывание, раскрытие его природных начал за счет создания специально организованного творческого образовательного пространства.

ГЛАВА ПЕРВАЯ. ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

1.1 Осмысление проблемы развития детской одаренности в отечественной психолого-педагогической литературе

В последнее время во многих странах пристальное внимание обращено к проблеме одаренности детей. Российское государство и общественность напрямую связывают развитие одаренности детей с перспективой развития страны. В связи с этим встает вопрос об уточнении термина «одаренность». 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 [25].

Проблема одаренности в нашей стране начала разрабатываться в начале 20 столетия как психология проблема. Л.С. Выготский рассматривает одаренность как генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии [5].

В исследованиях Б.М.Теплова продолжает развиваться идея о развитии способностей ребенка: «При установлении основных понятий учения об одаренности наиболее удобно исходить из понятия способность... Три признака... всегда заключаются в понятии способность. Во-первых. Под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого... Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей... В-третьих, понятие способность не сводится к тем знаниям, навыкам и умениям, которые уже выработаны у данного человека»[31]. Б.М. Теплов понимал одаренность как «качественно своеобразное сочетание

способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности». Он считал, что «нельзя говорить об одаренности вообще, а можно говорить об одаренности к какой-нибудь деятельности»[31].

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 продолжает развивать 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 следующие склонности к умственным нагрузкам, постоянную готовность к сосредоточению внимания и эмоциональной захваченности процессом познания; повышенную восприимчивость, стихийный характер приобретенных знаний и т.д. [13].

В последующие годы ряд ученых (А.А. Бодалев, С.Л.Рубинштейн) понимают одаренность как потенциал человека, определяющий его готовность к осуществлению разных видов деятельности, а также возможный уровень их продуктивности. С.Л. Рубинштейн высказывает точку зрения о том, что «одаренность является одним из показателей индивидуальности человека», одаренность – это не просто отдельный феномен в структуре личности, а полноправный компонент этой структуры, обязательно связанный с другими структурными компонентами. По мнению ученого, понятие общей одаренности включает совокупность многих качеств человека, от которых зависит

успешность его деятельности. Взаимодополняя и взаимопроникая друг в друга, эти качества образуют истинный облик одаренности.

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 [31].

Особенно остро проблема одаренности встала в последние годы с появлением в 1975 году Всемирного совета по одаренным и талантливым детям. 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. Богоявленская, А.М. Матюшкина, А.И. Савенкова и других многое прояснили в феномене одаренности.

В отечественной науке определилась четкая позиция в развитии одаренности детей как развитие способностей, включение ребенка в деятельность, создание благоприятной среды для детей с тем, чтобы раскрыть их потенциальные возможности. Ряд отечественных ученых начинают в конце 20-го века разрабатывать теории, концепции, технологии развития одаренности с тем, чтобы вскрыть, заложенные природой задатки, развить способности. А.В. Петровский считает что одарённость – это совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразие природных предпосылок способностей [20]. 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 [36]. В.В. Юрчук характеризует одаренность как свойство специфических корреляций способностей субъекта, которые обеспечивают успешность выполнения тех или иных действий, а сама суммация

способностей, представляющих оригинальную модель, позволяет индивиду компенсировать негативность тех или иных качеств, за счет приоритетной эволюции других [42]. В.С.Юркевич считает, что понимание одаренности только как интеллектуальной характеристики не соответствует подлинному представлению о высоком развитии возможностей человека. Одарен, необычно развит не сам по себе ум человека, одарена его личность. Человек, наделенный развитыми способностями – другой и по характеру, и по восприятию мира. Он по-другому строит отношения с окружающими, по-другому трудится. Целостный подход к одаренному человеку, прежде всего к ребенку, как к личности необходим, чтобы суметь развить его способности, реализовать его дар. Более того, лишь понимание личностной непохожести одаренного ребенка дает реальную возможность понять его творческие и интеллектуальные потенциалы [43]. А.И.Савенков предполагает, одаренность – генетически обусловленный компонент способностей, которые в значительной мере определяют как конечный результат, так и темп развития [28]. А.И. Савенков принимая во внимание все перечисленные выше факторы, приводит в своем исследовании данные о физических (радиостимуляция задатков, солнечная активность, «кислородный эффект» и др.), химических (стимуляторы развития мозга) факторах, которые стимулируют рождение и развитие одаренных детей.

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].

Н.П. Дубинин дает определение одаренности как эффективное развитие человеком существующих качеств при сочетании нормального генотипа с благоприятными условиями его развития [8].

В.Н. Мясищев: 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....

В мировой психолого-педагогической науке идет дискуссия, кого считать одаренным ребенком, какими способностями, проявлениями он должен обладать. Так, А.В. Петровский рассматривает структуру одаренности, состоящую из «существенных важных способностей». Он отмечает: «Первая особенность личности, которая может быть выделена – это внимательность, собранность, постоянная готовность к напряженной работе. Вторая особенность личности высокоодаренного ребенка неразрывно связана с первой, заключается в том, что готовность к труду у него перерастает в склонность к труду, в трудолюбие, в неумную потребность трудиться. Третья группа особенностей связана непосредственно с интеллектуальной деятельностью: это особенности мышления, быстрота мыслительных процессов, систематичность ума, повышенные возможности анализа и обобщения, высокая продуктивность умственной деятельности»[20].

К.А.Хеллер выделяет такие личностные характеристики, как высокие интеллектуальные способности; выдающиеся креативные способности; способность к быстрому усвоению; выдающаяся память; интеллектуальное

любопытство и стремление к знаниям; высокая личностная ответственность; убежденность в собственной эффективности и самостоятельность суждений; позитивная Я-концепция, связанная с адекватной самооценкой[20].

Отечественные ученые, авторы «Рабочей концепции одаренности» Д.Б.Богоявленская, В.Д.Шадриков и др. выделяют аналогичные характеристики одаренности, при этом конкретизируя некоторые из них, например, познавательная самостоятельность, отличная память, индивидуальный стиль деятельности и др.

М.А.Холодная выделяет шесть категорий детей: «сообразительные», «блестящие ученики», «креативные», «компетентные», «талантливые», «мудрые». Мы придерживаемся мнения А.И.Савенкова, который выделяет три категории одаренных детей: дети с высокими показателями по уровню общей одаренности; дети, достигшие в каких-то достижениях областях деятельности; дети, хорошо обучающиеся в школе[30].

Известный психолог Д.Б. Богоявленская предлагает новый метод идентификации творческих способностей «креативное поле», который позволяет отслеживать процессуальную составляющую творчества. Автор предлагает типологию, отражающую психологический механизм творчества, и различает стимульно-продуктивный уровень, эвристический и креативный уровень интеллектуальной активности. Люди стимульно- продуктивного типа творчества в рамках поставленной проблемы находят смелые гипотезы и оригинальные находки. Эвристический уровень соответствует открытию новых закономерностей эмпирическим путем, а креативный уровень интеллектуальной активности соответствует теоретическим открытиям.

Из приведенного анализа взглядов отечественных ученых на проблему одаренности ребенка видно, что данный феномен – это не только 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 включение 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». Яркие проявления возрастной одаренности – это базис, на котором могут вырасти выдающиеся способности. 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 основой для развития одаренности является дошкольный возраст, так как именно в этом возрасте начинается становление личности. Это как раз тот период, про который А.И.Савенков говорит, что «урожай наследственности надо собирать вовремя» [30].

1.2 Феноменология развития одаренности в дошкольном возрасте

Изменения, происходящие в нашей стране за последние годы, расширяют и видоизменяют 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 замечается повышенная активность, самостоятельность в познании, различных видах деятельности, коммуникации. Подготовка дошкольника к последующему образованию подразумевает формирование у него как социальных, так и личностных качеств, которое предполагает развитие у него заложенных задатков, творческого потенциала, что обеспечит дальнейшую жизнедеятельность.

Наибольший интерес в исследовании представляет художественно-творческая одаренность, так как именно она раньше других и ярче всего проявляется в дошкольном возрасте: ребенок, обладая образным мышлением, лучше запоминает все яркое, выразительное (именно этими свойствами наделено искусство) и охотнее стремиться реализовать себя в художественно-творческой

деятельности. В данном возрасте одаренность проявляется как общая, и лишь в последующие возрастные периоды она может быть избирательной к какой-либо творческой деятельности.

Мы соглашаемся с мнением А.Маслоу, который заявляет, творческая направленность является врожденной для всех людей, но теряется большинством под воздействием среды. Для нас важным является идея Тейлора, о том, что творческие способности заложены и существуют в каждом ребенке. Креативность (творческость) рассматривается им не как единый фактор, а как совокупность способностей, каждая из которых может быть представлена в разной степени у той или иной индивидуальности.

Наша идея состоит в том, что развитие одаренности ребенка в дошкольном детстве мы рассматриваем в контексте дошкольного образования, которое определяем в качестве фундаментальной основы для полноценной жизнедеятельности дошкольника и его дальнейшего образования. В дошкольном образовательном учреждении должно создаваться творческое образовательное пространство, которое развивает задатки, склонности, потенциалы, заложенные в каждом ребенке от рождения. Для нашего исследования важно представить дошкольное детство как особенное, уникальное развивающееся 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 ребенка. Именно в этот период формируются качества ребенка, необходимые для понимания себя, осмысления новых социальных связей, норм и правил поведения, поэтому уже в дошкольном детстве необходимо целенаправленно развивать системные качества личности ребенка, такие, как креативность, творческие способности, самостоятельность. При этом личность ребенка дошкольного возраста рассматривается как развивающийся социокультурный феномен, нуждающаяся в постоянной поддержке и развитии склонностей и задатков, которые значительно

проявляются в данном возрасте и накладывают отпечаток на всю жизнедеятельность.

Развитие понимается нами как совокупность закономерных изменений в личности, которое приводит к появлению нового качества: проявлению скрытых задатков, потенциалов, которые и являются основой для проявления одаренности на ранних этапах развития личности. *Феноменологический подход* позволяет рассмотреть дошкольное детство не изолированно от других детских возрастных групп, а в их взаимосвязи, в развитии и движении, выявить интегративные системные свойства данного возраста и его качественные характеристики, чтобы составить объективную картину ребенка дошкольного детства как социокультурного феномена и обеспечить преемственность и перспективность развивающейся личности на всех возрастных этапах. Предметный, функциональный и исторический аспекты данного подхода требуют реализации в единстве таких принципов исследования, как историзм, конкретность, учет всесторонних связей и развития такого сложного явления как дошкольное детство.

Творческий акт в дошкольном возрасте – сложный диалектический процесс, в котором объединяются сознательное и интуитивное воображение, мышление, вдохновение и труд, оригинальность и подражательность. Исследования современных ученых (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) показали, что именно дошкольный возраст характеризуется огромными потенциальными возможностями для развития сложных форм восприятия, мышления, воображения, поэтому многие знания, заложенный творческий опыт, которые дети получают в дошкольном возрасте остаются на всю жизнь. Возрастные особенности проявляются и в специфике мышления, склонности к подражанию, повышенной эмоциональности и впечатлительности. Все эти качества развивают у ребенка дошкольного возраста любознательность, которая стимулирует стремление к исследованию, открытию предметов и явлений окружающей действительности.

Отличительной возрастной особенностью дошкольника является также развитие и большая пластичность нервной системы, что создает благоприятные условия для формирования различных способностей, в том числе творческих. Обобщая наиболее важные достижения психического развития ребенка шести-семи лет, можно заключить, что в этом возрасте дети отличаются достаточно высоким уровнем умственного развития, включающим расчлененное восприятие, обобщенные нормы мышления, смысловое запоминание. В это время формируется определенный объем знаний и навыков, интенсивно развивается произвольная форма памяти, мышления, воображения, опираясь на которые можно побуждать ребенка слушать, рассматривать, запоминать и анализировать, задавать вопросы на нераскрытые проблемы, создавать собственные продукты творчества.

Дошкольный возраст представляет наиболее благоприятные возможности для развития различных форм образного мышления, в сочетании с интенсивным развитием воображения это обеспечивает развитие творческих способностей. Л.С.Выготский показал, что воображение получает наибольшее развитие в дошкольном возрасте, начинает складываться в игровой и получает дальнейшее развитие и воплощение в самых различных видах детской творческой деятельности – изобразительной, музыкальной и др. Воображение является показателем ярко выраженных художественно-творческих способностей. В связи с этим дошкольники характеризуются особой предрасположенностью, высоким уровнем любознательности, чрезвычайной яркостью фантазии, что предопределяет развитие творческого потенциала, а впоследствии и одаренности в какой-либо творческой деятельности. Природные качества ребенка развиваются лишь в результате целенаправленного воздействия через создание творческого образовательного пространства ДООУ во взаимодействии с семьей.

Старший дошкольник умеет согласовать свои действия со сверстниками, участниками совместных игр или продуктивной деятельности, регулируя свои действия с общественными нормами поведения, поэтому он активно участвует в творческих коллективах. Его собственное поведение характеризуется наличием

сформированной сферы мотивов и интересов, внутреннего плана действий, способностью к достаточно адекватной оценке результатов собственной деятельности и своих возможностей. Это приводит к тому, что дошкольник совершенствует свои действия, может кропотливо и сосредоточено заниматься творчеством индивидуально, что ведет к раскрытию потенциальных возможностей, всплеску таланта.

К моменту достижения старшего дошкольного возраста происходит интенсивное развитие познавательной мотивации: непосредственная впечатлительность ребенка снижается, в то же время он становится более активным в поиске новой информации. Таким образом, дошкольный возраст является этапом интенсивного психического развития. Именно в этом возрасте происходят прогрессивные изменения во всех сферах, начиная от совершенствования психофизиологических функций и кончая возникновением сложных личностных новообразований. Накопление к старшему дошкольному возрасту большого опыта практических действий, достаточный уровень развития восприятия, памяти, воображения и мышления повышают у ребенка чувство уверенности в своих силах. Это выражается в постановке все более разнообразных и сложных целей, достижению которых способствует волевая регуляция поведения. Ребенок шести-семи лет может стремиться к далекой цели, выдерживая при этом сильное волевое напряжение в течение довольно длительного времени. По мнению многих ученых (П.Торренс, К.Тэкэкс, Л.Холлингуорт и др.), внутренняя потребность в совершенстве продуктов собственной деятельности, стремление достигнуть цель характерна для одаренных детей на самых ранних возрастных этапах.

К старшему дошкольному возрасту психофизиологические, психические и личностные достижения развития, относительная автономность и самостоятельность ребенка в поведении, решении элементарных бытовых проблем, организации доступной деятельности (игровой, художественной, познавательной), характер взаимодействия со сверстниками и взрослыми свидетельствует о становлении творческой активности, которая может

способствовать развитию одаренности. Таким образом, дошкольное детство — это период становления способностей и личности ребенка. Это время глубоких интегративных процессов в психике ребенка на фоне ее дифференциации. Уровень и широта интеграции определяют особенности формирования и зрелость самого явления — одаренности. Поступательность этого процесса, его задержка или регресс определяют динамику развития одаренности. Специфика дошкольного возраста состоит в том, что развитие одаренности осуществляется под воздействием значимого Другого, ведущего малыша в общество. «Речь идет не о потребительской зависимости растущих людей (физической, материальной, социальной и пр.), а об отношении к взрослым как посредникам, открывающим им будущее, и как к соучастникам их деятельности» [1].

Чаще всего в дошкольном детстве одаренность имеет скрытые черты. Признаки одаренности дошкольника проявляются в реальной деятельности ребенка и могут быть выявлены на уровне наблюдения за характером его действий. Признаки явной (проявленной) одаренности зафиксированы в ее определении и связаны с высоким уровнем выполнения деятельности. Вместе с тем об одаренности ребенка следует судить в единстве категорий «могу» и «хочу», поэтому признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный. Инструментальный характеризует способы его деятельности, а мотивационный — отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности.

Инструментальный аспект поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками: Наличие специфических стратегий творческой деятельности. Способы творческой деятельности одаренного ребенка обеспечивают ее особую, качественно своеобразную продуктивность. При этом выделяются три основных уровня успешности творческой деятельности, с каждым из которых связана своя специфическая стратегия ее осуществления: быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения; использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации. Для поведения одаренного ребенка характерен

главным образом третий уровень успешности — новаторство как выход за пределы требований выполняемой деятельности, что позволяет ему открывать новые приемы и закономерности.

Мотивационный аспект поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками: повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности (знакам, звукам, цвету, техническим устройствам, растениям и т.д.), либо определенным формам собственной активности (физической, познавательной, художественно-выразительной и т.д.), сопровождающаяся, как правило, переживанием чувства удовольствия. Повышенная познавательная потребность, которая проявляется в ненасытной любознательности, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности. Ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело. Наличие столь интенсивной склонности к определенному виду деятельности имеет своим следствием поразительное упорство и трудолюбие.

Рассмотрение дошкольного детства с точки зрения растущего социокультурного феномена помогает объяснить социальную и личностную сущность становление и развития одаренности ребенка-дошкольника на современном этапе развития общества, которая характеризуется, одной стороны, чрезвычайной социальной активностью ребенка, а с другой — индивидуализацией, выражающейся в создании творческого продукта. Эмоционально-смысловой доминантой развития одаренности дошкольников являются содержание основных сфер их жизнедеятельности, которыми являются познание, деятельность, общение и игра. Детство — это не «социальный питомник» (Д.И.Фельдштейн), а социальное состояние, в котором взаимодействуют дети и взрослые. Дошкольник, познающий жизнь, склонный к творческой деятельности, особенно нуждается в обретении взрослых смыслов жизни и поддержке его развивающихся способностей. Активное постижение смыслов жизни, развитие одаренности у ребенка данной возрастной группы

происходит через вопросы к взрослому или в игре как ведущей деятельности дошкольника, в художественно-творческой деятельности.

ГЛАВА 2. КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ РЕБЕНКА В ТВОРЧЕСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОО

2.1. Методологические основы развития одаренности ребенка дошкольного возраста

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 организацию проектирования и моделирования системы дошкольного образования, направленной на создание творческого образовательного пространства ДОО для развития и поддержания одаренности ребенка дошкольного возраста.

Идея концепции развития одаренности ребенка в дошкольном детстве - рассмотрение дошкольного образования как фундаментальной основы для полноценной жизнедеятельности дошкольника и его дальнейшего образования. При этом личность ребенка дошкольного возраста рассматривается как развивающийся социокультурный феномен, нуждающаяся в постоянной поддержке и развитии склонностей и задатков, которые значительно проявляются в данном возрасте и накладывают отпечаток на всю жизнедеятельность. Творческие потенциальные возможности, природные качества ребенка дошкольного возраста развиваются лишь в результате целенаправленного воздействия через создание творческого образовательного пространства ДОО.

К старшему дошкольному возрасту психофизиологические, психические и личностные достижения развития, относительная автономность и самостоятельность ребенка в поведении, решении элементарных бытовых проблем, организации доступной деятельности (игровой, художественной, познавательной), характер взаимодействия со сверстниками и взрослыми

свидетельствует о становлении творческой активности, которая может способствовать развитию одаренности.

Методологическую основу концепции составляют - диалектическая теория развития человека и общества;

- системный подход;
- теория личностно ориентированного подхода в дошкольном образовании;
- личностно-деятельностный подход в образовании детей дошкольного возраста;
- идеи герменевтического подхода для взаимодействия ребенка и взрослого;
- социокультурный подход в образовании ребенка-дошкольника;
- феноменологический подход в рассмотрении феномена одаренности;
- интегрально-модульный подход к построению творческого образовательного пространства;
- культурно-историческая теория психического развития личности в любом возрасте.

Общенаучным методологическим подходом является *системный подход*, который ориентирует исследователя и практика на необходимость подходить к явлениям жизни как к системам, имеющим определенное строение и свои законы функционирования. Исследования одаренности ребенка дошкольного возраста с ориентацией на данный подход предполагает познание сложного целого (природы ребенка) через его расчленение на все более и более простые составляющие части и изучение их сущности. При этом имеется в виду, что свойства объекта как целого порождаются суммой свойств его частей. Педагогическая система развития одаренности ребенка на уровне структурно-функционального анализа может быть представлена совокупностью взаимосвязанных компонентов: ребенок дошкольного возраста как развивающийся биологический феномен; как развивающийся психический феномен; как развивающийся социокультурный феномен; дошкольник как субъект педагогического процесса; содержание дошкольного образования (общая, базовая культура ребенка и профессиональная культура педагога),

предполагающее развитие одаренности и предметно-развивающая среда, воспитывающая ребенка (средства). Их органичное взаимосвязанное движение, направляемое целью, порождает педагогический процесс дошкольного образования как динамическую открытую систему, целостно и всесторонне влияющую на развитие одаренности ребенка дошкольного возраста на основе выдвинутых нами организационно-педагогических условий с учетом запросов общества.

При рассмотрении одаренности ребенка дошкольного возраста как социокультурного феномена мы не претендуем на толкование данного явления с точки зрения феноменологии как философского метода, на основе которого в конце прошлого столетия была создана: 1) априорная психологическая наука, способная обеспечить единственно надежную основу, на которой может быть построена строгая эмпирическая психология; 2) универсальная философия, которая может снабдить нас инструментарием для систематического пересмотра всех наук. 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. Именно в этот период формируются качества ребенка, необходимые для понимания себя, осмысления новых социальных связей, норм и правил поведения, поэтому уже в дошкольном детстве необходимо целенаправленно развивать системные качества личности ребенка, определяющие духовно-творческую личность, такие как творческую активность, самостоятельность, самореализацию, проявляющуюся в создании творческого продукта в разных видах художественно-творческой деятельности.

Раскрывая природу развития феномена одаренности дошкольника, под которым понимаем процесс непрерывного и органического социально контролируемого, вхождения ребенком в социум, процесс присвоения им социальных норм и культурных ценностей под непосредственным участием

значимого взрослого, на основании чего происходит развитие творческих задатков, потенциалов и способностей, самоизменение уже на раннем этапе онтогенеза, мы рассматриваем дошкольное детство точки зрения социокультурного подхода.

Социокультурный подход предполагает ориентацию на творческое развитие дошкольника в соответствии с культурным наследием своего народа и культурным опытом человечества. Обращенность современного общества к культуре, человеку, его духовному миру становится доминантой цивилизованного развития. В настоящее время существует более двадцати концепций культуры. Аксиологическая концепция раскрывает культуру как явление, отражающее духовную природу человека, духовные ценности, нравственные нормы человека. Деятельностная концепция видит в культуре проявление активной и разумной природы человека. Для нее культура – совокупность способов человеческой деятельности, а также высший уровень овладения какой-либо деятельностью (культура труда, культура общения, культура поведения и др.). Эвристическая концепция сводит культуру к креативной деятельности человека по совершенствованию того, что дается ему в природе, обществе, себе самом как космопланетарном, биосоциальном, культурно-историческом существе. Мы придерживаемся личностной (или поведенческой) концепции, которая представляет культуру как актуализацию социальной природы человека; как способ движения личности в социальном пространстве и времени; как систему ее качеств и характеристик, важных для реализации отношений человека к природе, обществу, своим телесным и духовным потребностям, для процесса развития его творческих способностей, являющимися предпосылкой для развития одаренности.

В Законе РФ «Об образовании» (1992 г.) говорится о следующих ценностях и принципах образования: гуманистической природе, общечеловеческих приоритетах, ориентации на особенности личности ребенка и его самоопределение, единстве федерального культурного и образовательного пространства, защите национальных культурных традиций, общедоступности

образования, свободе и плюрализме мнений и позиций, автономности образовательных учреждений, демократическом характере управления и др. Эти принципы служили основой становления культурологического аспекта системы отечественного образования, которая задала определенные культурные рамки образовательных процессов. Однако указанные ориентиры, хотя остаются верными и необходимыми, оказываются в современной культурной ситуации уже недостаточными для актуального углубления культуросообразности образования, особенно относительно дошкольного образования.

Культура составляет триединое целое и проявляется в трех необходимых жизненных срезах:

- в виде внутренней, спонтанной культуры, сконцентрированной в духовном мире человека;
- в виде информационной системы, обеспечивающей хранение, создание и передачу знаний, настраивающей каждого человека на интеллектуальную жизнь;
- в виде культуры функциональной; то есть поведение людей в обществе, культуры непосредственно, постоянно развивающегося человеческого общения во времени и пространстве [1].

В последнее время возрос интерес к феномену культуры как «творчеству понимания и связи между людьми», и средству анализа самого себя на пути к Всечеловеку, являющемуся связью для всех [44]. Рассматривая культуру в качестве средства человеческой самореализации, «многие исследователи видят в ней все новые и новые неиссякаемые импульсы, способные оказать воздействие на исторический процесс и на самого человека» [43].

Люди осознают, что чем дальше развивается цивилизация, тем более необходимой становится культура (как внутренняя, так и внешняя), так как цивилизация без культуры опасна. Современные педагоги понимают необходимость воспитания «человека культуры». 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 [4]. 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. 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. Человек культуры – это гуманизированная личность. Такой человек должен стремиться быть гуманным, то есть сочетать в себе любовь к людям, ко всему живому с милосердием, добротой, способностью к сопереживанию, альтруизмом, то есть стремиться быть человеком нравственным. Человек культуры – личность духовная, нуждающаяся как в познании других людей, так и в самопознании, испытывающая потребность в общении, красоте, творчестве.

Для развития одаренности ребенка дошкольного возраста необходимо воспитание его как человека культуры, социально активного, целеустремленного, нравственно воспитанного и интеллигентного. В этом отношении хорошо сказано Е.В.Бондаревской: «Лишь через культуру происходит естественное вхождение человека в социальную жизнь, поскольку культура соединяет два начала в человеке – природное и социальное, помогает разрешить противоречие между ними» [4]. Воспитание дошкольника как человека культуры – это формирование таких качеств личности, как эмпатия, толерантность, гуманность, креативность, самопознание, которые закладывают фундамент для развития личности ребенка в дальнейшей жизнедеятельности. Не случайно, 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.

На современном этапе общества развитие одаренности ребенка дошкольного возраста связывают с *герменевтическим подходом*. Слово «герменевтика» с греческого языка переводится как «разъясняющий»,

«истолковывающий». Применительно к ребенку дошкольного детства оно означает умение педагога растолковывать, раскрывать, интуитивно чувствовать и даже угадывать в каждой личности, его внутренние и потенциальные возможности: талант, способности, уникальность, индивидуальные особенности. Ребенок как член социума постоянно включен в предмет познания, в систему человеческих отношений, где происходит постоянный диалог личностей, ценностных установок. Дошкольник «включен» в другого человека и через эту включенность развивается как творческая личность. Собственный поиск жизненных установок, освоение творческих образцов и норм творческой деятельности осмысленно соединено у ребенка со значимым Другим: родителями, педагогами, сверстниками.

Для того чтобы у ребенка не сложилось внутреннего антагонизма по отношению к другим людям во время творческого развития, необходимо, чтобы взрослый брал на себя ответственность за возможное более гармоничное развитие личности ребенка дошкольного возраста вопреки сопутствующим развитию негативным образованиям. Развитие воли определит успех в достижении поставленной цели. Это укрепит ребенка в его притязаниях на признание в творчестве. Эмоциональное воспитание сделает его более мягким по отношению к сверстнику или взрослому, а ответная благодарность принесет безусловное удовлетворение при создании творческого продукта, который в сознании ребенка постепенно ориентируется с реализацией себя для других. Уравновешенность аффективной сферы ребенка обусловит гармоничное развитие его личности. Что касается негативных образований в личности ребенка, возникающих в ходе самого творческого развития, то они могут сняться при соответствующем эмоционально-аффективном отношении со стороны взрослого. Знание нормативов нравственности само по себе не имеет для ребенка такого действия, как санкционированное аффектом отношение к тому или иному поступку. Именно отношение взрослого формирует у ребенка специфически человеческие чувства и ценности. 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. А.З.Рахимов, рассматривая проявление ранней одаренности, считает важным в первую очередь сопровождать и даже опережать духовно-нравственное развитие ребенка дошкольного возраста перед развитием его таланта. Это обеспечит развитие проявляющиеся у ребенка задатки одаренности в соответствии с нравственными нормами человечества.

Для отечественной педагогики использование герменевтических идей открывает объяснения культурных смыслов и особенностей педагогической деятельности педагога, осуществляемой в сфере развития личности ребенка. Особенно это важно на ранних стадиях онтогенеза. Понимание воспитателем особенностей личностного развития дошкольника, связанного с проявлением его субъектного начала, обеспечивает ему выход из физической оболочки, осознание своего «Я». Как указывает М.И.Лисина [15], первое отношение к самому себе у ребенка складывается под влиянием отношения взрослого к нему, которое проявляется в общении. Он становится субъектом коммуникативной деятельности и переживает, осознает себя в этом качестве в сравнении с другими детьми. 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 [15]. Для дошкольного детства в связи с этим необходимо развивать сначала коллективную творческую деятельность, которая постепенно будет переходить в индивидуальную уже на последующих этапах развития личности. В коллективной творческой деятельности взаимодействие воспитателя и ребенка, детей друг с другом объединены диалогом, действием в

нечто одно целое. Он 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.

Модернизация отечественного образования связана с *лично ориентированным подходом*, главным направлением которого является развитие личностного отношения к миру, деятельности, себе, воспитание гражданина, готового к дальнейшей жизнедеятельности на благо общества. Массовая инфантилизация населения заставляет изменить сложившееся «знаниевое» обучение и воспитание на образование, позволяющее каждому воспитаннику саморазвиваться, самоопределяться и самореализовываться. В современном обществе человек не сможет чувствовать себя уверенно, если он не способен предвидеть последствия тех или иных событий, активно влиять на них, самостоятельно действовать в соответствии со сложившейся обстановкой, ориентироваться в человеческих отношениях, управлять своей жизнью. Поэтому сегодня Закон Российской Федерации «Об образовании» рассматривает образование как процесс обучения, развития и воспитания, осуществляемый в интересах личности, общества и государства. «Содержание образования является одним из факторов развития общества, экономического и социального его прогресса и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, укрепление и совершенствование правового государства».

Личностно ориентированный подход в центр образовательной системы ставит личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Данный подход разработали Н.А.Алексеев, Е.В.Бондаревская, Э.Ф.Зеер, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.

Каковы характерные особенности личностно ориентированного образования? В качестве ключевого понятия для характеристики личностно ориентированного подхода его основоположники выделяют «субъектный опыт». Характеристику такого опыта можно привести по А.К.Осницкому, который выделяет пять взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов:

1. *ценностный опыт* (связанный с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений) - ориентирует на усилия человека;

2. *опыт рефлексии* – помогает личности саморазвиваться, самоопределяться, самореализовываться в жизнедеятельности;

3. *опыт привычной активизации* – ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач;

4. *операциональный опыт* – объединяет конкретные средства преобразования ситуаций и своих возможностей;

5. *опыт сотрудничества* – способствует объединению усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество.

На наш взгляд, все эти пять взаимосвязанных компонентов личностного опыта обеспечивают и развитие одаренности ребенка дошкольного возраста в творческом образовательном пространстве ДООУ, так как каждый из них соотносится с теми личностными характеристиками, которые способствуют развитию одаренности ребенка.

Следующим признаком личностно ориентированного образования является *личностный смысл*, который проявляется в получении знания как личного творческого продукта. Это требует совершенствования творческого пространства, когда дошкольник получает возможность включаться в различные виды творческой деятельности на основе синтеза разных искусств. Дошкольник приобретает другой статус – субъекта творческой жизнедеятельности. Основные качества субъекта такие, как: сознательность, самостоятельность,

ответственность, инициативность[6]. Формирование и развитие субъекта творческой жизнедеятельности происходит в процессе ее становления.

Главной задачей педагога при формировании субъекта жизнедеятельности ребенка является воспитание у дошкольников творческой самостоятельности, которая проявляется в преодолении собственной ограниченности не только в области конкретных знаний, навыков, но и в любой деятельности человеческих отношений, а также формировании у детей рефлексии как универсального способа построения отношений к собственной деятельности. Человек, умеющий себя учить, сам способен определить границы своего знания и сам находит условия и способы расширения границ известного, доступного. Ребенок в творческой деятельности начинает совершенствовать свои умения, умеет ставить цели и достигать их, видеть перспективы творческой деятельности.

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). 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 творческой деятельности для других, тем самым осваивает первые шаги самореализации.

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. При этом общечеловеческие ценности должны заранее родиться в опыте личности, иначе они не могут быть адекватно ею присвоены. В современной педагогике ценностные ориентации определяются как особое личностное образование, являющееся результатом освоения его социально-значимых моделей деятельности, трансформацию этих норм и моделей в индивидуальный опыт глобального отношения к миру и самому себе, помогающий личности занять позицию активного взаимодействия с обществом. Современное творческое пространство должно обеспечить развитие одаренности дошкольника в процессе освоения таких 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 благо страны.

Личностный компонент содержание дошкольного образования невозможно представить в стандартизированной форме. Он задается на основе моделей ситуаций, которые актуализируются в учебно-воспитательный процесс дошкольного образовательного учреждения и требуют проявления личностных функций. Всякая ценность будет иметь значимость для субъекта образовательного процесса через представление ее в виде творческой и жизненной задачи, проблемного вопроса, которые требуют сопоставить эту ценность с другими ценностями; либо в форме диалога, исследующего смысл изучаемого явления; либо через имитацию жизненной ситуации, позволяющей апробировать эту ценность в реальной ситуации общения. Овладение личностным опытом выражается не в предметных знаниях и умениях, а обусловлено процессами личностного развития. В связи с этим встает значимый для ребенка дошкольного возраста аспект овладения творческой деятельностью – ценностный аспект: развитие творческого потенциала сопровождается присвоением духовно-нравственных ценностей.

Э.Ф.Зеер вводит понятие личностно ориентированного воспитания, под которым понимает «становление духовности личности, позволяющей ей реализовать свою природную, биологическую и социальную сущность». «Целью воспитания является создание условий для удовлетворения потребности быть личностью духовно богатой, нравственно устойчивой, психически здоровой» [11]. Э.Ф. Зеер, характеризуя личностно ориентированный подход в образовании, выделяет существенные его признаки на основе обобщения современных разработок: главная цель обучения - развитие личности обучающегося; личность выступает системообразующим фактором организации всего образовательного процесса; ведущими мотивами образования, его ценностью становится саморазвитие и самореализация всех субъектов обучения; формирование прочных знаний, умений и навыков становится условием обеспечения компетентности личности; полноценная компетентность обучающегося обеспечивается путем включения его субъективного опыта; целью личностно ориентированного образования становится развитие самостоятельности, ответственности, устойчивости духовного мира, рефлексии [11].

Личностно ориентированный подход - это методологический подход, который ставит в центр образовательной системы личность ребенка, развитие его индивидуальных потенциалов и способностей, главная цель - помочь ребенку дошкольного возраста познать себя, самоопределиться и самореализоваться, постепенно моделируя образ-Я в творческом пространстве.

Личностно-деятельностный подход позволяет определить доминанту взаимоотношений ребенка с окружающим миром, актуализировать реализацию потребностей в осознании себя субъектом творческой деятельности. Деятельность – проявление человеком активности, реализации им своего отношения к окружающему миру и к самому себе. Ее существенные признаки: продуктивно-преобразующий характер, социальность, сознательное целеполагание.

Личностно-деятельностный подход ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности. Этот подход противостоит вербальным методам и формам догматической передачи готовой информации, монологичности и обезличенности словесного обучения, пассивности в процессе познания окружающей действительности и, наконец, бесполезности самих знаний, умений и навыков, которые не реализуются в деятельности. Применительно к образовательной деятельности в системе дошкольного образования, деятельностный подход, согласно И.А.Зимней, означает, во-первых, отказ от определения процесса познания как передачи знаний, выработки умений и организации усвоения, а рассмотрение этого процесса как организация и управление совместной познавательной и творческой деятельностью субъектов этой деятельности[12]. Соответственно, в самой общей форме личностно-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 [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, результатов творчества в виде творческого продукта. В контексте личностно-деятельностного подхода объектом изучения должна быть творческая деятельность детей: цель, мотив, средства, результат. Согласно личностно-

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. Художественная деятельность при этом выступает как наиболее специфическая область эстетической деятельности, направленная на эстетическое освоение мира посредством искусства. Следовательно, художественно-творческая деятельность выступает как содержательное основание эстетического отношения ребенка, представляет собой систему специфических предметных действий, направленных на воспитание, познание и создание художественного образа (эстетического объекта) в целях эстетического освоения мира. Художественная деятельность предполагает формирование опыта творческой деятельности – необходимого и наиболее важного компонента эмоционально-ценностного отношения к миру (Лернер Я.)

Итак, на основе личностно-деятельностного подхода можно определить путь формирования творческого развития у детей старшего дошкольного возраста: от организации творческой художественной деятельности средствами разных видов искусства через включение художественного опыта в более широкий эмоциональный и смысловой контекст к формированию эстетического отношения к окружающему миру.

В соответствии с этой стратегией основным методом художественного воспитания выступает метод пробуждения предельной самостоятельности детей, а основную педагогическую ценность являет не результат художественно-творческой деятельности как таковой, а эмоционально окрашенный процесс, творческое действие (Бакушинский А.В., Поддьяков Н.Н.). Следовательно, художественно-творческая деятельность понимается как условие, средство – основа формирования эстетического отношения к окружающему миру и как фактор развития одаренности ребенка дошкольного возраста. Актуальным в дошкольном образовании является вопрос о том, какие виды художественно-

творческой деятельности доступны ребенку. В дошкольной педагогике и в практике дошкольного образования проблемы художественного воспитания были связаны с разработкой содержания и методов отдельных видов музыкальной, театрализованной, изобразительной, речевой деятельности ребенка, с развитием художественных навыков и художественно-творческих способностей детей в том или ином виде художественной деятельности.

Личностно-деятельностный подход, определяя изменение характера процесса и объекта изучения, предполагает и изменение самой схемы взаимоотношений между взрослым и ребенком. На смену широко распространенной схемы взаимодействия $S - O$, где S – воспитатель, субъект педагогического воздействия и управления, а O – ребенок, объект такого воздействия, должна иметь место схема субъект-субъектного, равнопартнерского сотрудничества взрослого и ребенка в совместном решении возникающих в процессе жизнедеятельности задач [11].

Синтез всех выше перечисленных подходов составляет методологическую основу изучения развития одаренности дошкольного детства как развивающегося социокультурного феномена, которая позволяет выделить истоки взаимосвязи факторов в развитии одаренности дошкольника. Обращенность к личности, стремление удовлетворить ее растущие познавательные потребности, умелое сочетание социальных и личностных факторов в развитии одаренности ребенка позволит образовательной деятельности в дошкольном учреждении максимально адаптироваться к индивидуальным особенностям детей дошкольного возраста как развивающемуся социокультурному феномену, гибко реагировать на социальные и культурные изменения среды. В творческой деятельности ребенок раскрывает свои творческие потенциалы, материальные предпосылки появления новых актуальных творческих свойств и характеристик, присваивает культурные ценности, входит в культуру и жизнь общества через создание творческих продуктов и самореализацию.

В связи с обозначенной нами методологической основой к развитию одаренности дошкольника как социокультурного феномена возрастают требования к личности педагога, который является воспитателем особой возрастной группы: дошкольник видит в нем идеального человека. Душевные богатства дошкольников умножаются через душевное богатство воспитателя, так как дети данной возрастной группы во всем стремятся подражать 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 останутся на всю жизнь. Только в том случае, насколько идеальна личность педагога, умение выделять таких людей из окружения, прислушиваться к ним, ценить их и следовать их советам – вся эта наука жизни в своей основе запечатлевается у ребенка от взрослого. Отсюда особая роль, которая отводится воспитателю, и особая ответственность перед детьми, перед государством. Главное качество педагога дошкольного образовательного учреждения, на наш взгляд, – это доброта, любовь к людям, щедрость души, искренность в отношениях с ребенком, расположенность к творческому созиданию. И главное его дело – целенаправленно влиять на ребенка, развивая богатство его души, помогать ему в становлении собственного «Я», направляя профессионально и с любовью его творческие умения, корректируя отношения между детьми. Содержание общения ребенка с воспитателем составляет его внутренний мир, переживания, чувства, то есть то, что осознается субъектом как индивидуальное психическое «Я». В таком общении важное место занимает авансирование доверия ребенку: относится к нему не столько с учетом того, какие социальные роли он занимает, а ценить его личностную уникальность, особый субъектный мир. «Особенно важно выполнять эту универсалию применительно к ребенку; важно уважать в нем субъекта не только по заслугам и достижениям, коих почти нет, но безотносительно к заслугам и готовым результатам. Духовно-душевный мир больше любых результатов» [11].

Обращение к методологическим основам развития одаренности детей дошкольного возраста предполагает, что центральным в социальном и личностном развитии дошкольника выступает взаимодействие ребенка с Другими. Для дошкольника образ взрослого (взрослости как особого качества и состояния) – это не образ другого человека, а образ самого себя, своей будущности [36]. 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. Постепенно включаясь в разнообразные виды творческой деятельности, накапливая социальный опыт, развивая социальную компетентность, вступая во взаимодействие с окружающими, ребенок все больше начинает осознавать свое Я. В результате такого взаимодействия воспитанник приобщается к социокультурным знаниям, традициям, расширяет свой индивидуальный опыт и творческие способности. Ориентация такого плана принципиально значима: целенаправленно осуществляемая педагогическая деятельность помогает ребенку взрослеть духовно, приобретать новые, перспективные устремления и ценности, необходимые для реального и будущего личностного творческого самостроительства.

2.2 Педагогические закономерности и принципы развития одаренности ребенка дошкольного возраста

Концептуальные положения предполагают выявление закономерностей и принципов развития одаренности детей дошкольного возраста. Обозначенные выше методологические подходы определили основные закономерности и принципы технологии развития одаренности детей дошкольного возраста в творческом образовательном пространстве.

Педагогические закономерности развития одаренности детей дошкольного возраста в творческом образовательном пространстве ДОУ:

1. Одаренность ребенка дошкольного возраста напрямую зависит от организации образовательного творческого пространства ДОУ.

2. Креативность как фактор одаренности ребенка выражается в получении созидательного творческого продукта. Творческая деятельность ребенка дошкольного возраста проявляется в самореализации на собственные блага и благосостояния общества.

3. Становление и развитие одаренности ребенка дошкольного возраста опирается на духовно-нравственные ценности общества.

4. Одаренность ребенка дошкольного возраста напрямую зависит от творческого саморазвития педагогов ДОУ, их компетентности в области организации творческого образовательного пространства.

Рассмотрим педагогические принципы развития одаренности детей дошкольного возраста и их реализацию в дошкольном образовании.

Принцип природосообразности в развитии одаренности детей дошкольного возраста означает отношение к ребенку как к части природы, что предполагает его воспитание в единстве и согласии с природой и заботу об экологически чистой природной среде его обитания и развития. Природа закладывает в каждого ребенка определенные зачатки 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 нормальную преемственность этапов детского развития.

Принцип сочетания и реорганизации природных особенностей и качеств ребенка под воздействием условий жизнедеятельности предполагает, 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). 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.

Принцип непрерывности развития личности - 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. Процесс развития одаренности детей дошкольного возраста составляет действительное содержание воспитания и развития современного дошкольного образования. Л.С.Выготский определяет развитие как «непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях. Л.С.Выготский ввел понятие двух уровней развития: актуального (имеющегося в наличии) и потенциального (которого можно достичь при наличии определенных условий). Применительно к развитию одаренности ребенка дошкольного возраста «уровень актуального развития» - стартовый уровень. «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.

Современные научные представления позволяют рассматривать развитие живого организма как развертывание, раскрытие изначально имеющихся свойств через реализацию в реальных условиях творческой среды наследственной программы. Как уже было отмечено выше, способность ребенка к творческому

саморазвитию наиболее интенсивно формируется в дошкольном детстве. Ребенок появляется на свет, уже обладая определенными задатками, 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.

Гуманистический принцип, 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. Данный принцип обеспечивает каждому ребенку право на признание его в обществе как личности, как человека, являющегося высшей ценностью, уважение к его персоне, достоинству, защита 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.

Личностный принцип, который реализуется в творческом образовательном пространстве и выражается в следующих положениях:

- дошкольное образование – это начальная ступень образования, обеспечивающая становление одаренности личности ребенка, обретение им себя, своего образа, неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала;

- дошкольное образование должно создавать условия для того, чтобы каждый ребенок мог полностью реализовать себя, свои индивидуальные способности, свои мотивы, интересы, социальные установки, мог бы в процессе воспитания и развития самосовершенствоваться как личность на основе постоянно развивающихся склонностей и творческих способностей;
- дошкольное образование как система должно гарантировать комфортность каждому ребенку, должно создавать условия для мотивации успешности, его постоянного продвижения вперед его творческого потенциала;
- дошкольное образование как система должно обеспечивать личностную значимость образования для каждого творческого ребенка, создать для него личностный смысл в поступках и образе жизни, что позволит заложить механизм самореализации, саморазвития, самозащиты и самовоспитания, необходимые для становления самобытного личностного индивидуума, диалогичного и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией;
- дошкольное образование как система должно формировать в личности ребенка его человекообразующую функцию, суть которой состоит в сохранении и воспитании экологии человека, его телесного и духовного здоровья, смысла жизни, личной свободы, нравственности. Для этого дошкольное образование должно заложить в личность механизмы понимания, взаимопонимания, общения, сотрудничества в творческом преобразовании окружающего мира.

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 культуре, принятие в качестве своих ее ценностей, построение своей жизни, создание продуктов творчества с учетом национальных ценностей.

Культурно 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 творческая личность, должен научиться выстраивать свой мир, овладевать творческими способами решения творческих задач и *жизненных* проблем.

Принцип деятельностно-ориентированный предполагает развитие и воспитание личности дошкольника как субъекта собственной жизнедеятельности, открывающий рефлексивный мир собственного «я» и умеющий 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 творческого саморазвития.

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: познавательных, духовных, нравственных, эстетических, экономических, коммуникативных и других ценностей.

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 которых стоит в разработке и использовании таких методов, форм и средств творческой деятельности, которые способствуют развитию креативного характера мыслительной и художественной деятельности дошкольников, которые закладывают развитие творческих способностей и готовят его к дальнейшей творческой самореализации, что и способствует развитию одаренности.

Принцип «креативных вспышек» (от лат.: сверкать молнией), описывающий возникновение нового, новых системных свойств ходе эволюции (Конрад Лоренц). Данный принцип предполагает, что творческое образовательное пространство дошкольного учреждения может влиять на неожиданные альтернативы одаренности ребенка, который в определенный момент может выдавать неожиданные решения и проявления творчества.

Принцип индивидуализации, проявляющийся в том, что источник возникновения, развития и обогащения множества возможностей проявления одаренности 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 распремечиванию отечественной и мировой культуры;
- интеграцию и некоторое неповторимое образование природных и общественных качеств личности;
- индивидуальную модель проявления одаренности.

Принцип сотрудничества педагога с детьми определяет необходимость

вовлечения ребенка в жизнь ДООУ и общества, вызывающий у них радостное чувство успеха, движения вперед, развитие; основным становится взаимодействие педагога и ребенка в продвижении к определенным целям, совпадающими с запросами общества на гражданина отечества.

2.3 Структурно-функциональная модель развития одаренности детей дошкольного возраста

Реализация данных принципов позволила создать модель, отвечающей требованиям современной педагогики (Рис 1). Эффективным средством решения проблемы развития одаренности дошкольника может служить метод моделирования – это метод научного познания, который объединяет в себе теоретическое и эмпирическое, индукцию и дедукцию. Названный метод находит освещение в трудах С.И. Архангельского, В.Г. Афанасьева, Б.С. Гершунского, В.В. Давыдова, В.И. Загвязинского, Г.И. Шамова, В.А. Штоффа и др. Исходя из этого требования к моделированию, мы разрабатывали модель педагогической технологии развития одаренности дошкольника в творческом образовательном пространстве ДООУ. 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 творческого образовательного продукта, таким образом самореализацию. *Методы интерактивного обучения* (обучение во взаимодействии) основаны на использовании приемов моделирования ситуаций реальной социальной действительности и организации взаимодействия дошкольников в группах (парах, малых группах) с целью как коллективного, так и индивидуального творческого продукта в творчески-игровой деятельности. Методические приемы, которые используют игровую деятельность или полностью организуют учебно-воспитательный процесс в форме деловых, ролевых игр, драматизации, разыгрывания ролевых ситуаций основаны на присвоении дошкольником социального и личностного опыта определенного социально-ролевого статуса, что обеспечивает личностную вовлеченность ребенка в жизнь общества, в том

числе эмоциональную и эмпатическую, и тем самым определяет личностную направленность на осознание себя в роли гражданина общества. *Методы рефлексивного воспитания* обеспечивают целенаправленное развитие Я-образа. Освоение способов самоконтроля и самооценки, накопление ребенком определенных приемов совместной работы в творческой деятельности актуализирует позицию талантливого ребенка творить для других. Актуализация позиции «образа-Я» возможна в ситуациях, когда дошкольники решают задачи, обусловленные их личными потребностями в творческой деятельности, коррекции или совершенствовании уровня значимости для других творческого продукта. Поэтому к методам рефлексивного обучения мы относим самопознание, самоанализ, самоорганизацию, самооценку, самоконтроль.

Выделение нами *аксиологической функции* развития одаренности дошкольника обосновано сменой парадигмы дошкольного образования, которая рассматривает образовательный процесс как средство приобщения дошкольников к духовным ценностям, накопленным обществом в процессе развития. Данная функция дает возможность приобретения новых знаний о творческой действительности 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.

Коммуникативная функция сводится к организации сотрудничества между детьми, сотрудничества педагога и ребенка с учетом взаимопомощи и взаимопонимания, в котором приоритет личности, направленного на создание благоприятных условий для ее творческого саморазвития, самореализации и самодвижения, реализуется в:

- особой целевой установке 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;
- диалогичности взаимодействия (обмене интеллектуальными, моральными, эмоциональными, социальными ценностями);
- преобладание эмпатии в межличностных отношениях;
- выбор методов сотрудничества обуславливается выбором приоритетов, ориентированных на конечный результат – совершенствование человека, учитывая субъектов сотрудничества.

Культурособразная функция отражает проектирование в образовательном пространстве ДООУ изучение отечественного и зарубежного культурного опыта. Мы считаем, что через культуру происходит развитие одаренности ребенка, связь с поколениями, сохранение и развитие этноса, его культуры и традиций. Культура позволяет разным индивидам более или менее одинаково понимать мир, совершать понятные другим поступки, самостоятельно создавать продукты творчества. Культура представляет собой способ обеспечения, организации и совершенствования жизнедеятельности ребенка с необходимостью, воспроизводимой сменяющимися поколениями. Ядро культуры составляют общечеловеческие ценности и цели, а также исторически сложившиеся способы их восприятия и достижения. Но, выступая как всеобщее явление, культура воспринимается, осваивается и воспроизводится каждым человеком индивидуально, обуславливая его становление как личности во взаимодействии с миром предметов и социальных отношений.

Рефлексивная функция в становлении ребенка как личности предполагает его осознанием положительных сторон и недостатков своих поступков, отношений со взрослыми и сверстниками, в сравнении достигнутых результатов с теми целями и задачами в различных видах творческой деятельности, которые намечались, а также сопоставлять свою работу с опытом сверстников.

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

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

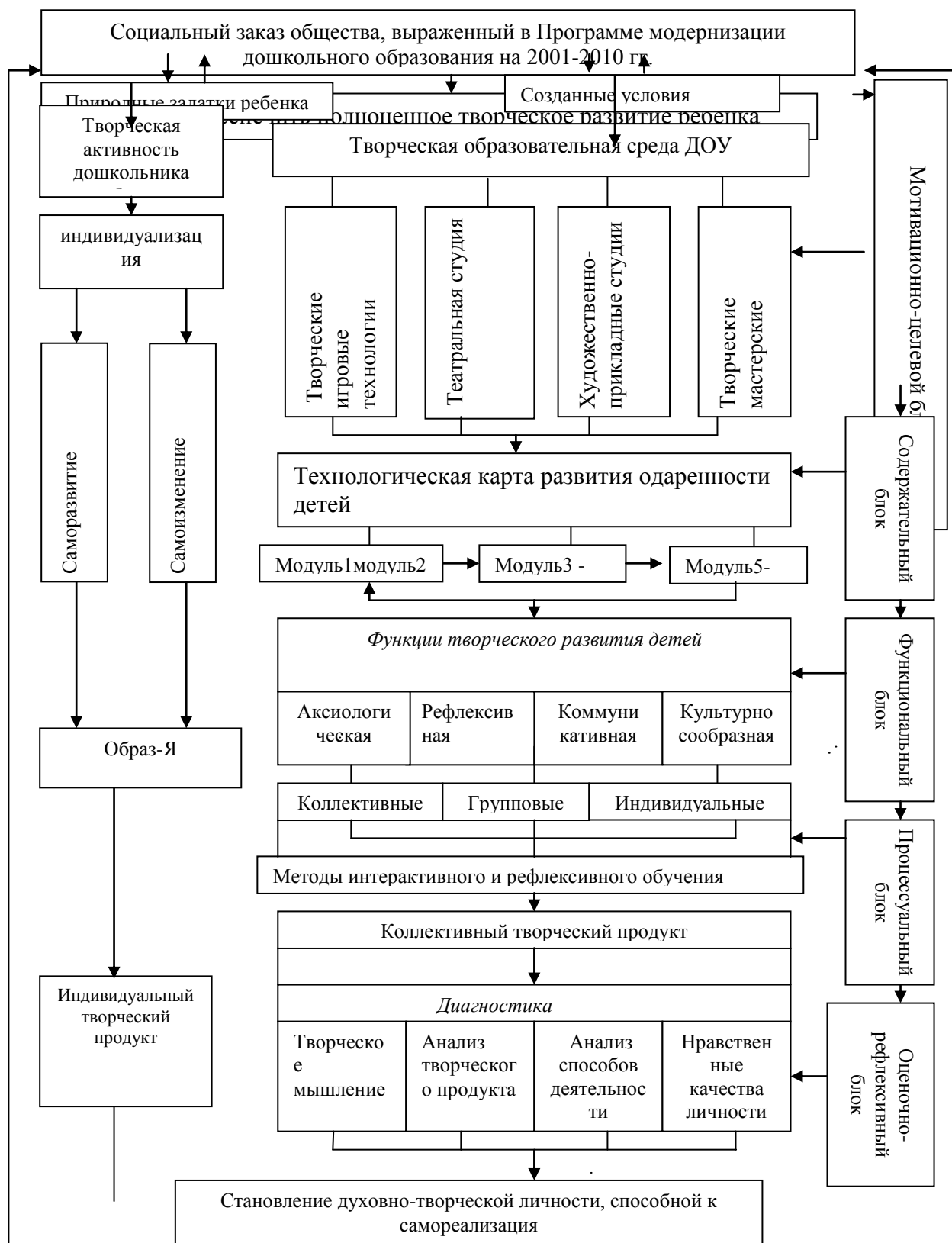




Рис 1. Структурно-функциональная модель педагогической технология развития одаренности ребенка дошкольного возраста в творческом образовательном

Выделенные структурные компоненты развития одаренности дошкольника являются своего рода образцом целенаправленной творческой подготовкой ребенка в условиях дошкольного учреждения к жизни в быстроменяющемся социуме. 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.

Педагоги, ориентированные на данные компоненты дошкольного творческого развития, играют роль фасилитаторов детской личности. 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 др.

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 синтеза искусств, в результате чего происходит построение нового образа «Я» как субъекта духовно-творческой деятельности, способного к созданию личного творческого продукта при развитии духовно-нравственной сферы ребенка.

2.4 Технологический аспект развития одаренности ребенка

дошкольного возраста

В педагогической литературе неоднократно поднимался вопрос о комплексном использовании средств и методов (Г.С.Альтшуллер, Д.Б.Богоявленская, А.В.Брушлинский, И.П.Волков, А.М.Матюшкин, А.И.Савенков, В.В.Сериков и др.). Для решения данной проблемы развития одаренности детей нами предлагается идея создания *педагогической технологии*, выстроенной на основе творческого образовательного пространства, которое позволит спроектировать активную духовно-творческую личность, способную к духовно-творческой самореализации на собственное благо и благосостояние общества. При этом мы рассматриваем одаренность дошкольника как деятельностное состояние личности, характеризующуюся стремлением к познанию культурных ценностей, творческому созиданию, рефлексивной собственной творческой деятельности и создание творческого продукта как результата самореализации в социуме.

Логика нашего исследования предполагает рассмотреть понятие «*педагогическая технология*». Слово «технология» пришло к нам из Греции: «технос» - искусство, мастерство; «логос» – учение. Толковый словарь В.И.Даля определяет технологию как науку техники, а технику как искусство, знание, умение, приемы работы и приложение их к делу. Современное толкование этого слова следующее: «Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве».

В педагогической науке нет единого мнения относительно данного понятия. В.П.Беспалько рассматривает педагогическую технологию как средство гарантированного достижения целей обучения, подчеркивая тот факт, что педагогическая технология всегда существует в любом процессе обучения и воспитания. Э.Ф.Зеер выделяет личностно ориентированные технологии, направленные на обучение, воспитание и развитие личности [11]. Изучив различные подходы к определению «педагогическая технология» (В.П.Беспалько, И.П.Волкова, Б.Т.Лихачева, Г.К.Селевко, Н.Ф.Талызиной, В.М.Шепеля и др.), мы за основу своего исследования взяли определение

М.В.Кларина: «Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методических средств, используемых для достижения педагогических целей». Для нашего исследования важна и точка зрения И.С.Якиманской, которая подчеркивает, что организация личностно ориентированного образования требует новых технологий, целью которых (на всех этапах обучения) является не накопление знаний, умений, а постоянное обогащение опыта творчества; формирование механизма самоорганизации и самореализации личности каждого ученика»(44). Данная точка зрения наиболее соотносится с нашей идеей.

Мы придерживаемся мнения Г.К.Селевко, который предполагает, что понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами:

1. Научным: педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы. Педагогическая технология развития одаренности детей имеет *цель – развитие духовно-творческой личности детей дошкольного возраста в творческом образовательном пространстве, которое обеспечивает развитие одаренности ребенка*. Для реализации данной цели мы использовали интеграционно-модульный подход. При этом для каждого модуля мы разработали свою цель, определили содержание, средства и методы.

2. Процессуально-описательным: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, методов и средств для достижения планируемых результатов. Нами была создана технологическая карта развития одаренности детей в творческом образовательном пространстве ДОУ, в котором отражена совокупность целей, интеграцию методов и средств, видов творческой деятельности для достижения поставленной цели. Поставленные задачи определяют содержание развития одаренности детей в творческом образовательном пространстве ДОУ.

3. Процессуально-действенным: осуществление технологического

(педагогического) процесса, функционирования всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств (185).

Интеграционный модуль развития одаренности детей в творческом образовательном пространстве ДООУ отражает синтез системного, феноменологического, социокультурного, личностно ориентированного и личностно деятельностного подходов и его принципы, определяет качества личности ребенка в каждом модуле на основе методов, приемов и личностного отношения к творческой деятельности относительно целеполагания в определенном модуле. На основании технологической карты мы выстроили модель развития одаренности детей дошкольного возраста в творческом образовательном пространстве ДООУ.

Разработанная нами педагогическая технология отвечает критериям технологичности: концептуальности, стабильности, управляемости, эффективности, воспроизводимости. Концептуальность предложенной нами педагогической технологии определяется принципами (культуросообразности, продуктивности, творческого саморазвития и творческой самореализации). Педагогическая технология развития одаренности детей в творческом образовательном пространстве ДООУ обладает всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязанностью всех частей (модулей), целостностью, так как построена на основе интеграции содержания форм, методов, средств и видов творческой деятельности в сфере синтеза искусств.

Нами разработана диагностика развития одаренности детей в творческом образовательном пространстве ДООУ, которая позволяет всесторонне отследить не только уровни одаренности ребенка, но и процесс становления и развития духовно-творческой личности, её способность к духовно-творческой самореализации. Поэтому можно предположить, что разработанная нами технология управляема. Мы считаем, что предложенная нами педагогическая технология может быть воспроизведена в любом дошкольном образовательном учреждении, так как она выстроена из алгоритмических компонентов: цель - процедура – результат- рефлексия - коррекция – творческий продукт .

Выстраивая педагогическую технологию развития одаренности детей в творческом образовательном пространстве ДОУ, мы опирались на исследования Э.Ф.Зеера, который подчеркивает следующие моменты личностно ориентированных технологий:

- целевая установка на развитие личности;
- конгруэнтность содержания образования будущей профессиональной деятельности;
- опора на субъективный опыт обучаемых;
- интеграционное единство форм, методов и средств обучения;
- взаимодействие обучаемых и педагогов;
- индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Реализация технологии развития одаренности детей в творческом образовательном пространстве ДОУ обеспечивается *соблюдением следующих организационно-педагогических условий:*

- педагогическое проектирование одаренной личности дошкольника будет осуществляться в рамках организации педагогически ориентированного творческого пространства ДОУ;
- творческий потенциал ребенка дошкольника как основа одаренности раскрывается через синтез искусств (литература, изобразительное искусство, художественный труд, театр);
- дошкольник – субъект творческой игровой 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 духовно-нравственных ценностей;
- открытость развития одаренности для будущей жизнедеятельности ребенка, направленность на ее предвосхищение.

Личностно ориентированное образование представляет собой интеграцию

обучения, воспитания и развития. Поэтому технологии должны быть направлены на достижение этих трех составляющих, обеспечивающих становление духовно-творческой личности дошкольника.

Концепция развития одаренности детей дошкольного возраста строится по модульному принципу. Модули позволяют сжать учебно-воспитательный материал посредством укрупнения, системного его представления. Значение термина «**модуль**» есть «сжатие, компоновка знаний в удобном для использования виде». Модуль – это относительно самостоятельный фрагмент функционально-ориентированного процесса обучения и воспитания, имеющий собственное программно-целевое, методическое обеспечение.

Разделяя точку зрения С.А.Махновского, мы придерживаемся следующего определения: **модуль** – это основное средство модульного обучения и воспитания, которое является законченным блоком информации, а также включает в себя целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных целей.

Модуль – это учебный материал, выраженный укрупненными блоками-модулями, усиленный алгоритмизацией творческой деятельности, завершенностью и согласованностью циклов познания и циклов деятельности. «Модульная система организации учебно-воспитательного процесса посредством укрупнения блоков теоретического материала, его опережающего изучения и значительной экономии времени предполагает движение ученика по схеме «всеобщее-общее-единичное» с постепенным погружением в детали и переводом циклов познания в другие циклы взаимосвязанной деятельности». Модульная система, по мнению ученого, ориентируясь на обучающегося, предполагает в начале каждого цикла деятельности обязательность мотивационного этапа. Взаимосвязано, они обеспечивают переход от знаний к умениям. Многократно повторяющаяся художественно-творческая деятельность дошкольников сначала на коллективном, затем на индивидуальном уровне переводит умения в навыки, открытые дарования в развивающие творческие способности в разных видах искусства. На всех этапах педагог выступает как организатор процесса, партнер по

совместной деятельности, а ребенок реализует себя в творческом продукте, при этом у него развиваются качества личности, которые обеспечивают в дальнейшей жизнедеятельности творческий подход при решении любой жизненной и творческой задачи.

Развитие творческой одаренности детей дошкольного возраста осуществляется, по нашему мнению, посредством синтеза искусств. Так, объединив художественные средства разных видов искусств в единое целое, педагог может достичь определенных результатов в творческом развитии: в становлении художественной культуры ребенка, получении продуктов творчества. Синтез искусств, в нашем понимании, при умелой организации в образовательном процессе становится способом творческой деятельности педагога и средой для творческой активности и самореализации ребенка. Синтез искусств стимулирует социально-эстетические потребности в творчестве и способствует развитию творческой одаренности; активизирует потребность в общении, становлении отношений в группе людей; обеспечивает общение с прошлым; выступает посредником в общении художников и зрителя (слушателя), где происходит духовное обогащение, освоение ценностей искусства, через которые познается реальный мир и мир человека, постижение эстетических идеалов. Данная возможность особенно тщательно должна быть изучена и оптимально использована в образовательном процессе дошкольного учреждения.

Интеграция разных видов художественно-эстетической деятельности в дошкольном детстве имеет естественный характер. Особенности возраста не позволяют строить творческую деятельность детей с опорой лишь на конкретную деятельность, без подкрепления любимого продуктивного вида деятельности словом, пластическим движением, проигрыванием. Без этого ребенку сложно раскрыть, объяснить желаемое действие. В силу возрастных особенностей маленький ребенок легко перевоплощается, активно общается и быстро перевоплощается, активно общается и быстро включается в игру, увлекаясь придуманным образом, действием. Поэтому любой вид творческой

работы детей целесообразно подкрепить другими видами художественной деятельности (словом, жестом, игровой ситуацией, игрой-драматизацией и пр.)

Традиционные виды детской художественной деятельности – театрализованная, изобразительная, музыкальная – в предметном их выражении не дают возможности в полной мере реализовать задачи развития творческой одаренности ребенка. Интеграция видов художественной деятельности наиболее эффективно обеспечивает потребность каждого ребенка свободно проявлять свои способности и выражать интересы, поскольку, с одной стороны, дает более многоплановое и динамичное художественное содержание и, с другой стороны, менее привязаны к стандарту (стереотипу) в поисках замыслов, выборе материалов, техник, форматов, что обеспечивает высокий творческий потенциал; привносит в деятельность детей разнообразие и новизну.

Синтез искусств состоит из системы модулей. Элементы внутри блока-модуля взаимодополняемы и подвижны. Подобная гибкость основана на вариативности уровневой сложности. Система модулей в творческом образовательном пространстве ДООУ в качестве одной из основных целей преследует формирование у детей дошкольного возраста навыков творческой деятельности. Весь процесс строится на основе осознанного целеполагания и самоцелеполагания. Осознанность воспитательной деятельности переводит педагога из режима информации в режим консультирования и управления. Ведущая роль его сохраняется, но в рамках субъект-субъективных отношений в системе «Педагог-ребенок». Педагог освобождается от чисто информационных функций, делегирует системе модулей некоторые функции управления, которые становятся функциями самоуправления. Модули строятся с целевым назначением информационного материала, с сочетанием интегративных, комплексных воспитательных целей, при полноте учебного материала, относительной самостоятельности элементов в модуле, с реализацией обратной связи. Критерии содержания модулей предполагают диагностичность целей, их адекватность воспитательным целям, организацию познавательной творческой деятельности и перспективное использование её результатов, значимость контролируемых

характеристик и открытость диагностики.

Модуль в творческой деятельности дошкольников представляет собой интеграцию определенных форм воспитательного 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 искусства, что дает возможность логично и компактно группировать материал, избегать повторений внутри каждого модуля и в смежных видах искусств.

Для каждого модуля формируется определенный набор знаний, проектируемых качеств, методов и творческих продуктов детей. В нашем понимании модуль – это не только компоновка тем, но и цикл заданий, обеспечивающий освоение, детьми конкретной творческой деятельности, включая её мотивационный, ориентировочный и исполнительный компоненты. Каждый модуль конструируется в соответствии с этапами организации творческой деятельности, ориентированный на тот или иной вид искусства. В соответствии с этим выделяются: цель, задачи, содержание, методы и формы организации творческого образовательного пространства ДООУ.

Модуль имеет свои составляющие элементы, которые определяют его содержание. В нашем представлении элементы – это цели, задачи, явления, процессы, методы деятельности. При организации творческой деятельности учитываются возрастные и иные возможности и задатки детей дошкольного возраста.

Название модуля отражает специфику содержания, направленного на освоение творческой деятельности, связанной с разными видами искусств. Так, например, модуль «Музыкальный». Название указывает на суть модуля – освоение способов организации творческой деятельности через освоение доступных для данного возраста элементов музыки и создание творческого музыкального продукта. Посредством модульной организации воспитательного процесса на занятии педагог передает определенным образом дозированный материал искусства, доступные формы и методы музыкальной творческой

деятельности дошкольников.

Рассмотрим структуру модуля. Он представляет собой элементы. Элементы внутри модуля взаимодополняемы и подвижны. Подобная гибкость основана на вариативности уровней сложности. Элементы модуля, будучи представлены в целом и во взаимодействии, образуют логическую структуру. Логическая структура ограничена по числу элементов в зависимости от целей и задач творческой деятельности детей.

Процесс конструирования творческой деятельности в модуле идет по следующему алгоритму:

1. Начальное обобщенное представление о культуре, искусстве.
2. Систематизация, конкретизация и углубление представлений об искусстве за счет включения в различные виды творческой деятельности.
3. Проектирование и организация творческого образовательного пространства ДОУ.
5. Создание творческого продукта.
4. Организация саморазвития, «самостроительство» личности ребенка в творческом образовательном пространстве.

Предлагаемый процесс конструирования творческой деятельности позволит получить положительные приращения в уровне развития одаренности ребенка и личностного их саморазвития, хотя мы не претендуем, что все дети дошкольного образовательного учреждения будут одаренными людьми. Для нас важно, что в дальнейшей жизнедеятельности в любом виде деятельности они проявят творческое, оригинальное отношение. Комплекс модулей представляет собой модульную систему. Модули, составляющие её содержание, выстроены и определены логикой творческой деятельности, которая в свою очередь определяет связи отдельных модулей между собой. Каждый модуль строится с опорой на достигнутый уровень знаний, умений, личностных качеств детей, наращивания их личностного опыта, так как критерии освоенности одного модуля являются одновременно критериями уровня готовности к освоению следующего. Каждый модуль содержит определенное мотивационное начало. Модули интегрированы,

они взаимосвязаны друг с другом по содержанию и посредством организации творческой деятельности обучающихся. Единство содержания модулей и творческой деятельности, выстроенной в определенной логике – есть педагогическая технология, направленная на проектирование и развитие одаренности детей дошкольного возраста в образовательном пространстве ДОУ.

Таблица 1

Содержание модулей педагогической технологии развития одаренности детей дошкольного возраста в образовательном пространстве ДОУ

Название принципа	Сущность	Педагогические правила для реализации принципа
1. Принцип модульности	Воспитание строится по отдельным функциональным узлам-модулям, предназначенным для достижения конкретных образовательных целей	Содержание модуля (материал) нужно конструировать таким образом, чтобы он вполне обеспечивал достижение каждым ребенком поставленных перед ним воспитательных целей. В соответствии с учебным материалом следует интегрировать различные виды и формы, методы, подчиненные достижению намеченной цели
2. Принцип выделения из содержания обособленных элементов	Содержание модуля надо рассматривать как единую целостность, направленную на решение образовательной цели	Единицей изучения может быть конкретная тема или вид деятельности ребенка. Общая цель интегрирована, можно выделять структуру частных целей. Совокупность элементов, служащих для достижения цели, должна составлять один модуль
3. Принцип динамичности	Обеспечивает свободное изменение содержания модулей с учетом особенностей детских групп. Материал должен постоянно перерабатываться и обновляться	Содержание каждого элемента, каждого модуля может легко изменяться и дополняться. Конструируя элементы разных модулей, можно создавать новые модули. Модуль может быть представлен так, чтобы его легко было изменить
4. Принцип гибкости	Требует такого построения модулей, чтобы легко обеспечивалась возможность приспособления содержания воспитания к индивидуальным потребностям тов. детей В узком смысле – это индивидуальный подход педагога	При индивидуализации воспитательного процесса необходима диагностическая деятельность, она должна быть организована таким образом, чтобы по её результатам можно было построить индивидуализированную структуру конкретного модуля. Контроли и самоконтроль после определенного этапа воспитательного процесса

5. Принцип осознанной перспективы	Требует понимания и родителями, и детьми близких, средних, отдаленных стимулов воспитания	Для каждого ребенка предлагается общая программа творческого развития (систему модулей) на весь период пребывания в детском саду. В ней точно указывается образовательная цель, которую родители и дети должны понять и осознать как лично значимый и ожидаемый результат
-----------------------------------	---	---

Принципы модульного проектирования

1. Принцип модульности.
2. Принцип выделения из содержания обособленных элементов
3. Принцип динамичности.
4. Принцип гибкости.
5. Принцип осознанной перспективы.

При разработке интеграционных модулей применительно к творческому образовательному пространству учитываем, что каждый из модулей имеет не только специфические особенности, но и ряд общих черт. Чтобы максимально реализовать педагогический потенциал интегративно-модульного подхода, рассмотрим некоторые его черты. При реализации данного подхода единицей художественного материала в развитии детской одаренности должно быть произведение искусства, так как они развивают эмоционально-чувственную природу ребенка, что накладывает отпечаток на развитие всех сфер ребенка.

От произведений, которые выбираются, зависят вкусы, интересы, пристрастия, оценки, на основе которых в дальнейшем будет развиваться личность ребенка, его способность к творчеству. Поэтому есть необходимость выстроить материал в художественной логике. Логика организации художественного материала соответствует главному требованию: создать своими специальными средствами целостную картину мира и на этой основе создавать условия для проектирования развития одаренности детей дошкольного возраста.

Весь художественный материал группируется в модулях, которые являются синтезирующим началом (интегратором), обеспечивающим интеграцию. Потому как в основе организации творческого образовательного пространства лежит

интегративное начало, то он сам есть интегративная составляющая интегративно-модульного подхода, так как, во-первых, логика предмета задает логику сочетания модулей; во-вторых, сочетает различные виды деятельности.

Все предложенные нами модули были апробированы при реализации интегративно-модульного подхода. Следует отметить, что модули могут применяться последовательно, параллельно, продуктивным оказывается и комбинирование. Модули тесно взаимодействуют друг с другом, тем самым влияют друг на друга. Они взаимосвязаны и взаимопроникаемы, не отменяются друг друга, определяют основные направления и задачи творческого развития ребенка дошкольного возраста.

Таким образом, интегративность модулей повышает:

- качество знаний об искусстве: полноту, глубину, систематичность, прочность, гибкость, осознанность;

- способность глубокого изучения искусства;

- умение анализировать произведения искусства;

- умение пользоваться художественными источниками;

- уровень эстетических интересов;

- уровень участия в творческой деятельности;

- уровень создания творческого продукта;

- уровень саморазвития.

В результате взаимовлияния и взаимодействия модулей наблюдается:

- эмоциональное наполнение психики и развитие эмоциональной сферы;

- заполнение культурного «поля»;

- накопление, обогащение чувственно-эмоционального опыта;

- обогащение опыта восприятия;

- регулирование поведения эстетическими чувствами,

- развитие творчества;

- саморазвитие;

- проектирование духовно-творческой личности ребенка.

Формируются такие качества личности дошкольника, как художественное

восприятие, знания, эстетический вкус, потребности, интересы, взгляды, творческие способности, рефлексия, взаимоподдержка, самостоятельность, ответственность, инициатива и др. в результате включение в творческое образовательное пространство интегративно-модульного подхода осуществляется познавательное-эстетическое, эмоционально-эстетическое, культурно-коммуникативное, художественно-творческое, интеллектуальное, культурно-коммуникативное, рефлексивное развитие ребенка, что в конечном итоге обеспечивает развитие одаренности ребенка дошкольного возраста. При этом, вслед за Р.М.Чумичевой, под познавательное-эстетическое развитие понимаем целенаправленный процесс движения ребенка к ценностям познания искусства культурсообразными способами, лежащими в основе культуры познания. Эмоционально-эстетическое развитие трактуется как созидание и актуализация неповторимого мира чувств и эмоций ребенка в творческом образовательном пространстве. Культурно-коммуникативное развитие понимается как культуросообразный способ жизнедеятельности и самоутверждение своей индивидуальности в гармоничном взаимодействии своего мира с миром другого. Художественно-творческое развитие определяется как нацеленность на открытие, самовыражение своего образа «Я», самодвижение собственного потенциала к оригинальному творческому продукту деятельности. Интеллектуальное развитие рассматривается нами как целенаправленный процесс овладения ребенком операциями анализа, синтеза, сравнения, группировки предметов и явлений окружающей действительности и нахождения собственного, оригинального способа решения жизненных, творческих задач. Рефлексивное развитие – это способность выстроить отношения к своей жизнедеятельности, понимание индивидуальности своего внутреннего мира.

Принцип модульности по формам занятий повлиял на организацию художественного материала. Объединяя все формы в модули, интеграция позволила преодолеть деление художественного материала, тем самым сделан шаг на пути создания целостной «художественной картины мира» у ребенка. Мы определили критерии отбора художественного материала:

- художественность;
- воспитательная значимость;
- синтез искусств, различные комбинации видов искусств.

Таким образом, в результате интегративности модулей, которые рассматриваются нами как подсистема в системе педагогической технологии развития одаренности детей дошкольного возраста, ставятся конкретные задачи творческого развития детей. На наш взгляд, данный интегративно-модульный подход обеспечивает:

- *содержательный* результат – становление общекультурного уровня детей, развитие их эстетических интересов и оценок, причем осознание развития интереса как творческого процесса;
- *дидактический* результат – овладение дошкольниками различными способами усвоения интегрированных знаний по искусству;
- *воспитательный* результат – развитие креативных начал личности, мотивации самовыражения, готовности детей творить, познание собственных возможностей и механизмов творчества. На этой основе самоизменяется, проектируется духовно-творческая личность.

Необходимо отметить, что интегративно-модульный подход динамичен, гибок, имеет возможность творческой доработки. Частично опираемся на уже устоявшуюся дидактическую структуру и подходы в организации образовательного процесса ДООУ. Основными условиями для реализации модуля можно считать интеграцию учебного материала; формы, методы, средства, приемы дошкольного образования; виды творческой деятельности. Таким образом, механизм интегративно-модульного подхода соответствует требованиям, предъявляемым к педагогическим технологиям личностно ориентированного образования и учитывает возрастные особенности детей дошкольного возраста.

Развитие одаренности дошкольника начинается с живого, непосредственного восприятия, созерцания искусства. Изучение, освоение, познание, осмысление разумом и чувствами является основным этапом к приобщению детей к ценностям искусства, которые студент осваивает через

различные виды и формы организации деятельности, и которые способствуют качественному изменению личности, превращая образование в саморазвитие. Дошкольники в этом процессе выступают в различных ролях: зрителя, исполнителя, создателя, творца, соисполнителя.

Базовая (горизонтальная) идея организации творческого образовательного пространства заключается во взаимодействии предметов культурологического цикла, видов искусств, то есть в интеграции. Стержневая (вертикальная) идея механизма представляется как интеграция специально организованных модулей.

Вертикальность процесса усвоения ценностей культуры и искусства состоит в трансформации у детей ценностей культуры и искусства в свой собственный внутренний мир художественно-эстетических ценностей и проявление их в художественно-творческой деятельности и общении. Это обеспечивает уровень развития одаренности.

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 условия обеспечивают ему эффективность развития уровня его творческого развития и проектирует духовно-творческую личность.

Разработанные модели мы отразили в созданной нами технологической карте, включающей: цель, задачи, проектируемые качества личности, методы организации деятельности, виды творческой деятельности и ее продукта специфические для каждого модуля.

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, прогностические, конструктивные, изобретательские и др.

- изменения в личностной сфере детерминируются не извне, а под целенаправленным воздействием личности на самое себя;

- изменения происходят не только в мотивационной, познавательной и интеллектуальной сферах личности, но и в процессах «самости»: самопознании, творческом самоопределении, творческом самосовершенствовании, творческом саморазвитии, саморегуляции и самореализации.

Таблица 2

**Технологическая карта развития одаренности детей дошкольного
возраста**

I модуль познавательный	
Цель: расширить круг знаний дошкольников об искусстве, ввести в мировую и национальную культуру	
<p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - познавательно-эстетическое развитие личности; - интеллектуальное развитие личности; - творческое развитие личности 	<p>Проектируемые качества личности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - любознательность; - инициативность; - наблюдательность; -- творческая активность; - самостоятельность
<p>Методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - интеллектуально-операциональный; - поисковый; - исследовательский; - продуктивно-творческий; - экспериментирование 	<p>Творческий продукт:</p> <ul style="list-style-type: none"> - оценка творчества других; - составление рассказа по модели, схеме, - алгоритму о произведениях искусства
II модуль – изобразительный	
Цель: расширить художественный кругозор детей через непосредственное общение с изобразительным искусством и развитие на этой основе тв.способностей	
<p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - познавательное развитие; - эмоционально-мотивационное развитие; - развитие изобразительного творчества и создание продуктов изобразительного творчества 	<p>Проектируемые качества личности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - инициативность; - творческое вдохновение; - самостоятельность; - гармоничность; - эмоциональность - оригинальность
<p>Методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - наблюдение; - сравнение; - анализ; - обмен впечатлениями; - дискуссия; - конструирование; - интерпретация 	<p>Творческий продукт:</p> <ul style="list-style-type: none"> - рисунки; - поделки; - декорации; - создание партитур в цвете и знаках; - детское творчество по мотивам народного искусства
III модуль – музыкальный	
Цель: развить музыкальные способности детей	

<p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - эстетическое развитие; - эмоциональное развитие; - интеллектуальное развитие; - коммуникативное развитие; 	<p>Проектируемые качества личности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - креативность; - коммуникативность; - рефлексивность; - воображение, фантазия; - духовность; независимость; - позитивизм; - артистизм; - музыкальность; - чувственность
<p>Методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - духовного контакта; - импровизация; - исследовательский; <p>озвучивание партитур; пластическое интонирование музыки;</p> <ul style="list-style-type: none"> - дискуссия 	<p>Творческий продукт:</p> <ul style="list-style-type: none"> - музицирование; - танец; - песня; - музыкальное инсценирование
IV модуль поисково-краеведческий	
Цель: историко-краеведческое исследование культуры и искусства своего края	
<p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - познавательное развитие; - творческое развитие; - исследовательское развитие; - самоопределение 	<p>Проектируемые качества личности:</p> <ul style="list-style-type: none"> -исследовательские и организаторские; - патриотизм; - коммуникативность; - духовность; - саморазвитие; - нестандартность;
<p>Методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - поисковый; - исследовательский; - творческий 	<p>Творческий продукт:</p> <ul style="list-style-type: none"> - росписи по дереву; - вышивка; - шитье; - плетение; - лепка
V модуль – театральный	
Цель: Обеспечить творческое самовыражение детей, раскрытие творческого потенциала и развитие творческих способностей	
<p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - творческое развитие личности; - эмоционально-чувственное развитие - самовыражение личности; - самореализация личности; - создание продуктов творчества 	<p>Проектируемые качества личности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - креативность; - духовность; - коммуникативность; -самооценка; - созидательность; - эмоционально-мотивационная активность
<p>Методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - моделирование; - конструирование; - создание продуктов творчества 	<p>Творческий продукт:</p> <ul style="list-style-type: none"> - спектакль; - декламация; - пантомима; - драматизация; - двигательная импровизация партитур
V1 модуль – словесно-творческий	
Цель: Обеспечить развитие литературных способностей детей	

<p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - творческое развитие личности; - самовыражение личности; - самореализация личности; - создание продуктов творчества; - литературное развитие 	<p>Проектируемые качества личности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - креативность; - духовность; - коммуникативность; - созидательность; - эмоционально-мотивационная активность
<p>Методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - сочинительство; - проектирование; - моделирование; - анализ продуктов творчества 	<p>Творческий продукт:</p> <ul style="list-style-type: none"> - потешки; - скороговорки; - стихи; - сказки; - загадки; - перевертыши; - метафора
V11 модуль - оценочно-корректирующий	
<p>Цель: Обеспечить рефлексивную деятельность детей и коррекцию творческой деятельности</p>	
<p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - творческое развитие личности; - рефлексивное развитие; - корректировка творческих действий д 	<p>Проектируемые качества личности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - креативность; - духовность; - коммуникативность; - ответственность; - созидательность; - лидерство; - эмоционально-мотивационная активность
<p>Методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - анализ; - сравнение; - самоконтроль; - самооценка; - анализ продуктов творчества; - моделирование 	<p>Творческий продукт:</p> <p>1. образ-Я</p>

Таким образом, технологическая карта развития одаренности детей дошкольного возраста позволила нам спроектировать модель становления **духовно-творческой личности** ребенка дошкольного возраста, под которой мы понимаем личность, которая способна осваивать достижения культуры и искусства, перерабатывать духовный опыт и культурные ценности и на этой основе создавать личностные продукты творчества.

Мы предполагаем, что педагогическая технология развития одаренности детей дошкольного возраста должна выстраиваться как система научно обоснованных приемов и методик, способствующих установлению таких отношений, при

которых в непосредственном контакте достигается поставленная цель – развитие одаренности детей дошкольного возраста через приобщение воспитуемых к общечеловеческим ценностям, целостное, гармоничное развитие детей дошкольного возраста, способных к самостроительству личности на основе творческой и рефлексивной деятельности, к самореализации на собственное благо и благосостояние общества.

Библиографический список:

1. Беляев, Г.Ю. Воспитание как функция культуры [Текст] / Г.Ю. Беляев.// Инновации в образовании. – 2006. - №4. – С.33-45.
2. Богоявленская, Д.Б., Богоявленская М.Е. Одарённость и проблемы её идентификации. // Психологическая наука и образование. – 2000. – №4. – С. 5 – 13.
3. Большая Советская энциклопедия. (в 30 томах) / под ред. А.М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, Т. 18 – 1974. – 632 с.
4. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегия личностно ориентированного воспитания// Педагогика. -2001.-№1.- С. 17-24.
5. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
6. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст]/ В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996.
7. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб. и др.: Питер, 2007. – (Мастера психологии). – 359 с.: ил.
8. Дубинин, Н.П. и др. Генетика, поведение, ответственность. – М.: Полит. лит-ра, 1989.
9. Дьяченко, О.М. Возможности образовательной работы с умственно одаренными дошкольниками. // Дошкольное воспитание. 1995. № 3.
10. Зак, А.З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 6 – 7 лет: Ч 3: Задания для самостоятельной работы детей, – М.: Новая школа, 1996. – 286 с.: ил.

- 11.Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект [Текст]/Э.Ф.Зеер - Екатеринбург: Издательство Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001.
- 12.Зимняя, И.А. Педагогическая психология. - М: Академия,1997.-280с.
- 13.Лейтес, Н.С. Возрастная одарённость школьников: М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 320 с.
- 14.Леонтьев, А.Н. О формировании способностей // Вопросы психологии – 1999 - №6 – С. 58.
15. Лисина, М.И.Пути влияния семьи и детского учреждения на становление личности дошкольника//Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания.- М: Прогресс,1979.- С.43-54.
- 16.Матюшкин А.М. Загадки одаренности. – М., 1993. / б-ка журнала «Вопросы психологии» / с. 40-49.
- 17.Мелик-Пашаев А.А. Художественная одарённость детей, её выявление и развитие. Метод. пос. / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, А.А. Араскина, Н.Ф. Чубук. – Дубна.: Феникс +, 2006, - 112 С.
- 18.Миллер А. Драма одаренного ребенка или поиск собственного я. / А. Миллер. – М.: Академ. Проект, 2006. – (Психологические технологии), - 83 С.
- 19.Панов В.И. Одарённые дети: выявление-обучение-развитие. Основные позиции создания и внедрения психолого-дидактической системы. // Педагогика. – 2001. - №4 – с. 30-44.
- 20.Петровский А.М. История психологии. – М.: Педагогика, 1994 – 448 с.
- 21.Попова Л.В. Одарённые девочки и мальчики // Начальная школа: плюс-минус. – 2000. – №3. – С. 58-65.
- 22.Психология одарённости детей и подростков: Учебное 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. – 2-е изд. , перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.

23. Психология одарённости: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова, - М.: ИП РАН, 2000. – 96 с.
24. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991.
25. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В.В. Давыдова в 2-х. – Т. 1 – М, 1993 – 573 с.
26. Рубинштейн С.Л. Способности // Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х томах Т.П. – М.: Педагогика, 1989. – С.122 – 139.
27. Савенков А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства. – М.: Педагогическое общество России, 1999.
28. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия» 2000.
29. Савенков А.И. Детская одаренность и проблема содержания дошкольного образования. // Дошкольное воспитание. 1999. № 12. С. 2.
30. Савенков А.И. Путь к одаренности: Исследовательское поведение дошкольников: Учеб. пособие / А.И. Савенков. – СПб. и др.: Питер, 2004. – (Детскому психологу). – 272 с.: ил.
31. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2-х т. Т. 1.- м.: Педагогика, 1985.
32. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: Избр. психологические труды / Ред. М.Г. Ярошевский. – М.: Московский психолого-социальный ин-т: Воронеж: МОДЭК, 1998. – (Психология отечества). – 539 с.
33. Учебно-методическое пособие по спецкурсу «Психолого-педагогические основы работы с одаренными детьми» для студентов стационара и ОЗО МГПИ / МГПИ; сост. Пручкина Н. .М. – Магнитогорск, 1998.
34. Фоменко, В.Т., Кулагина, И.Ю. Система ценностей современного школьника//Ученик в структуре личностно ориентированного образования. - Ростов-на-Дону, 1997.- С.45-56.

- 35.Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность /. Сб. науч. тр. – Свердловск: СИПИ, 1990.
- 36.Хуторской, А.В Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
- 37.Чистякова, Г.Д. Творческая одаренность в развитии познавательных структур. // Вопросы психологии. – 1991. - №6. – с. 103.
- 38.Штерн В. Умственная одарённость: Психол. методы испытания умств. одарённости в их применении к детям школ. возраста. – СПб.: Союз, 1997. – 126 с.
- 39.Экземплярский, В.М. Проблема школ для одарённых. – М., 1977.
- 40.Эльконин, Д.Б. Развитие личности ребенка-дошкольника. В кн.: Психология личности и деятельности дошкольника.- М: Педагогика,1966 с. 254-292
- 41.Юнг, К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души. / пер. с нем. – М.: Канон, 1997. – 336 с.
- 42.Юркевич, В.С. Одарённый ребёнок: иллюзии и реальность: Книга для учителей и родителей. – М.: Просвещение, Учебная литература, 1996. – 136 с.
- 43.Юрчук, В. В. Современный словарь по психологии.- Мн.: «Современное слово», 1998.
- 44.Якиманская, И.С. Разработка технологий личностно-ориентированного обучения.// Вопросы психологии, 1995, № 2, С.31-39.
- 45.Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе.- М., 1996.- 180с

И.Е.Емельянова

ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КАК ФАКТОР ОДАРЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

3.1. Сущностная характеристика творческого потенциала ребенка дошкольного возраста

Динамика современного общества определяет потребность в творчески одаренных людях (Закон «Об образовании», Российской Федерации, «Концепция модернизации образования на период до 2010 года» и др.). Исходя из запроса и ценностных потребностей общества, формулируется цель духовно-творческого развития одаренной личности – это развитие у личности 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. 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 личности. Мы поддерживаем мнение В.В. Игнатовой, которая связывает понимание потенциала с не актуализированными в конкретный момент времени возможностями личности, которые способны проявиться в дальнейшем при особых обстоятельствах (факторах, условиях, средствах и так далее) [19, 83] и поэтому особую значимость придаем возможностям дошкольного возраста. Анализ литературы позволил нам утверждать, что вспышка одаренности приходится именно на дошкольный возраст, в котором наиболее полно раскрываются потенциалы личности.

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 «*potentia*» - 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 [3].

В психическом, по мнению В.Н. Мясищева [26], можно установить две категории – потенциальное и процессуальное, которые не существуют друг без друга, однако тождественны. Потенциальное психическое не является предметом непосредственного наблюдения, а соответственно, определяется на основе умозаключения. Это скрытая переменная. Ученый неоднократно указывает на то, что такие отношения можно рассматривать как потенциал психической реакции человека в связи с каким-либо предметом, процессом или фактом действительности [26]. Вместе с тем, он указывает на то, что развитие личности представляет процесс образования усложняющихся, обогащающихся, углубляющихся связей с действительностью, накопление в мозгу потенциала действий и переживаний. Так как развитие личности связано с развитием психики, то усложнение психических процессов ведет к накоплению опыта – психического потенциала. Автор выделяет четыре вида потенциального психического, в той или иной мере характеризующего личность: знания, навыки, умения, отношения, но при этом подмечает, что именно отношения характеризуют личность, а точнее – ее содержательные отношения.

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. Здесь интересен подход к пониманию потенциального в человеке С.Л. Братченко, который говорит, что «Человек истинен не в модусе наличия, а в модусе возможности, долженствования, вернее сопряжения полюсов сущего и должного, наличного и возможного» [16, 18]. Данный тезис становится понятным, если добавить к нему следующее: если мы будем обращаться с детьми, как с теми, кем они хотят быть, мы приведем их туда, куда следует их привести.

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 [37, 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 современной психолого-педагогической науке большое внимание уделяется творческому потенциалу 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 условиями, в итоге побуждающих личность к самореализации, саморазвитию.

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 [18]. 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 [8, 56]. С точки зрения А.М. Матюшкина, творческий потенциал представляет собой личностное свойство, выражающееся в отношении (позиции, установки, направленности) человека к творчеству [24]. Кроме того, ряд ученых [10; 27] считают, 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, созидательности).

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 [28, 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 (учащихся, учителя).

Нами подробно изучены работы В.Г. Рындак [33, 34], 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 – широко (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, поскольку 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 самоорганизующимся, 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 из которых имеет собственную структуру [31, 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.

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 не традиционное 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. Классическим в данном случае можно считать определение

творческого потенциала, предложенное М.С. Каган [34]. Автор, обратившись к морфологическому анализу деятельности, рассматривает структуру личности в виде совокупности потенциалов: гносиологического, аксиологического, творческого, коммуникативного и художественного. В данном контексте творческий потенциал определяется полученными и самостоятельно выработанными умениями и навыками, способностями к действию (созидательному или разрушительному, продуктивному или репродуктивному) и мерой их реализации в определенной сфере труда, деятельности или общения [1].

Творческий потенциал имеет системный характер, в силу чего он обладает всеми атрибутами, свойственными самоорганизующимся, целеустремленным, саморазвивающимся системам. Каждое системное образование имеет собственную структуру. Характеристики структурных элементов творческого потенциала личности и их соотношение варьируется в зависимости от точки зрения авторов на сущность анализируемого понятия.

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, необходимые для творческой деятельности. Все названные подходы либо целиком сориентированы на

деятельность, либо включают ее в структуру модели как условие или средство развития.

В связи с выше изложенным, 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 постактуального. Однако, ученые единодушно признают, что активность личности способствует разворачиванию творческого потенциала, которая в объеме понятия представлена интеллектуальной, субъектной и другими ее видами.

Мы склонны рассматривать творческий потенциал личности как характерное свойство индивида, определяющее меру его возможностей в творческом самоосуществлении, саморазвитии и самореализации на основе духовно-нравственных ценностей. На наш взгляд, важное дополнение в своих работах внесли В.В. Игнатова и В.Г. Рындак: еще один вид потенциала – духовно-творческий [19; 33]. В своей работе мы опираемся на определение духовно-творческого потенциала В.Г. Рындак – 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 [32, 24]. Самоосуществление понимается нами как синоним разворачивания индивидом его сущностных сил (соответствует процессу актуализации потенциала личности). Самореализация характеризует процесс разворачивания 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 общества, которое не прогрессирует, если индивиды желают оставаться тем, что они есть, требуя в то же время от общества изменений, которые могут возникнуть лишь из их собственных изменений. 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 ей развивать ее 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, становление мотивов самосовершенствования и самоопределения Л.И. Божович, развитие мотивации А.Н. Леонтьева, развития самосознания И.С. Кона и В.С. Мерлина, нравология 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-концепции».

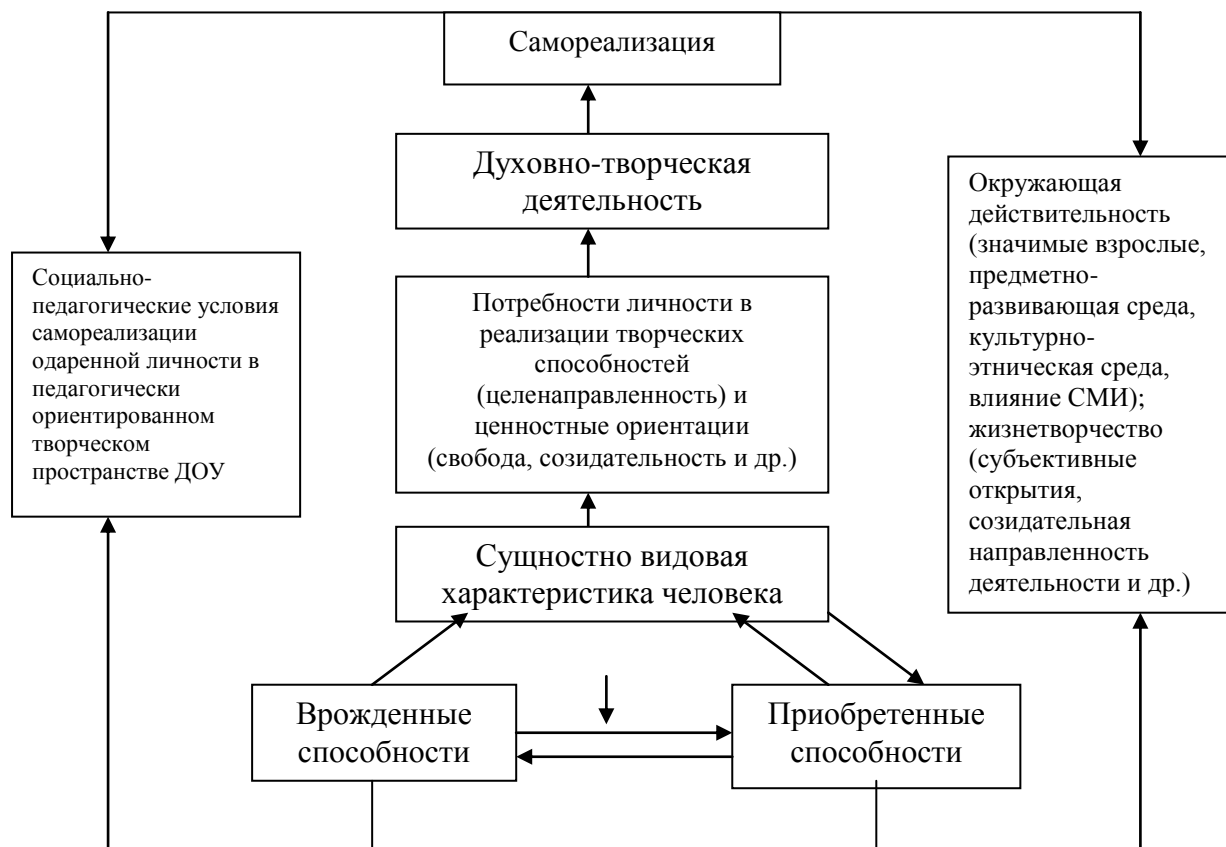


Рис. 2 Понятие «творческий потенциал» в аспекте самореализации одаренных детей.

Обобщим сущность развития творческого потенциала как фактора актуализации потенциальных способностей, а при благоприятных психолого-педагогических условиях и самореализации одаренных детей (рисунок 1).

Воспитанник пришел в мир с ценными задатками, многими способностями, и задача воспитателя – раскрыть их, дать им возможность развиваться и реализоваться. У воспитателей возникают сложности в оценки потенциалов ребенка, так как оценка субъективна, зависит не только от оцениваемого, но и от «оценщика». 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. В

обратном случае – 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 чрез наблюдения и др., можно сделать вывод о неспособности ребенка к данному виду деятельности. Неспособный к рисованию, может вырасти гениальным математиком, в совершенстве владеть своим и телом и управлять им в движении. Многие гениальные личности не были признаны, а в свое время 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.

Раскроем сущность творческого потенциала при развитии одаренных детей дошкольного возраста. 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 [24, 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.

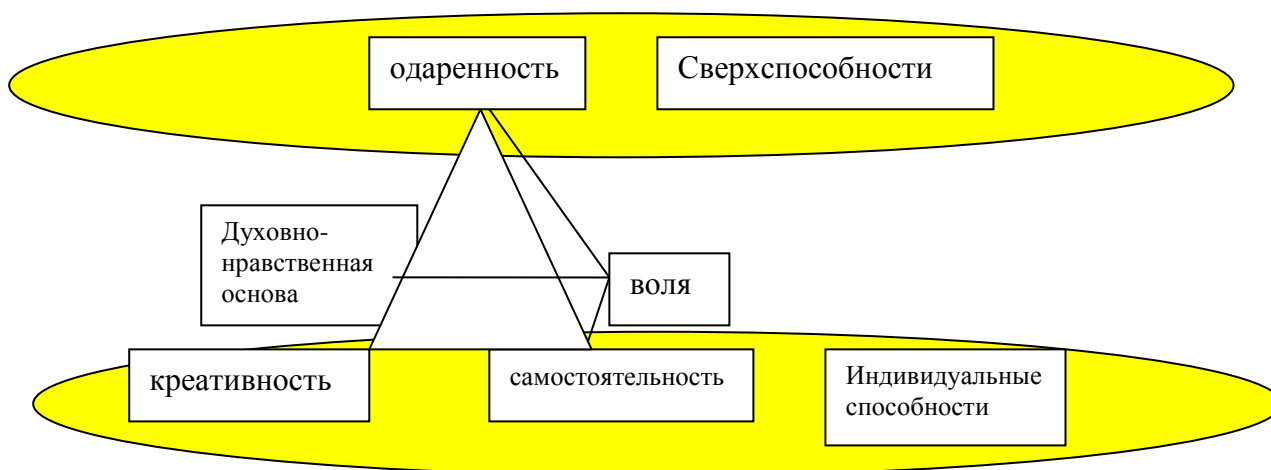


Рис. 3 Сущность развития одаренности

Таким образом, опираясь на психолого-педагогические исследования изучаемой проблемы, можно представить сущность развития одаренности в следующем рисунке 2.

Рассмотрим каждую из составляющих понятия одаренность относительно возрастных особенностей дошкольников, определяющих духовно-творческую самореализацию личности в будущем. Внутривиброное 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. 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 [15, 23-28]. 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. Творческая сторона познавательной активности и ее проявления отражаются в стремлении достигать чего-то необычного. Годы детства характеризуются легкостью привыкания к непривычному, подвижностью воображения. Детство замечательно непрестанными творческими попытками, которые произвольны и жизненно необходимы. Новизна воспринимаемого, оригинальность игры, изменение сюжета на ходу, множественные дополнения и вариации в воображаемом 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 первый этап в развитии познавательного и аффективного воображения. С одной стороны, это отделение ребенком себя от предмета, от действия с предметом и отсюда - направленность его на овладение новыми действиями и предметами, а в случае невозможности прямого овладения – обращение к предметам заместителям. С другой стороны – выделение своего личного «я», переживание своей отдельности от окружающего мира [27, 462]. Второй этап в развитии воображения дети проходят в возрасте 4-5 лет. Здесь 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. Исследования Е.М. Гаспаровой определили, что в этот период, в связи с общей направленностью возраста и особенностями педагогических воздействий, уровень творческого воображения снижается. Познавательное воображение ребенка 4-5 лет 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. Возможность ступенчатого планирования приводит детей к возможности направленного словесного творчества, когда ребенок сочиняет сказку, нанизывая события одно за другим (об этом мы поговорим позже подробнее). К 6–7 годам дети дошкольного возраста уже усваивают основные образцы поведения и деятельности и получают свободу в оперировании ими [27, 466-468]. 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. 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 становлении интеллекта одаренных детей (детей, опережающих возраст), будет зависеть от ценностных ориентаций, формирующихся установок, поэтому особенно чутко

следует отнести к критическим переходным периодам в ходе возрастного развития. Важно, чтобы «необычный» ребенок в этот период не получал тех травм, которые приводят к безразличию, потере интереса к творческим усилиям и умственной работе. Нужно учитывать, что **быстрый темп умственного развития часто неодинаково затрагивает как разные стороны интеллекта, так и черты личности.** Возрастание зрелости в одних отношениях может сочетаться с сохранением инфантильности в других. Так, в умственных возможностях ребенка, опережающего свой возраст, взаимодействуют, выступают в единстве индивидуальное и возрастное, интеллектуальное и личностное. Однако взаимодействие свойств ума и свойств личности не всегда развивается в благоприятном направлении [27]. Например, ранние успехи в учебе без усилий могут привести к недостатку работоспособности. 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 [29]. Рассматривая вопросы духовного становления необходимо определить место душевного развития ребенка, которое будет доминантой к 7–10 годам. Проявления душевной потребности проявляются в потребности близости, душевном тепле, дружеском расположении, доверии, стремлении поделиться, пожалеть и т.д.. Потребности же духа – это потребность в неограниченности восприятия времени и пространства, это скорее «космическое», чем «земное», и уж во всяком случае, скорее небесное [14, 7]. Позитивной духовность может быть лишь в случае с позитивной душевностью. Также 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.

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 целе-мотивационных отношений. Особый интерес представляет содержание мотивов, побуждающих дошкольников к волевым и произвольным действиям – поощрение и признание, игровой мотив и соревновательный; мотивы самолюбия и признания [27 531].

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 [27; 532]. В старшем дошкольном возрасте в сюжетно-ролевых играх наряду со стремлениями ребенка взять на себя главную роль, победить, установить взаимоотношения и др. начинают появляться цели связанные со стремлением помогать людям, понимать ближнего. Таким образом, творческий потенциал – это сложное явление, представляющий сплав заложенных природой задатков у растущей личности, проявление самостоятельности, целеустремленности, инициативности, способности к творческому началу в разных видах деятельности в сочетании с духовно-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 духовно-нравственных ценностей.

3.2 Духовно-творческая самореализация детей дошкольного возраста

Обозначим возрастные возможности и особенности формирования личности и «самостей», определяющих дальнейший вектор самореализации одаренных детей дошкольного возраста. Центральным, то есть 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, превращают 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) познанием как внешнего ему самому «предмета». Итак, центральным новообразованием к концу раннего детства является появление «системы я» (некоторые знания о себе и отношение 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 [15, 482-491]. Все дальнейшее формирование личности напрямую связано с развитием самосознания. 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 [15, 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. **В процессе социализации дети с повышенными уровнем развития и незаурядными способностями испытывают трудности в** нахождении близких по духу друзей; 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 [27]. Исследования также показывают, что дети с яркой 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. 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 [27].

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, жизнотворчество, рефлексия, сохранение индивидуальности [36, 28]. Рассмотрим качества личности, обеспечивающие духовно-творческую самореализацию личности одаренных детей в таблице 6.

Таблица 6

Качества личности, обеспечивающие духовно-творческую самореализацию личности одаренных детей

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

Морально-нравственный	Бескорыстие, развитое эстетическое и идейное сознание, 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 духовно-нравственных ценностей.	Реализация желаний заботится о тех, кого любишь, кто слабее, кто нуждается в помощи или поддержке. Реализация личного творческого продукта со сверхидеями – принести пользу (радость) социуму.
Творческий	Оригинальность в самовыражении и осмыслении действительности. Креативность как чувствительность к проблемам и противоречиям, преодоление стереотипов, отсутствие психической энергии. 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 соц. статуса и выполнение его роли.

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

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 таблице 7.

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

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. 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, 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 социокультурного и нравственного воспитания и влияет на формирование социокультурных и нравственных качеств [15].

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.Пеньевской, А.М.Виноградовой, И.С.Деминой, Л.П.Князевой, Л.П.Стелковой, А.Д.Кошелевой, И.В.Княженой, 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. 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. 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 освященной в науке. В исследовании 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 относятся результативность деятельности, проявляющуюся в создании продукта деятельности; внутренние критерии – меру удовлетворенности человека процессом и результатом своего труда. Мы, вслед за Н.А. Соколовой, 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. 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 духовно-нравственные ценности.

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, 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 смысло-жизненной 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:

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 выше, 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;

- 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 одаренного ребенка.

Так как духовно-творческое саморазвитие дошкольника в социуме охватывает все сферы его личности: мотивационную, интеллектуальную, творческую, эмоциональную, волевую, 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.

3.3 Творческая и исследовательская активность как основа развития умственной одаренности детей дошкольного возраста

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 потенциале 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.).

Разнообразие 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 которых

проявляются незаурядные способности – например, математическую, музыкальную, литературную 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, кинестезически-моторной и зрительно-моторной координацией. Академическая одаренность определяется успешностью обучения. Социальная одаренность рассматривается как сложное, многоаспектное явление, во многом определяющее успешность в общении [27, 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, -** судя по всему, связана с ускоренным созреванием мозга [27, 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** [27, 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 [27].

Умственная одаренность – это всегда сочетание более общих и более частных умственных и личностных качеств. Ученые различают три категории детей с признаками умственной одаренности:

1). Дети с необыкновенно высоким уровнем умственного развития. Чаще встречаются в дошкольном и младшем школьном возрастах.

2). Дети с признаками специальной умственной одаренности, например, к математике или какой-нибудь другой области науки. Такие возможности с достаточной определенностью могут обнаруживаться в подростковом возрасте.

3). Дети, обладающие яркой познавательной активностью, оригинальностью психического склада, незаурядными умственными резервами. Здесь речь идет о потенциальной, или «скрытой», одаренности. Потенциальные возможности таких учащихся раскрываются уже в старшем школьном возрасте [24].

Подробно рассмотрим возрастные особенности детей с ранним умственным подъемом, существенно опережающих свой возраст. Здесь 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. В раннем детстве одаренные дети особенно настойчиво тянутся к познанию, ищут и требуют умственную нагрузку. Для детей этой категории свойственны повышенная умственная восприимчивость и постоянная готовность прилагать усилия и напрягать ум. При этом их неустанная умственная активность неразрывно связана с саморегуляцией - принятие цели и стремление управлять своими действиями [24; 27]. Обобщим возрастные аспекты развития активности в таблице 8.

Таблица 8

Возрастные аспекты развития активности

Возрастные	Наблюдения	Комментарии	и
------------	------------	-------------	---

периоды		характеристики
Младенчество	С 1 месяца ребенок начинает обнаруживать готовность всматриваться, вслушиваться. Во взаимодействии со взрослыми проявляет инициативу, хватательные движения приобретают целенаправленный характер. Начинается активное и усложняющееся манипулирование предметами.	Начинает развиваться познавательная активность за счет потребности во внешних впечатлениях.
Ранний возраст	Учится ходить, говорить, расширяются контакты со взрослыми и средой. Обнаруживает стремление действовать самостоятельно, сознание собственных желаний, попытки справиться с задуманным своими силами.	Новый уровень отношений с людьми, предметами, новые виды занятий формируют внутренний мир, влияющий на степень и своеобразие активности ребенка.
Старший дошкольный возраст	Тянутся к впечатлениям, достигаемым органами чувств, испытывают потребность применять и развивать свои возможности. Проявляют исследовательскую активность. Испытывает удовольствие от достижения цели, получая ожидаемые результаты благодаря собственным усилиям. Испытывает потребность в общении, одобрении. В этом возрасте детям уже присуще стремление к полноте участия в жизни.	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.
Младший школьный возраст	Тяготение к умственной нагрузке. Непосредственность и подражательность в действиях, готовность к проявлению более длительных усилий: произвольность внимания, удержание в сознании намерений.	Проявляются элементы самоорганизации.

Основные составляющие умственной одаренности по Н.С. Лейтесу:

1). Познавательная потребность (характеристика: активность, радость познания, ненасыщаемость). В ходе возрастных изменений отчетливо выступают качественно разные уровни развития познавательной потребности:

I - потребность во впечатлениях,

II – 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.

III – становление склонностей – это потребность в определенных занятиях и направленность самой личности. Носит сознательно целенаправленный характер. Достигается в опосредовании с социально значимыми задачами.

IV – 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.

2). Интеллект – в широком значении – это вся познавательная деятельность, в узком – сфера умственных способностей. В настоящий момент нет общепринятой формулы интеллекта, среди видов определяют: лингвистический; музыкальный; логико-математический; пространственный; телесно-кинестетический; личностный интеллект (интраличностный – способность управлять своими чувствами, анализировать их и использовать эту информацию в своей деятельности; интерличностный – способность замечать и понимать потребности и намерения других людей, управлять, предвидеть).

Рассмотрим виды интеллекта по Г. Айзенку [27]. Ученый выделяет три вида интеллекта во взаимосвязи:

- биологический имеет в своей основе структуры и функции головного мозга, без них невозможно познавательное поведение и они же отвечают за индивидуальные различия.

- психометрический – познавательные возможности, измеряемые IQ. В формировании и развитии этого вида интеллекта значимую роль играют культурные факторы, воспитание в семье, образованность и даже экономический статус. В то же время он зависит от биологического интеллекта.

- социальный – включает такие сложные умственные функции как критическая обработка информации, выработка стратегий и др. Непосредственно зависит от социально-исторических факторов, но в значительной степени определяется и IQ.

В понимании развития творческого потенциала личности как фактора самореализации одаренных детей, нам близка модель одаренности Дж. Рензули, который выделяет в ее структуре интеллектуальные способности выше среднего, творческие способности и увлеченность задачами [27,69].

Интеллект человека, понимаемый как вся совокупность его умственных способностей, несмотря на многообразие своих проявлений, сохраняет некоторое внутреннее единство. Исследования Ж.Пиаже показали, что интеллектуальная деятельность представляет собой устойчивые и вместе с тем гибкие умственные структуры – систему умственных действий (операций, которые проходят определенные стадии возрастного развития: дошкольный возраст – сенсорная и дооперациональная стадии сменяются операциональной; младший школьный возраст – стадия конкретных операций переходит на стадию формально-логических операций. О решающей роли детских лет в становлении интеллекта свидетельствуют данные Я.А. Пономарева 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 ДОУ и значимым взрослым, желающим развивать потенциалы ребенка.

3). Креативность. Исследователи отстаивают правомерность существования творческой одаренности как отдельного, самостоятельного вида

– одаренность порождается способностью продуцировать, выдвигать новые идеи, изобретать, или же способностью блестяще исполнять, использовать то, что уже создано. Интересен взгляд Б.М. Теплова, который выражает протест представлениям о том, что высокая одаренность в одной области сопровождается снижением одаренности в других областях. Он подчеркивал, что «талант как таковой многосторонен», что не о существовании разных видов одаренностей должна идти речь, а о широте самой одаренности. Теоретическая одаренность определяется теми теоретическими конструктами, на которых базируется само 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 дивергентное мышление играет в творчестве лишь частичную роль. Торранс под креативностью понимал способность индивида к обостренному восприятию недостатков, дефектов, недостающих элементов, пробелов в знаниях, дисгармонии. 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 [27, 102].

Доминирующая у одаренного ребенка познавательная мотивация выражается в форме творческой активности, которая проявляется на ранних этапах в любознательности, далее в поисковой активности и утверждается в потребности исследовать. Реализация творческой активности обеспечивает детям дошкольного возраста путь к разрешению противоречий. С 5 – 6 летнего возраста дети находятся в поиске несоответствий и противоречий (Н.Н. Поддьяков), 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 заложена потребность в открытии нового, стремление к поиску противоречий, желание ставить перед взрослым и самим собой новые проблемы, вопросы, что особенно ярко выражается в период почемучек. Ученые, исследующие проблемы творческого развития личности, подчеркивают, что познание должно происходить через субъективные и объективные открытия, через организованный поиск ответов на вопросы и 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 источником мотивации познавательной, творческой, исследовательской активности.

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. Это свидетельствует об отсутствии научно обоснованной программы, ориентированной на потребности и возможности одаренных детей. Рассмотрим подходы к развитию *умственно* одаренных детей [24].

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 он может придать смысл своей жизни, разрешить задачу полного развития своих потенциальных сил в пределах, заданных законами созидания. 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 возможностей 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 [24, 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.

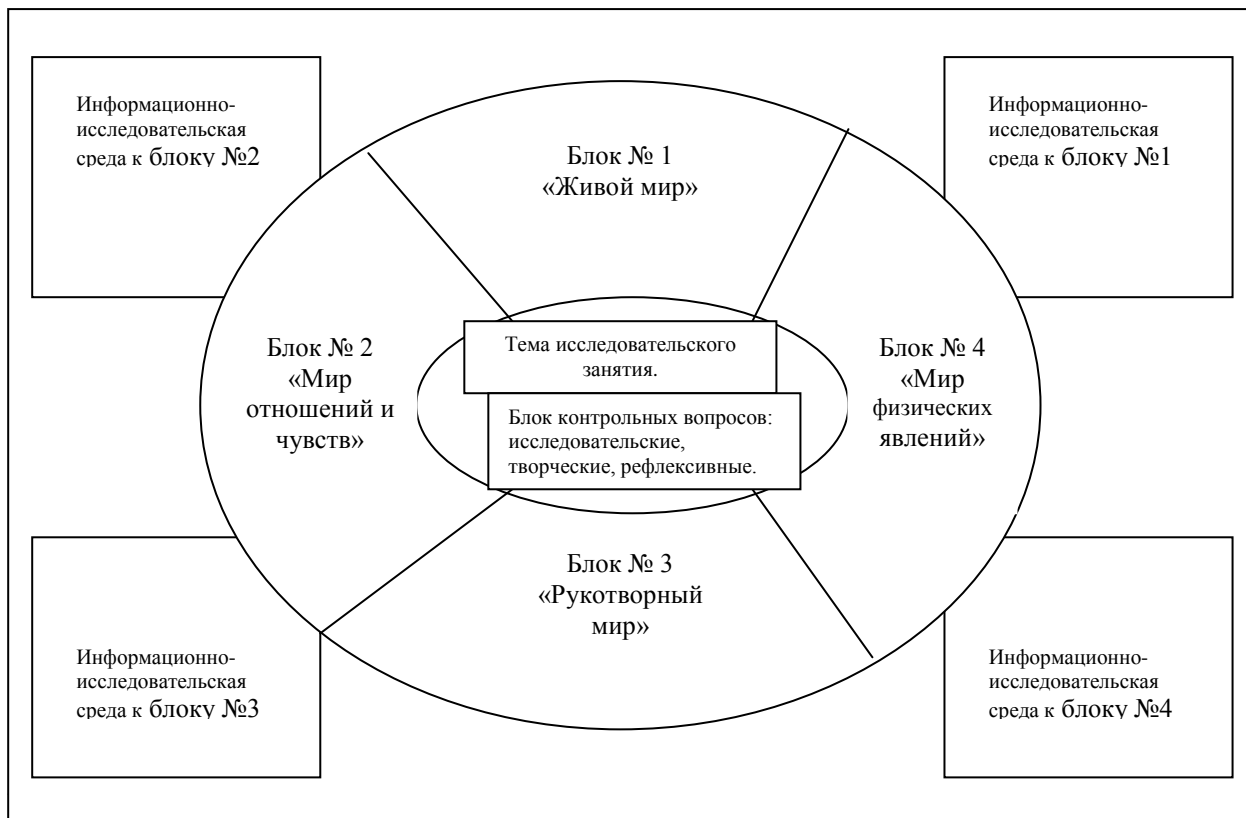
Содержание программ развития одаренных детей должно затрагивать различные аспекты мироздания. Преподаватели, работающие с одаренными детьми должны не столько расширить их информированность в каких-либо разделах наук, сколько научить пользоваться базой знаний, иметь навыки самостоятельной исследовательской 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 будит активизировать аналитические способности, исследовательскую и творческую деятельность, рефлексивные способности.

Темы таких занятий кардинально отличаются от программных и направлены на изучение сущности объектов и явлений, систематизацию и интеграцию восприятия окружающего мира. Например, такие темы как «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...». Многоточия в каждом из заданий не случайны и их продолжение 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. 5). 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 оттого этапа установить интересующее ребенка информационное звено и обеспечить его понимание.

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

Рассмотрим особенности организации исследовательской деятельности одаренных детей. Познавательная мотивация и исследовательская активность ребенка, по мнению академика А.М. Матюшкина, выражаются в высокой избирательности одаренного ребенка по отношению к исследуемому новому, что составляет основу развития специальных способностей. 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, выделять объекты, для которых цвет является существенным признаком и др.

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 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, стремление в решениях задач к новизне, 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 духовно-нравственных ценностей общества), которые могут стимулировать или тормозить процесс исследования. Самореализация одаренной личности будет осуществлена в исследовательской деятельности, в которой ребенок является субъектом. В связи с этим возникла потребность раскрыть понятие «дошкольник - субъект исследовательской деятельности».

Психологический словарь под редакцией А.В.Петровского определяет субъект как источник познания и преобразования действительности; носитель активности [35, 389]. Наиболее подробная характеристика детей как субъектов деятельности в современной науке подробно представлена в работах В.В.Давыдова, В.Т.Кудрявцева, Г.А.Цукерман, Д.Б.Эльконина. В.В.Давыдов определяет субъекта как учащегося, способного «совершенствовать, учить самого себя. Это, значит, строить отношения с самим собой, как с другими: вчера думавшим не так, как сегодня, умевшим меньше, не понимавшем того, что сегодня стало понятно...» [17, 245]. 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 [36], 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;
6. Оценивая содеянное и корректируя производимое, субъект восходит до ступени стратега жизни, обретая способность планировать, модернизировать, творчески преобразовывать ее содержание и форму.

Заключительный этап – духовно-творческой самореализации. Обеспечивает творческую деятельность через проектирование, прогнозирование, разрешение противоречий, нового способа применения полученной информации и результатов исследования, ответов на контрольные вопросы и постановка новых вопросов. Духовно-нравственный аспект деятельности заключается в понимании значимости полученного ребенком продукта деятельности, его назначения, ценности для себя и других.

Анализ духовно-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.

Показателями качества личного творческого продукта одаренного ребенка в исследовательской деятельности являются:

- индивидуальный «почерк» творческого продукта, выражающийся в своеобразии манеры выполнения и характера выражения своего отношения к процессу, результату, объекту;
- нахождение креативных средств для реализации творческого замысла в изобразительной деятельности, сочинительстве, конструировании, игре, разыгрывании небольших театральных сценок-сюжетов и т.д.;
- направленность личного творческого продукта на созидание.

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 дошкольников дает широкие возможности для проявления и раннего развития детской одаренности.

Библиографический список:

1. Альтов, Г.С. И тут появился изобретатель [Текст]/ Г.С. Альтов – М.: Дет.лит., 1984. – 126с.
2. **Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] // Б.Г. Ананьев. - Избранные псих. труды в 2-х т.: Т.1. – М.: Наука, 1980. – 386 с.**
3. Андреев, В.И. Диалектика воспитания творческой личности [Текст]/ В.И. Андреев. – Казань, 1988. – 41 с.
4. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития [Текст]/ В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

5. 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.
6. Балл, Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект [Текст]/ Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 183 с.
7. Беликов, В.А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция) [Текст]/ В.А. Беликов. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ «Факел», 1995. – 142 с.
8. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики [Текст]/ А.С. Белкин: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 192 с.
9. Бердяев, Н.А. Царство Духа и царство Кесаря [Текст]/ Н.А. Бердяев. – М., 1995. – 185 с.
10. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитания [Текст]/ Р. Бернс. – М.: «Прогресс», 1986. – 424 с.
11. Бим-Бад, Б.М. Антропологические основания теории и практики современного образования [Текст]/ Б.М. Бим-Бад. – М.: Просвещение, 1994.
12. Богданова, Р.У. Теоретико-педагогические основы развития творческой индивидуальности субъектов образования [Текст]/ Р.У. Богданова. Дисс. ... доктора пед. наук, СПб.: 2000. – с. 328.
13. Богоявленская, Д.Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества [Текст]/ Д.Б. Богоявленская// Вопросы психологии. – 1999. - № 2. – С. 35-41.
14. Бондырева, С.К., Колесов, Д.В. Окружающий мир, потребности, духовность [Текст]/ С.К. Бондырева, Д.В. Колесов/ Методическое пособие – М.: Московский психолого-педагогический институт, 2007. – 24 с.
15. Бурменская, Г.В. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка [Текст]/ Ред.-сост. к. психол. н. Г.В. Бурменская/ Учебное пособие. Изд. 2-е, расш. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005, 656 с.

16. Венгер, Л.А., Цукерман, Г.А. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста [Текст]/ Л.А. Венгер, Г.А. Цукерман. – Томск: «Пеленг», 1993. – 72 с.
17. Дьяченко, М.А., Кандыбович, Л.А. Психологический словарь-справочник [Текст]/ М.А. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 576 с. – (Библиотека практической философии).
18. Зеличенко, А.И. Психология духовности [Текст]/. А.И. Зеличенко – М.: Изд-во Трансперсонального института, 1996. – 400 с.
19. Игнатова, В.В. Педагогические факторы духовно – творческого становления личности в процессе социализации и условия их реализации [Текст]/ В.В. Игнатова. Дисс.... Доктора пед. наук, Красноярск, 2000.
20. Кан – Калик, В.А., Никандров, Н.Д. Педагогическое творчество [Текст]/. В.А. Кан – Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
21. Кармин, А.С. Интуиция и диалектика. Диалектика творческой деятельности [Текст]//А.С. Кармин. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1989. – 70 с.
22. Конвенция прав ребенка [Текст]// Педагогика. – 1991. - № 10.
- 23. Лапицкий, О.И. Педагогические условия саморазвития личности учащегося гимназии [Текст]// О.И. Лапицкий Дисс... канд. пед. наук, Хабаровск: 1999. – 232 с.**
24. Матюшкин, А.М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей [Текст]/ Под редакцией А.М. Матюшкина/ Учебное пособие – М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.
- 25. Мерлин, В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности [Текст]//В.С. Мерлин – Пермь, 1970. – 96 с.**
26. Неменский, Б.М. Мудрость красоты: О проблеме эстетического воспитания [Текст]/ Б.М. Неменский: Кн. для учителя. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с.
27. Психология одаренности детей и подростков: Учебное пособие для студ. Высш. И сред. Пед. учеб. заведений [Текст]/ Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М.

Марютина и др.; Под ред. Н.С. Лейтеса. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 336 с.

28. Развитие, социализация и воспитание личности: Региональная концепция [Текст]/ Коллектив авторов под руководством Е.Н. Шиянова. –Ставрополь, 1993. – 123 с.

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

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

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

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

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

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

35. Семенов, В.Д. «Новая» парадигма и подходы к практике [Текст]// Образование и наука: Известия Урал. науч.-образов. Центра РАО. – Екатеринбург: Изд-во урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. - №1(1). – С. 98-112.

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

37. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности [Текст]/ Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998. –512 с.

И.Н. Евтушенко

ГЛАВА 4. СОЦИОГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

4.1 Роль семьи в развитии одаренности детей дошкольного возраста

В последнее время проблема развития и выявления одаренных детей все шире привлекает внимания педагогов и психологов и термин «одаренность» получил вновь общественное признание, так же как и социальная значимость проблемы выявления, сохранения и поддержание одаренных детей. Сегодня становится актуальным рассмотрение развития одаренности детей с социогендерных позиций.

Социогендерный аспект развития одаренности детей дошкольного возраста – это исследования педагогических явлений одаренности с учетом социальных запросов (государства, общества, семьи) и выполнения гендерных ролей человека в быстро развивающемся, динамичном социуме. Работа с одаренными детьми выступает одним из вариантов конкретной реализации права личности на индивидуальность. Конвенция о правах ребенка предусматривает действенность заботы государства о реализации прав ребенка на сохранение своей индивидуальности (Ст. 8), а родители или другие лица, воспитывающие ребенка, несут основную ответственность за обеспечение, в пределах своих способностей и финансовых возможностей, условий для развития ребенка (Ст. 27)

Следует заметить, что важность целенаправленной работы по развитию одаренности детей дошкольного возраста сегодня осознается не только отдельными педагогами, психологами, но и в государственном масштабе: в России осуществляется федеральная программа «Одаренный ребенок»,

действует ряд международных проектов и программ, Всемирный совет по таланту и одаренности детей и т.д.

Основная трудность в развитии и стимулировании таланта связана с проблемами определения самого понятия «одаренность» [14]. По мнению Л.В.Поповой, существует более 100 определений одаренности. Большинство из них отсылают к раннему развитию детей и используют такие конструкты, как интеллект и креативность [18]. Одаренный ребенок — это ребёнок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. Важна также роль психологических механизмов саморазвития личности ребенка, лежащих в основе реализации дарования. Слово «одаренность» может обозначать качественно своеобразное у каждого индивида сочетание способностей, их единство [18,19].

Общепризнано, что семья, в которой воспитывается ребенок, является одним из наиболее существенным фактором, влияющих как на творческое, так и на личностное развитие. Но основная проблема в том, что значительное число семей не готовы участвовать в выявлении одаренности детей (9 из 10) и их психолого-педагогической поддержке из-за незнания основ этого процесса, другие считают (7 из 10) что вопросы одаренности детей не их компетенция. Но даже те родители, кто заинтересованы в выявлении одаренности детей, не имеют для этого экономических условий [16,17].

Семье с одаренным ребенком необходима психолого-педагогическая поддержка. В последнее время к основному образованию прибавилась система дополнительного образования как ведущего фактора формирования «образовательной индивидуальности личности». Зачастую основное образование не обеспечивает и не может обеспечить ребенка гарантией того, что уровень полученного им образования достаточен для дальнейшего обучения и успешной творческой реализации в разнообразных сферах деятельности. В этих условиях особую значимость приобретают педагогические усилия родителей по

собственному обучению своего ребенка и по выстраиванию той самой «индивидуальной траектории развития» [16].

Поддержке семей с одаренными детьми в первую очередь призвана служить система медицинского обследования и оздоровления одаренных детей дошкольного возраста при непосредственном участии родителей. Очевидно, что для одаренного ребенка дошкольного возраста любое заболевание отрицательно отражается на результатах его деятельности, осуществлении творческих или двигательных способностей, тем более, если у него ряд заболеваний [16].

Рассматривая семью с точки зрения наследования от родителей интеллектуальной и творческой одаренности, трудно однозначно сказать, какие доминанты ее определяют. Наиболее продуктивным на современном этапе нам представляется позиция, выработанная комиссией UNESCO, согласно которой относительная роль наследственности составляет примерно 45%, окружающей среды — 35%, на долю взаимодействия между обоими факторами приходится все остальные 20% (Ж.Годфруа, 1992).

Возраст родителей, как утверждают специалисты в области генетики, также не безразличен для состояния нервной системы новорожденного. Чем старше мать, тем чаще встречаются аномалии – отклонения от нормы. Но аномалии, вызванные таким фактором как возраст матери, предполагают отклонения как в одну, так и в другую сторону. У женщин чаще должны встречаться как «умственно отсталые», так и одаренные дети. Это обстоятельство частично подтверждают библиографические данные выдающихся людей (Наполеон, Д.И. Менделеев и др.). Несколько иные данные получены при изучении влияния возраста отца. Более 90 % гениев (в результате изучения биографии великих людей) были рождены пожилыми отцами (около 40 лет и старше) [5,20].

Как бы мы ни рассматривали роль и вес природно-обусловленных, средовых факторов или влияние целенаправленного обучения и воспитания на развитие личности и одаренности ребенка дошкольного возраста, значение семьи является решающим [20]. Даже неблагоприятные условия (недостаточная

материальная обеспеченность, неполная семья и т.д.) оказываются относительно безразличны для развития способностей. Но особенно важно для становления личности одаренного ребенка дошкольного возраста прежде всего повышенное внимание родителей. Как правило, в семьях одаренных детей отчетливо наблюдается высокая ценность образования, при этом часто весьма образованными оказываются и сами родители. Это обстоятельство является благоприятным фактором, в значительной мере обуславливающим развитие высоких способностей ребенка. Развитию одаренности детей способствуют высокие познавательные интересы самих родителей, которые, как правило, не только заняты в сфере интеллектуальных профессий, но и имеют разного рода интеллектуальные «хобби» [20]. В общении с ребенком они всегда выходят за круг бытовых проблем, в их общении очень рано представлена так называемая совместная познавательная деятельность — общие игры, совместная работа на компьютере, обсуждение сложных задач и проблем. Часто родителей с детьми объединяют общие познавательные интересы, на основе которых между ними возникают устойчивые дружеские отношения. Главная, практически обязательная особенность семьи любого особо одаренного ребенка — чрезвычайное, необычно высокое внимание к ребенку. Во многих случаях такое внимание приводит к симбиозу, т.е. тесному переплетению познавательных и личностных интересов родителей и ребенка. Хотя такое внимание впоследствии может стать тормозом для его душевной автономии, однако именно оно, несомненно, является одним из важнейших факторов развития незаурядных способностей. Часто родителями одаренных детей оказываются пожилые люди, для которых ребенок — единственный смысл жизни. Еще чаще одаренные дети являются единственными детьми в семье или, по крайней мере, фактически единственными (старший уже вырос и не требует внимания), и внимание родителей направлено только на этого ребенка. Во многих случаях именно родители начинают обучать одаренного ребенка, при этом часто, хотя и не всегда, кто-нибудь из них на долгие годы становится его наставником в самой разной деятельности: в художественно-эстетической, спорте, том или ином виде

научного познания. Это обстоятельство является одной из причин закрепления тех или иных познавательных или каких-либо других интересов ребенка. Однако, «детоцентричность» семьи одаренного ребенка, фанатическое желание родителей развить его способности имеет в ряде случаев и свои отрицательные стороны. Так, в этих семьях наблюдается определенная попустительская позиция в отношении развития у своего ребенка ряда социальных и бытовых навыков [15,19,20].

Родители одаренных детей проявляют особое внимание к обучению своего ребенка, выбирая для него книги, пособия, развивающие игры или дополнительную литературу и советуясь с педагогом, как их лучше изучать. Данное обстоятельство иногда также имеет отрицательные стороны: родители нередко вмешиваются в воспитательно-образовательный процесс, не учитывают возрастные особенности ребенка дошкольного возраста, особенности высшей нервной деятельности и т.д., чем только вредят своему ребенку.

Большое значение для понимания особенностей личности одаренного ребенка дошкольного возраста родителями имеет анализ его взаимоотношений со сверстниками и другими людьми, которые в значительной мере определяют историю его жизни и тем самым формируют его личность. Так, у одаренных детей часто отсутствуют достаточно сформированные и эффективные навыки социального поведения и возникают проблемы в общении, что может проявляться в излишней конфликтности. Во многих случаях особая одаренность сопровождается необычным поведением и странностями, что вызывает у сверстников недоумение или насмешку, нежелание брать в игру. Именно потому такие дети крайне редко становятся лидерами в своем коллективе, отношения складываются очень напряженно (ребенка бьют, придумывают для него обидные прозвища и т.д.). В результате это приводит к своеобразной отчужденности ребенка дошкольного возраста от группы сверстников, и он начинает искать другие ниши для общения: общество более младших или, наоборот, значительно более старших детей или только взрослых. И здесь очень важно, чтобы родители не пропустили этот момент «отчуждения» и

«непринятия» ребенка. Отметим также, что в этой ситуации многое зависит и от возраста детей и системы ценностей, принятой в данном детском сообществе. В специализированных образовательных учреждениях значительно выше вероятность того, что особые способности одаренного ребенка дошкольного возраста будут по достоинству оценены и соответственно его взаимоотношения со сверстниками будут складываться более благоприятным образом.

Большое значение в поддержании и сохранении детской одаренности имеют и стили детско-родительских отношений. Существуют разнообразные основания для классификации отношений между родителями и детьми. Исследования Р. Хесса, В. Шипмана указывают, что стили, базирующиеся на жестком контроле, силовом давлении и других формах авторитетного вмешательства не дают возможности для развития одаренности. Учитывая данные исследования, они разделили родительские стили взаимодействия в данном случае на императивный и инструктивный. Для императивного стиля типичны однозначные команды, родители ждут от ребенка беспрекословного соблюдения их указаний. Их отношения основываются на авторитете взрослого, а не на сотрудничестве и уважении ребенка. Установлено, что императивный стиль развивает в ребенке пассивную податливость наряду с зависимостью и конформизмом. Какое-то время он обеспечивает желаемое поведение, но вызывает пассивное сопротивление [21,24].

Инструктивный стиль содержит больше информации, а требования обосновываются, родители беседуют с ребенком «на равных», доказывают, что их требования закономерны и разумны. Ребенок видится им равноправным партнером. Инструктивный стиль воспитывает инициативу и твердость. Именно такой стиль свойствен большинству родителей, чьи дети были признаны умственно одаренными. Но данный стиль имеет и свои скрытые минусы: постоянное предоставление возможности выбора может негативно сказаться на эмоциональном состоянии ребенка. Ребенок дошкольного возраста не может все время находиться в ситуации принятия решения, что дает ему ощущение нестабильности, шаткости мира, лишает четкости ценностей и поведенческих

ориентиров. Это положение особенно актуально для одаренных детей, так как они обладают лабильной нервной системой и повышенной чувствительностью к социальным нормам и их соблюдению [21,24].

Еще одним важным аспектом, на который обращают внимание исследователи семей умственно одаренных детей дошкольного возраста, является отношение родителей к детской одаренности. Поддержка взрослых, и прежде всего родителей, ведет к закреплению тех или иных форм поведения и отвержению других, неодобряемых ими. Одаренный ребенок дошкольного возраста особенно чутко воспринимает это, поэтому реакция родителей на его продвижение будет определять, развиваться ли его способностям или нет, станет ли он двигаться вперед или попытается «спрятать» свою неординарность, стать «как все».

Можно выделить несколько типов отношений родителей к одаренности: отрицательное, игнорирующее и положительное [17].

Часть родителей не желает признавать неординарность, талантливость своего ребенка или даже отрицательно относится к ней (R.Hofstader, 1963). Девиз «Я не хочу, чтобы мой ребенок был одаренным, пусть лучше будет нормальным, как все» По мнению Р.Хофстедера и Б.Блума (R.Hofstader, 1963; V.S.Bloom, 1982, 1985), причиной такого отношения является антиинтеллектуализм общества, недоверие к умникам, скептическое отношение к тем, кто выделяется из среднего уровня.

Другие родители игнорируют ранние проявления исключительности у детей и избегают вслух обсуждать их замечательные способности. Это отношение родителей может оказать нежелательное воздействие на одаренного ребенка. Не обращая внимание на его таланты, взрослые на самом деле своим поведением говорят: «Твои способности нас не радуют, и этот аспект твоей личности нас не интересует» [17,24].

В случае отрицательного или игнорирующего отношения к одаренности со стороны родителей маленький ребенок делает вывод, что важнее всего на свете — не выделяться (J.C.Gowan, 1971,1972,1983; E.R.Torrance, 1976,1979; J.Khatena,

1978,1982) и начинает скрывать свои способности. Это может негативно влиять не только на умственные способности, но и на складывающуюся личность. Продолжительное подавление интеллектуальных и экспрессивных потребностей одаренного ребенка может привести к эмоциональным сложностям, неврозам и даже психозам. Неврозы могут вызывать периоды депрессии, когда ребенок не в состоянии понять причины неприятия окружающими естественных для него тенденций и стремлений (М.А.Диркес, 1983).

Встречаются и описанные М.Дирксом (М.А.Диркес, 1983) факты ухода ребенка в свой мир. Такие формы реагирования появлялись у детей при сочетании игнорирования их способностей с проблемными ситуациями в семье. Дети не просто искали пути разрешения конфликтов в воображаемом плане, но и выстраивали целые миры, в которых они «существовали» в ущерб реальности. Дети в таких ситуациях настолько захвачены внутренними переживаниями и выстраиванием охранительных механизмов, что их одаренность проявляется все меньше и меньше [17].

Другой вариант родительского отношения к одаренности - гиперсоциализация [9]. Она отмечается редко, в 7% случаев. Родители таких детей видят в их одаренности престижность, возможность самоутверждения через выдающиеся способности своих детей или реализации своих несбывшихся потенциальных возможностей. Для таких родителей прежде всего важно то, каких результатов добивается ребенок, можно ли рассказать о них другим, престижна ли область, в которой проявляются детские способности. При этом их не очень интересуют другие стороны развития. Они водят детей в самые разнообразные кружки и студии, не заботясь о том, способен ли ребенок выдержать такую нагрузку, нужны ли ему эти занятия.

Чрезмерно загруженный ребенок быстро устает и не может добиваться высоких результатов. Повышенные требования родителей часто приводят к тому, что собственные достижения начинают оцениваться ребенком по взрослым меркам и не удовлетворяют его, причиняя ненужные боль и переживания, снижая его самооценку и веру в собственные силы. Если ожидания взрослых

слишком велики, а ребенку трудно все время соответствовать им, он будет воспринимать себя неудачником в глазах родителей и, соответственно, своих собственных.

Было замечено (J.Freeman, 1979), что излишние родительские амбиции сопровождаются высоким уровнем агрессивности у детей. Вырастая, они могут испытывать чувство неудовлетворенности, неадекватность в восприятии себя.

Еще одним вариантом отношения родителей к детской одаренности является тот, когда они ценят и любят самого ребенка, а не его таланты. Такое отношение способствует наиболее плодотворному развитию личности, ее реализации: дает ребенку уверенность в себе, чувство защищенности, значимости для близких и т.д. Девиз «Пусть вырастет хорошим человеком, это самое главное», «Хочу видеть ребенка счастливым и сильным. Будущее выберет себе сам», «На будущее нет особых пожеланий, пусть будет счастливым человеком» [17,21].

В то же время некоторые исследования (L.Leaverton, S.Herzog, 1978) говорят о том, что у высокоодаренных детей самооценка ниже, чем у их ординарных сверстников, одна из причин - высокие родительские ожидания, или детский перфекционизм. Желание воспитать в своем ребенке потребность в постоянном совершенствовании может обернуться серьезными проблемами, неуверенностью в себе, стремлением решать только простые задачи и не браться за сложные, неумением переживать поражение. Дети перестают верить в себя и ощущают свою неполноценность из-за того, что, по их мнению, не оправдывают родительских ожиданий или боятся их не оправдать.

Другим нежелательным последствием высоких родительских ожиданий может стать чрезмерная соревновательность. Излишняя соревновательность часто воспитывается неосознанно, если родители уделяют слишком большое внимание победам ребенка и расстраиваются из-за поражений, мелких неудач. «А кто занимается лучше тебя?», «Что же ты сегодня не мог постараться?» — спрашивают они, не задумываясь, к чему подталкивают ребенка.

Еще один путь, ведущий к снижению детской самооценки, — перегрузка ребенка информацией. Многие взрослые дают слишком обширную информацию, не соответствующую запросам ребенка дошкольного возраста. Он зачастую даже не понимает, о чем идет речь, чем очень удивляют родителей [17].

Обобщая вышесказанное, отметим, что пути устранения дискомфорта и их причины у одаренных детей следует искать педагогу совместно с родителями ребенка дошкольного возраста, так как одаренный ребенок и в семье не всегда имеет психолого-педагогическую поддержку и возможность реализовать свои потенциальные возможности. Знают ли родители об индивидуальных особенностях, склонностях своих детей? Готовы ли поддержать искру любознательности, развить высокую познавательную активность в ребенке? К сожалению, не всегда. Следовательно, работа с одаренными детьми без тесного контакта с родителями невозможна и малоэффективна. При организации работы с одаренными детьми следует:

- учитывать характер семейных отношений и эмоциональный климат;
- создавать условия для освоения родителями способов формирования у ребенка положительной «Я – концепции» как важнейшего условия полной реализации возможностей одаренного ребенка;
- оказывать помощь в создании соответствующего семейного микроклимата.

Это может быть и работа, включающая в себя беседы и семинары, раскрывающие особенности одаренного ребенка, влияние стилей детско-родительских отношений на его развитие, роль понимания взрослыми одаренности, ступени становления интеллектуальной или творческой одаренности. Помощь и привлечение родителей к разработке индивидуальных образовательных программ для работы с одаренными детьми, методических рекомендаций, оформление стендов «Новинки психолого-педагогической литературы по проблеме»; вовлечение родителей в диагностическую работу по выявлению одаренных детей.

Эффективны будут деловые игры, в ходе которых родители на своем опыте поймут и почувствуют собственные ошибки, найдут пути решения проблем, так часто встречающихся при воспитании талантливых детей. А также включение родителей в жизнь детского сада: посещение занятий, прогулки, участие в играх, праздниках, экскурсиях [17].

4.2 Особенности развития одаренности мальчиков и девочек дошкольного возраста

В рамках рассматриваемой проблемы немаловажную роль в развитии и поддержании одаренности имеет учет гендерных различий детей дошкольного возраста. Хотя в мировой психологии и педагогике накоплен существенный опыт по изучению одаренных детей и работе с ними, однако, остается определенный ряд вопросов, которые еще требуют поиска ответов на них. Актуальную психолого-педагогическую проблему, которая требует теоретического и практического решения, представляет собой изучение гендерных особенностей развития одарённых детей дошкольного возраста (В.Н.Дружинин, Дж. Фримен, и др.), в связи с тем, что частота её встречаемости у детей разного пола неодинакова. Именно гендерные различия особенно значимыми могут оказаться в выявлении, реализации и развитии способностей как наиболее индивидуализированных проявлениях личности. Отмечены гендерные особенности проявления способностей в исследованиях Д.Кимуры, Л.В.Поповой, Н.А.Орешкиной, Б.И.Хасана, Г.М.Бреслава, и др. Подчёркивается роль креативности М.Л.Гарифуллиной, Л.А.Дикой, А.М.Матюшкиным, Л.Ф.Обуховой, С.М.Чурбановой, В.С.Юркевич, П.Торрансом и др. [15,18].

К сожалению, гендерная специфика одаренности детей дошкольного возраста, ее проявления и развития практически не изучена. Еще Л.С.Выготский указывал, что особенности возрастной динамики связаны с расхождением трех линий развития: общеорганического, социального и полового (гендерного). Зачастую игнорирование этих линий развития приводит к тому, что девочка (будущая женщина) начинает сталкиваться с противоречивыми гендерными стереотипами именно в общественно обусловленной системе воспитания

Особо выделяется такой вид одаренности, как творческая одаренность. Существует много разногласий о самой необходимости выделения этого вида одаренности. Одни специалисты полагают, что креативность является неотъемлемым элементом всех видов одаренности, которые не могут быть представлены отдельно от творческого компонента: существует лишь один вид одаренности — творчество, если нет творчества, бессмысленно говорить об одаренности [14,15]. Другие исследователи отстаивают правомерность существования творческой одаренности как отдельного, самостоятельного вида. Многие исследования показывают, что дети дошкольного возраста с творческой направленностью нередко обладают рядом поведенческих характеристик, которые их выделяют и которые вызывают отнюдь не положительные эмоции в педагогах и окружающих людях: отсутствие внимания к условностям авторитетам; большая независимость в суждениях; отсутствие внимания к порядку и должной организации работы; яркий темперамент [11]. Целесообразность выделения творческой одаренности как отдельного вида определяется тем, что стандартные образовательные программы и воспитательно-образовательный процесс дают мало возможностей для ее проявления и развития. В работах, которые касаются творчества или рассматривают в целом вопрос о гендерных особенностях, можно обнаружить важные идеи, характеризующие творчество в гендерном контексте (Ницше, Шопенгауэр, Вейнингер, Булгаков, Бердяев, Вышеславцев, Флоренский, Соловьев, Хамитов, Вяч. Иванов, Розанов). Исследования литературных источников о жизни художников (Леонардо да Винчи, П. Пикассо, С. Дали, З. Серебрякова, М. Башкирцева) позволяют сделать вывод, что для творчества важна андрогиния, обретение которой возможно при идентификации мальчика преимущественно с матерью или другими личностями женского пола в окружении будущего творца, а девочки - с отцом. Исследователи одаренных детей отмечают, что они в гораздо большей степени, чем менее способные сверстники, соединяют в себе свойства, характерные как для собственного пола, так и для противоположного (психологическая андрогиния) [22]. Творчески

одаренные мальчики обладают многими чертами, стереотипно считающимися женскими, - чувствительностью, ярко выраженным эстетическим началом и т. д. С другой стороны, творчески одаренные девочки проявляют многие, традиционно считающиеся мужскими, качества - независимость, самоутверждение, честолюбие. Вместе с тем, исследования позволяют сделать вывод, что для успешности творчества в личности должны взаимодействовать мужское и женское начала. Творческие личности отличаются тем, что при решении задач пользуются обоими полушариями мозга, т. е. обладают холистическим мышлением (Л. С. Выготский, Дж. Гауэн, А. Маслоу, Дж. Гилфорд, Э. Боно, Р. Б. Хайкин, Д. Ландрам) [22].

Динамика гендерных стереотипов в любой культуре является показателем глубоких внутренних изменений ценностно-смыслового ядра культуры, этнического сознания и самосознания ее представителей, так как сфера семейно-брачных отношений наиболее подвержена регуляции традиционными нормами культуры. Многообразие гендерных ролей в различных культурах и в разные эпохи свидетельствует о том, что гендерные роли и стереотипы формируются культурой. Согласно теории Г. Хофстеда, различия в гендерных ролях зависят от степени гендерной дифференциации в культурах или степени маскулинности или феминности той или иной культуры.

До 70-х годов XX века формирование гендерной идентичности связывалось либо с феминностью, либо с маскулинностью, и однозначно совпадало с биологическим полом. Типично мужской образ включал набор маскулинных черт, связанный с социально неограничивающимся стилем поведения, компетентностью и рациональными способностями, активностью и эффективностью. Типично женский образ, напротив, содержал фемининные черты: социальные и коммуникативные умения, теплоту и эмоциональную поддержку. В целом мужчинам приписывалось больше положительных качеств, чем женщинам (И.С.Кон, Г. Крайг) [9,10,12].

Во второй половине XX века, как отмечает Радина Н.К., понятия «феминность» и «маскулинность» были рассмотрены как независимые

конструкторы: личность в зависимости от ситуации может проявлять как феминные, так и маскулинные качества. Однако, по мнению С. Бэм, наиболее социально адаптированным является андрогинный тип личности, включающий в себя черты как маскулинности так и феминности. [1].

В контексте проводимого нами исследования считаем нужным дать определения понятий «маскулинность, феминность». Отметим, что в ходе анализа литературы нами была выявлена многомерность понятий «маскулинность» и «феминность». Психологический словарь под редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского термин «маскулинность (феминность)» трактует как «нормативные представления о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин и женщин». Т.В. Бендас дает следующее определение «набор личностных и поведенческих качеств, соответствующих стереотипу «настоящая женщина (мужчина)» [12].

И.С. Кона как одно из значений «...нормативные эталоны мужественности (женственности)» [9,10] И. Броверман с соавторами (I. Browerman et al., 1972) попросили юношей и девушек дать характеристику, типичному мужчине и типичной женщине. В результате для тех и других выявился различный набор качеств. По мнению Кона И.С., в настоящее время многие социально-значимые черты личности становятся гендерно-нейтральными, ломается традиционная система гендерного разделения труда, власти и т.д. [10].

Таблица 10

Типология мужских и женских качеств

Типичный мужчина	Типичная женщина
------------------	------------------

Агрессивный Предприимчивый Доминирующий Независимый Скрывающий эмоции Любит математику и науку Обладает деловыми навыками Знает, как осваивать мир Легко принимает решения Самодостаточен Свободно говорит о сексе с другими мужчинами	Тактичная Проявляет расположение Нежная Не использует грубых выражений Понимает чувства других Разговорчивая Религиозная Интересуется собственной внешностью Ценит искусство и литературу Сильно нуждается в защите Аккуратная в привычках Спокойная
--	---

Отметим, что на сегодняшний момент идеальные представления о маскулинности и феминности противоречивы:

- традиционные черты в них переплетаются с современными;
- они значительно полнее, чем раньше, учитывают многообразие индивидуальных различий;
- они отражают не только мужскую, но и женскую точки зрения.

Но достаточно жесткие социокультурные требования к мужской модели поведения в период дошкольного детства помогают мальчику сохранить и усилить в период окончательного становления идентичности мужские личностные проявления. Для девочки же изначальная женственность и последующая близость с женственной матерью и окружением своего пола, не отличающимся личностными проявлениями, стереотипно считающимися мужскими, способствуют становлению феминной женщины, но оказывают негативное влияние на становление женщины в дальнейшем как активной и независимой личности, способной реализовать себя в творчестве, особенно гениальном. В то же время, близость с отцом, идентификация с ним позволят девочке дошкольного возраста приобрести независимость, активность, необходимые качества для реализации себя в творчестве, но сделают ее более логичной, менее чувственной, а значит, успешной в мыслительной деятельности, а не в художественном творчестве. Протоженственность затруднит для многих девочек дошкольного возраста приобретение качеств, необходимых для реализации себя в гениальном художественном творчестве. Для того, чтобы

одаренная девочка сохранила потенциал в творчестве ей необходимо идентифицироваться с обоими родителями [4,15,22].

Считаем нужным, в рамках рассматриваемой нами проблемы, обозначить гендерные особенности детей дошкольного возраста в целом так как утверждают некоторые исследователи, одаренность на ранних возрастных этапах, а именно в дошкольном возрасте, должна рассматриваться как некая общая, универсальная способность. С возрастом она все более приобретает специфические черты и определенную предметную направленность [22]. Выявлено, что девочки 6-7 лет, в сравнении с их сверстниками мальчиками имеют более развитый вербальный компонент интеллектуального развития, что находит свое отражение в более широком словарном запасе, большей речевой беглости, легкости извлечения слов из памяти, а также в более быстрых темпах формирования понятийного мышления. Мышление мальчиков обобщенное, абстрактное, а девочек более детальное и конкретное. Мальчики ориентированы на поисковую деятельность, выдвижение новых идей, нестандартное решение задач, девочки - на результат, предпочитают типовые и шаблонные задания, которые тщательности исполнения. У девочек более правильная связная речь, неречевые задачи лучше решают речевым способом. Внимание мальчиков более рассеянное, менее устойчивое, девочки более внимательны, быстро набирают оптимальный уровень работоспособности. В отличие от девочек у мальчиков быстрее утомляется левое полушарие (речевое мышление, логические операции). Мальчики ориентированы на информацию, чаще задают вопросы, ради получения конкретного ответа, девочки же ориентированы на восстановление контактов [3,7,18].

Что касается эмоциональной сферы доказано, что девочки несколько менее тревожны, чем мальчики. Эмоции мальчиков кратковременны, они ярко реагируют на эмоциональный фактор, отсюда потребность быстро снять напряжение, переключиться на продуктивную деятельность. Излишне высокая тревожность обычно способствует возникновению в дальнейшем школьной дезадаптации даже у весьма сообразительных детей дошкольного возраста,

которые по своим возможностям вполне могли бы успешно учиться, однако постоянный страх сделать что-то не так, допустить ошибку приводит к утрате интереса к процессу обучения. Но если повышенная тревожность у мальчиков практически никак не сказывается на обучении ребенка, то повышенная тревожность у девочек, как правило, сопровождается замедлением темпов интеллектуального развития. Мальчики более агрессивны, чем девочки, что подтверждается не только литературными сведениями, но и непосредственно воспитателями детских садов, со слов которых среди наиболее злостных нарушителей дисциплины чаще всего оказываются именно мальчики [3,7,18].

Необходимо рассмотреть особенности гендерных отношений детей дошкольного возраста в игре, где особенности гендерных отношений детей проявляются наиболее ярко (Э. Маккоби) [27].

Таблица 11

Гендерные проявления детей дошкольного возраста в игре

Игры мальчиков	Игры девочек
Большое количество участников	Количество участников: 2 – 3 человека
Чаще проходят на улице	Чаще проходят в помещении
Захват большого пространства	Небольшое пространство для игр
В большинстве случаев подвижные	В большинстве случаев спокойные
Лидер завоевывает свое положение с помощью физической силы	Лидер завоевывает свое положение с помощью вербальных переговоров
Перевозят игрушки «таранным» способом	Перевозят игрушки осторожно, стараясь не задеть других детей
Во время игры часто совместно смеются, даже при падении одного из участников	Смеются реже
Невольные или специальные падения вызывают смех других участников	Не насмеются над другими участниками
Физические контакты: устраивают «кучу малу» и т.д.	Избегают столкновения и толчков
В два раза чаще конфликтуют из-за игрушек (на третьем году)	В два раза реже конфликтуют (на третьем году жизни)
Часто проявляют агрессию (по отношению к мальчикам), в том числе шуточно	Реже проявляют агрессию
Во время игр активно демонстрируют эмоции, преимущественно положительные	Во время игр ведут себя в основном тихо и спокойно
Пик хулиганства поведения - 4 года	Такое поведение не обнаруживается
В диалогах мальчиков - более четкая иерархия доминирования-подчинения	В диалогах девочек – споры о доминировании-подчинении

Большая конкурентность, как индивидуальная, так и групповая (занимает около 50% игр)	Меньшая конкурентность как индивидуальная, так и групповая (занимает около 1% игрового времени)
Большая кооперативность внутри своей команды	Любят школьные (учитель-ученик) и семейные роли (матери и отца), а также преобладают роли балерин
Часто играют в одиночестве	Редко играют в одиночестве
Атрибуты игр – лук со стрелами, ружье, шпага и т.д.	Атрибуты игр – куклы, балетное платье, но также и мужская одежда

В целом игровой стиль мальчиков является более «хулиганским», с физическими контактами, они более конкурируют друг с другом. Помимо всего, они проявляют агрессию по отношению к партнерам по игре и к атрибутам игр. М.В. Осорина объясняет такое поведение так: «Стремление мальчиков подвергать предметы разнообразным испытаниям во время игр – поджигать, бить и плавить, значимым моментом в таких процедурах для ребенка оказывается ощущение собственной власти над веществом предметного мира, агрессия является одним из простых способов достижения доминирования в группе». Игры девочек тихие и спокойные, с небольшим количеством участников, в группировках, доминантная структура является более размытой: девочки не так проявляют властность, но и не хотят подчиняться, они также менее конкурентные и сплоченные [27]. Если обратить внимание на ролевое поведение в играх, то наблюдается, что мальчиков привлекают роли героического и профессионального характера, а девочек - чаще всего роли, связанные со школой, семьей, искусством. Мак Лойд такие выборы в играх объясняет тем, что девочки подражают людям, которых они видят в реальной жизни, а мальчики - вымышленным персонажем. Это связано с проявлением роли партнера, т.е. в играх девочек партнер по игре знает, что надо делать, мальчиков же привлекают более трудные ситуации, когда напарник и он могут не знать как себя вести в игре, что создает атмосферу риска. Наблюдаются различия по характеру активности и интересов. Мальчики чаще девочек занимаются спортом и в основном интересуются им же; девочки более склонны к романтике, но их интересы шире интересов мальчиков, девочек интересуют игры и игрушки противоположного пола ненамного меньше, чем своего [27].

Индивидуальный подход к детям дошкольного возраста, связанный с пониманием гендерных особенностей проявления одарённости, бережное отношение к ним, создание среды для их развития, системы психолого-педагогической поддержки — вот основные пути решения обозначенной проблемы.

Мы разделяем точку зрения В.Поповой, которая подчеркивает роль гендерного фактора в развитии, выявлении одаренных детей дошкольного возраста. Современное общество живет в плену гендерных стереотипов. С момента рождения девочки более зависимы от взрослых; отношение к ним со стороны родителей, окружающих формирует чувство подчиненности другим, несамостоятельности. Одаренность же развивается при наличии уверенности в себе, самостоятельности, свободы в личностных проявлениях. Именно гендерный подход в педагогике и образовании – это индивидуальный подход к проявлению ребенком своей идентичности, что дает в дальнейшем человеку большую свободу выбора и самореализации [6,18].

Принятие позиции, что биологический пол не является первопричиной психологических характеристик поведения и социальных ролей, позволяет по-новому реконструировать Я-образ и жизненные сценарии, навязанные системой гендерных представлений, что дает в будущем мужчинам и женщинам по-новому оценивать свои возможности и притязания, определять перспективы жизнедеятельности, активизировать личностные ресурсы для выбора субъективных стратегий самореализации. Гендерный подход в любой сфере предполагает, что различия в поведении и воспитании мальчиков и девочек определяются не столько их физиологическими, биологическими, анатомическими особенностями, сколько социально-культурными факторами. [6].

Изучение гендерных особенностей детей дошкольного возраста и развитие одаренности имеет не только теоретическое, но и огромное практическое значение для таких сфер как семья, различные воспитательные институты. Значительный вклад в разработку проблем гендерного воспитания внесли И.С.

Кон, А.В. Мудрик [8,9,10]. Отметим, что именно педагоги, работающие с детьми изо дня в день, являются основными «агентами» гендерной социализации [8,9,10]. М. Макдональд пишет, что «образование переносит определенный генетический код, посредством которого закрепляется гендерная идентичность, гендерная роль индивида и предпочтения». В процессе воспитания семья (в лице родителей и родственников), система образования (в лице педагогов), культура в целом внедряют в сознание детей гендерные стереотипы, формирующие определенные правила поведения и создают представления о том, кто есть «настоящий мужчина» и какой должны быть «настоящая женщина».

Однако меньшая ценность женского в обществе затрудняет развитие позитивной Я-концепции девочки дошкольного возраста. Принадлежность к социальной группе, обладающей меньшими возможностями и властью, рождает проблемы со становлением женской идентичности, особенно если девочка обладает высоким социальными способностями и способна лидировать [6,7,25].

Так, изучение Н.К.Радиной особенностей самооценки детей двух возрастных групп (старших дошкольников и младших школьников) показало, что девочки дошкольного возраста характеризуются более высоким уровнем самооценки, самопринятия, нежели мальчики. Резко меняются характеристики самосознания на следующем возрастном этапе: у мальчиков — и формальных, и неформальных лидеров в своих группах — наличествует высокая самооценка, тогда как у девочек-лидеров она отсутствует. Эти девочки воспринимают себя как нелюбимых и отвергаемых группой. Более того, уже к третьему классу формальные и неформальные лидеры ориентируются в своем поведении именно на мужские формы [7].

Девочек реже нацеливают на высокие достижения, они получают менее развернутую оценку своих действий, нежели мальчики. Педагоги считают, что одаренные мальчики превосходят своих одаренных сверстниц. Девочек характеризуют как менее развитых (любопытных, изобретательных), покладистых, доверчивых. Проявления независимости в суждениях, оригинальность мышления у одаренных детей дошкольного возраста иногда

вызывает отрицательную реакцию педагогов. Те же самые характеристики у мальчика позволяют педагогам их относить к категории способных детей. Такое отношение порождает эмоциональные проблемы одаренных девочек. В результате многие одаренные девочки начинают отрицать свои способности, объясняя свои успехи внешними условиями. Они маскируют свою одаренность, чтобы быть принятыми окружающими [12,18].

Зарубежные авторы также свидетельствуют о различном отношении педагогов к одаренным мальчикам и девочкам дошкольного возраста: педагоги большее внимание уделяют мальчикам, чаще отвечают на их вопросы, поощряют их нестандартные ответы и решения. Предубежденность педагогов отражается и на оценке работы детей. Сексистский характер присущ и пособиям, литературе для чтения и т.д.: мальчики чаще изображаются в них главными действующими лицами, совершающими смелые, независимые поступки. Даже иллюстрации носят дискриминационный характер, так как на них в 66 % изображены мальчики и мужчины, тогда как девочки и женщины в 13%. Такая дискриминация носит косвенный характер, прямо неполноценность женщины никем не признается, что еще больше усугубляет положение [7,12].

Дж.Фримэн, утверждает, что проявления одаренности связаны с качествами и свойствами личности. Анализируя в своей статье «Обзор современных представлений о развитии способностей» состояние науки в области психологии одаренности, выделяет некоторые личностные особенности одаренных детей дошкольного возраста [12]. При этом Дж.Фримэн также подчеркивает роль гендерного фактора. Девочки часто недооценивают свои способности. Показано, что часто этот факт связан с ожиданиями родителей, зависящими от гендерных стереотипов. Девочки, имеющие равно высокий творческий потенциал с мальчиками, отличаются от них в социально-эмоциональном плане. Они сильнее подвержены депрессивным настроениям. Дж.Фримэн делает акцент на роли в развитии способностей детей позитивных, положительных эмоций [12]. Страх способен парализовать любые проявления детей дошкольного возраста, такие как любопытство и любознательность. Среди

личностных качеств индивидов, добившихся значительных успехов, Дж.Фримэн обращает внимание на эмоциональную стабильность, высокую продуктивность, мотивацию, увлеченность, низкий уровень тревожности. Однако, очень способные дети имеют проблемы. Стрессы одаренных детей могут способствовать развитию депрессии, невротизации и т.д. вот почему необходимо учитывать гендерные особенности детей. В случае, если в процессе обучения способных детей их потенциал не замечается и не используется в полной мере, возникают эмоциональные проблемы. Нередко особенности одаренного ребенка социумом воспринимается как аномальные, даже как признаки отставания, неприспособленности. Эти особенности следующие: трудности в нахождении близких по духу друзей; проблемы участия в играх сверстников, которые им неинтересны; проблемы конформности, то есть старания подстроиться под других, казаться такими, как все; трудности в школе, где отсутствует стимуляция интеллектуального развития; ранний интерес к проблемам мироздания и судьбе. Феномену «исчезающей одаренности» девочек по мере их взросления посвящены исследования московского психолога Л.В. Поповой. На основе конкретных социологических исследований, обширных научных обобщений она делает вывод о том, что ориентированность девочек в процессе социализации на обслуживание семьи в определенной степени предопределяет их будущий заниженный социальный статус [18].

В статье «Гендерная социализация в детстве» Л.В. Попова подробно анализирует процесс конструирования гендерных различий на протяжении детства. На обширном социологическом материале она убедительно показывает, что «конструирование гендерных компонент личности идет на протяжении всего дошкольного возраста» [18].

Проблеме формирования андрогинных качеств у ребенка, успешно сочетающих в себе традиционно определенные обществом как мужские и женские, посвящена работа Н.А. Коноплевой «Одаренность и гендер». Ученая исследовала психологию художественно одаренных детей и пришла к выводу, что мальчики проявляют заботливость, чувствительность, мятежность,

эстетическую утонченность, пассивность, эмоциональность, богатое воображение - то есть те качества, которые в обществе традиционно считаются «женскими» [11]. В то же время девочки проявляют смелость, уверенность, агрессивность, независимость, самоутверждение, честолюбие - качества, которые приписываются обществом мужчине. Н.А. Коноплева обозначила тревожную тенденцию: общество, ориентированное на жесткие представления о том, что есть «мужское» и «женское», нередко отвергает и подавляет одаренность, именно по причине «нарушения правил поведения, предписанных биологическому полу человека, в данном случае ребенка» [11].

Здесь уместно упомянуть исследование американской ученой С. Бем, которая, обсуждая проблемы жизнеспособности маскулинного и фемининного типов личности, выявила, что наиболее приспособленным к жизни является достаточно распространенный андрогинный тип, имеющий черты и того, и другого пола [1].

Блок (Block, 1973) следила за развитием группы мальчиков и девочек в течение 40 лет. За это время она обнаружила, что родители вели себя по-разному с сыновьями и дочерьми. В частности, дочерей воспитывали так, чтобы они выражали свои чувства и были в хороших отношениях с окружающими. Воспитывая сыновей, их поощряли за проявление независимости и учили, что надо контролировать свои эмоции. Возможно, у мужчин менее богатый, чем у женщин, опыт в сфере эмпатийной отзывчивости, и в результате они просто не знают, как реагировать на эмоциональный дискомфорт другого человека [12].

Таким образом, сравнивая поведение детей дома и в детском коллективе, оценивая их достижения на занятиях, видя неординарность их мышления, взрослые смогут по-иному взглянуть на своего ребенка, понять его уникальность, особую чуткость к любым воздействиям, его потребность в поддержке и поощрении. В то же время это даст возможность относиться к своим детям как к обыкновенным дошкольникам, научить их переживать как победы, так и поражения, не только уделять внимание тем областям знаний, где дети проявляют особую одаренность, но и осваивать другие сферы человеческого

познания и деятельности. Родителям важно также помнить, что их мужские и женские качества в личности, напрямую отражаются на характере воспитания их ребенка, для того, что бы быть достойным примером необходимо идентифицировать свой тип гендера, так как на образ ребенка влияет тип гендера родителя - феминный, маскулинный, андрогинный.

Проблема, связанная с изучением гендерных особенностей детей дошкольного возраста в аспекте одаренности достаточно динамично развивается в современной России. Гендерные различия далеко не так велики, как нам внушают распространенные стереотипы. Вместе с тем есть доказательства существования различных норм для мальчиков и девочек дошкольного возраста, которые стимулируют развитие различных способностей.

Библиографический список:

1. Беем, С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов [Текст] / С. Беем. – М. : РОССПЭН, 2004. – 331 с.
2. Бендас, Т.В. Гендерная психология: учебное пособие [Текст] / Т.В. Бендас. – СПб. : Питер, 2006. – 431 с.
3. Берн, Ш. Гендерная психология [Текст] / Ш. Берн. - СПб., 2001. – 320 с.
4. Богоявленская, Д.Б. Одаренность: предмет и метод // Магистр. – 1994. - № 6.
5. Виноградова, Е.С. О физических факторах интеллекта // Вопросы психологии. – 1989. - № 6. – С. 108-114.
6. Каменская, Е. Н. Гендерный подход в педагогике [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / Каменская Е.Н. - Ростов-на-Дону, 2006. – С. 410.
7. Клещина, И.С. Гендерная социализация [Текст]: учеб. пособие / И.С. Клещина. - СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 1998.
8. Кон, И.С. Введение в сексологию [Текст] / И.С. Кон. - М. : Медицина, 1998. - 320 с.
9. Кон, И.С. Ребенок и общество [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов обучающимся по психология и пед. спец. / И.С.Кон. – М. : Academia, 2003. – 334 с.

- 10.Кон, И.С. Сексология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.С. Кон. - М. : Академия, 2004. – 384 с.
- 11.Коноплева, Н.А. Одаренность и гендер // Женщина в российском обществе. - 2000.
- 12.Котлова, Т.Б., Рябова, Т.Б. Библиографический обзор исследований по проблемам гендерных стереотипов // Женщина в российском обществе// - 2001. - №3(4).
- 13.Крайг, Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг. - СПб. : Питер, 2000 – 987 с.
- 14.Лейтес, Н.С. Способности и одаренность в детские годы. – М., 1984.
- 15.Матюшкина, А.М. Концепция творческой одаренности / Вопросы психологии. – 1980. - № 6.
- 16.Одаренность детей: выявление, развитие, поддержка / Издательство ЧГПУ «Факел», 1996. – 120 с.
- 17.Одаренный ребенок / Под ред. О.М. Дьяченко. – М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1997. – 140 с.
- 18.Попова, Л.В. Гендерная социализация в детстве // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч. I.
- 19.Рабочая концепция одаренности. – М., 1998.
- 20.Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.
- 21.Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева, В.В. Столина. – М., 1989
- 22.Словарь гендерных терминов [Текст] / Под ред. А.А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток-Запад»: Женские инновационные проекты». - М. : Информация – XXI век, 2002.256 с.
- 23.Тарасенко, Н.Д., Лушанова, Г.И. Что вы знаете о советской наследственности? – Новосибирск, 1991.

- 24.Холлер, К. Диагностика и развитие одаренности детей и подростков / Современные концепции одаренности и творчества. - М., 1998.
- 25.Штылева, Л.В. Гендерный подход в образовании [Текст]: учеб. программа и метод. рекоменд. к курсу / Л.В. Штылева. – Мурманск, 2004. – 78 с.
- 26.Hess, R.D., Shipman, V.C. Early experience and the socialization of cognitive mode of children // Child Development. - 1965
- 27.Массобу, Е.Е. The two sexes: growing up apart. Coming together. L., 1998, P.118-152. Пер. с англ. А. Бородина (Введение) и В. Успенской (Гл. 6), Тверь, 2002.)

И.Г. Галянт

ГЛАВА 5. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЁННОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

5.1 Понятие о художественно-творческой одаренности детей дошкольного возраста

На современном этапе развития педагогической науки особое внимание приобретает проблема развития детской одарённости, программного обеспечения данного процесса. Сегодня художественно-творческое воспитание – это не только путь развития детской одарённости, но и путь к самореализации личности, способ адаптации личности в социуме. Содержание творческого воспитания детей на современном этапе определяется актуальными *задачами*: творческое развитие природной одарённости с учётом возможностей каждого ребёнка с помощью различных видов художественно-творческой деятельности; развитие индивидуальности, способности к спонтанному творческому поведению. Данную проблему активно разрабатывают ведущие ученые стран мирового сообщества Ф.Баррон, Дж.Гилфорд, В.Дж.Гордон, Г.Лозанов, К.Роджерс, А.Ротенберг, К.В.Тейлор, Р.Торренс, В.Франкл.

Вместе с тем, осознавая важность активного общения детей с искусством, наблюдается недостаточный уровень эстетической подготовленности педагогов, что повлияло на сокращение доли детского творчества в воспитании детей. Развитие эмоциональной отзывчивости, воображения и художественных дарований детей тормозится репродуктивными методами воспитания. Наблюдения показывают, что, к сожалению, в большинстве случаев в педагогической практике знания преподносятся предельно абстрагировано от жизненного опыта ребенка. Психологический, чувственный аспект, лежащий в основе любого художественного элемента, ускользает. В связи с этим, заметим, что через приобщение к музыкальному и театральному искусству в человеке активизируется творческий потенциал, идет развитие интеллектуального и чувственного начал, и чем раньше заложены эти компоненты, тем активнее будет их проявление в приобщении к художественным ценностям мировой культуры.

Исследования Б.М.Неменского, Д.Б.Кабалевского, А.А.Мелик- Пашаева, Ш.А.Амонашвили, Л.А.Баренбойма, О.Т.Леонтьевой, В.Г.Ражникова, В.А.Жилина, Т.Э.Тютюнниковой, Т.А.Боровик, А.И.Бурениной, Т.А.Жилинской, Т.М.Потехиной служат основанием для изучения технологических аспектов развития креативной личности средствами музыки, поэзии, танца, живописи. Характеризуя особенности деятельности детей дошкольного возраста, педагоги и психологи подчёркивают специфичность художественно-творческой деятельности. Одарённость детей проявляется в изобретательности, пытливости, любознательности, использовании материалов и идей. Дети способны с головой уходить в работу, демонстрируя высокий энергетический уровень. Способны продуцировать оригинальные идеи или находить оригинальный результат.

В связи с этим, формируя понятийное поле исследуемого понятия *«развитие детской одарённости»*, заметим, что многие источники трактуют этот феномен с разных позиций. В контексте нашего изыскания за основу возьмём положение о роли творческого развития ребёнка как исходного импульса для творческого восприятия мира и его преобразования «по законам

красоты», а так же в развитии детской одаренности и способности творческого проявления личности.

Существуют разрозненные и противоречивые исследования творчества, среди которых Д.А. Леонтьев [26] выделяет три основных линии:

1) творчество изучается в его соотношении со способностями, одаренностью, талантом, интеллектом, дивергентным мышлением, решением задач;

2) творчество оценивается как характеристика личности, и ставится вопрос об ее особенностях;

3) творчество рассматривается, как деятельность в контексте жизни, социальным отношением.

По мнению А.М. Матюшкина, **творчество**: 1) - это деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей, отличающихся оригинальностью и уникальностью; 2) – это деятельность человека, преобразующая природный и социальный мир в соответствии с целями и потребностями человека на основе объективных законов действительности [27].

Подобную точку зрения формулирует В.И.Андреев, определяющий **художественное творчество** как духовно-практическую деятельность, неизменным атрибутом которой является создание новых эстетических ценностей. В широком смысле художественное творчество присуще в той или иной степени всем видам продуктивной человеческой деятельности [4].

В.С.Русанова, к примеру, определяет **художественно-творческое воспитание** как процесс целенаправленного педагогического формирования эстетическо-ценностной, эстетическо-мотивационной и эстетическо-творческой сфер личности средствами искусства, обеспечивающий способности личности к творческому самоопределению и самовыражению в соответствии с идеалом красоты, воплощённом в художественной культуре человечества [34,с.36].

Исследование художественно-творческого развития личности нередко имеет дело с фактами выхода за пределы детского творчества, укладывающегося

в рамки создания относительно новых идей и оригинальных способов воплощения художественных образов. Мы имеем в виду факты проявления детских дарований, перед которыми система диагностики творчества встаёт в тупик, будучи не в силах не описать, ни оценить их с помощью инструментария, которым она располагает. В результате одарённые дети часто «подгоняются» под уровень творчески развитых и нередко утрачивают силу и мощь своих исключительных природных способностей к периоду отрочества. Поэтому в рамках нашего исследования мы уделяем пристальное внимание вопросу развития уникальных творческих способностей, которые относятся к разряду общих, но характеризуют ребёнка в ином аспекте – аспекте одарённости к искусству.

Каждый исследователь, занимающийся проблемами одарённости, пытается ответить на вопрос: почему ребёнок легко и свободно входит в мир искусства, где взрослый чаще всего чувствует себя сторонним наблюдателем? В поиске ответа следует обратиться к специфике датского восприятия и детской одарённости к искусству. В этой связи необходимо сделать несколько предварительных замечаний, помогающих наметить некоторые опорные моменты. Поиски ответа на вопрос о природной одарённости обычно ведутся двумя путями. Во-первых, одарённость к искусству изучается в ряду других типов человеческой одарённости – к наукам, языкам, технике, спорту. В этом ряду она оказывается чем-то типологически единым, обладающим собственными «родовыми» психологическими признаками. Иначе говоря, между одарённостью математика и одарённостью музыканта гораздо больше различий, чем между одарённостью музыканта и одарённостью художника. Так, в одном из исследований показано, что способности к литературе и живописи встречаются у музыкально одарённых детей чаще, чем немусыкальных [32].

Во-вторых, одарённость к искусству часто описывают системой конкретных понятий и терминов, обозначающих те или иные стороны и признаки способностей в разных видах художественной деятельности. Здесь одарённость к искусству оказывается собирательным понятием, потому что на

первый план выступают как раз психологические различия между дарованием того же музыканта и художника. Правда, среди самих музыкантов, художников, актёров и писателей наблюдаются разногласия в том, что входит в «набор» способностей каждого конкретного вида искусства. Кроме того, различны и критерии, на основе которых выделяют признаки той или иной художественной способности. Это не случайно, такой диссонанс отражает особый статус способностей в области психологической одарённости к искусствам.

В советской психологии, прежде всего трудами С. Л. Рубинштейна и Б. М. Теплова сделана попытка дать классификацию понятий «способности», «одаренность» и «талант» по единому основанию - успешности деятельности. По мнению Б.М.Теплова, *способности* рассматриваются как индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, от которых зависит возможность успеха деятельности, а *одаренность* - как качественно своеобразное сочетание способностей (индивидуально-психологических особенностей), от которого также зависит возможность успеха в деятельности. Б.М. Теплов отмечает, что раннее вовлечение детей в творческую деятельность полезно для общего развития, вполне отвечает потребностям и возможностям ребёнка. В процессе художественно-творческой деятельности у детей дошкольного возраста развивается самостоятельное творчество: музыкальное, театральное, литературное [39]

Как и отдельные способности, *одаренность* может быть *специальной* (к конкретной деятельности) или *общей* (к различным видам деятельности). Одаренность - это своего рода мера генетически и опытно предопределённых возможностей человека адаптироваться к жизни. Основные функции одарённости - максимальное приспособление к миру, окружению, нахождение решения во всех случаях, когда создаются новые, непредвиденные проблемы, требующие именно творческого подхода. Специальная одарённость характеризуется наличием у субъекта четко проецируемых вовне (проявляющихся в деятельности) возможностей - мнений, навыков, быстро и

конкретно реализуемых знаний, проявляющихся через функционирование стратегий планирования и решения проблем.

В целом можно представить **одаренность как систему**, включающую следующие компоненты:

1. биофизиологические, анатомо-физиологические задатки;
2. сенсорно-перцептивные блоки, характеризующиеся повышенной чувствительностью;
3. интеллектуальные и мыслительные возможности, позволяющие оценивать новые ситуации и решать новые проблемы;
4. эмоционально-волевые структуры, определяющие длительные доминантные ориентации и их искусственное поддерживание;
5. высокий уровень продуцирования новых образов, фантазия, воображение и целый ряд других[48].

Большое внимание за рубежом и в нашей стране уделяется проблеме «одарённых» и творческих детей. Разработаны специальные комплексные программы для обучения одарённых детей, в которых развитие всех граней творчества обеспечивается в единстве с интеллектуальным и личностным развитием детей, их индивидуальными потребностями. В зарубежной и отечественной психологической науке до сих пор представлены две противоположные точки зрения на природу одарённости. Представители различных направлений сходятся во мнении о необходимости наиболее полного осмысления самого понятия «одарённость», о принципиальной важности разработки методов выявления и развития одарённости и высокой ответственности исследователя за свою деятельность. Сегодня в 46 странах мира созданы центры по изучению одарённых детей: в США, Германии, Великобритании, Италии и др.

В последнее время огромный авторитет завоевала концепция нейрофизиологического развития ребенка в сенсорно обогащенной среде. Американский ученый, врач Глен Доман убедил весь мир в неограниченных способностях детей, которых развивали по специально разработанным

программам в обогащенной среде в возрасте с младенчества до шести лет. Он разрабатывал методику воспитания высокоинтеллектуальных, творчески способных и ярких личностей с раннего возраста. Г. Доман считает, что каждый ребенок получает богатейший генетический дар – человеческий мозг. Уникальность человеческой гениальности вовсе не является редким даром. «Поэтому единственный вопрос состоит в том, сумеем ли мы обеспечить подходящую обстановку для роста и развития этого мозга. Гениальность доступна каждому ребенку». Поэтому усилия надо сосредоточить на изучении вариативности типологических и индивидуальных особенностей «юных гениев», чтобы развить огромный творческий потенциал личности [12].

Из проводимых в последние годы отечественных исследований творческих способностей, большой интерес представляют работы Д.Б. Богоявленской [7]. Она охарактеризовала особенности творческой одарённости. Это креативность, интеллектуальная инициатива, предвосхищение. При этом в русле отечественной методологии изучение способностей и одарённости Д.Б. Богоявленская акцентирует внимание на условиях развития творческих способностей [8].

Теоретическая проработка и актуальность практических рекомендаций отличает Концепцию творческой одарённости А.М. [27]. По его мнению, развитие умений искать, формулировать и решать проблемы стимулирует протекание творческих процессов мышления. Проблемный диалог обеспечивает высокую мотивацию учащихся, превращает обучение в подлинно творческий процесс. А. М. Матюшкин, опираясь на работы многих исследователей (Н. С. Лейтес, В. М. Теплов, В. А. Крутецкий, Е. И. Игнатъев, Э. А. Голубева, В. М. Русалов, И. В. Равич-Щербо, А. В. Запорожец, Н. Н. Поддъяков, А. В. Брушлинский, Т. В. Кудрявцев, Дж. Берлайн, Я. А. Понамарев и многие другие), выдвинул следующую синтетическую **структуру творческой одарённости**, включая в нее:

1. доминирующую роль познавательной мотивации;

2. исследовательскую творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблемы;
3. возможности достижения оригинальных решений;
4. возможности прогнозирования и предвосхищения;
5. способности к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие этические, нравственные, интеллектуальные оценки.

При этом А. М. Матюшкин считает принципиально важным отметить, что одарённость, талантливость необходимо связывать с особенностями собственно творческой деятельности, проявлением творчества, функционирования «творческого человека».

Американский психолог П. Эдвардс даёт такое толкование творчесткости – это способность обнаруживать новые решения проблемы или обнаружение новых способов выражения, привнесение в жизнь чего-то нового для индивида. Это есть сила, способствующая положительной самооценке и обеспечивающая самодвижение индивида в своем развитии. Вот каковы его убеждения в отношении творческого процесса:

1. дети естественным образом любопытны и творчески. Они экспериментируют, исследуют, играют с самым разнообразным материалом: разбирают игрушки, строят домики из песка. Для них не существует правильной или неправильной работы с красками и рисунком, в сочинении стихов, песен, они просто работают и наслаждаются тем, что делают. Они учатся в этом процессе и чувствуют внутреннюю свободу в выражении себя;
2. творчество есть процесс, который может приводить к созданию некоторого продукта. Таким продуктом может явиться стихотворение, рисунок, музыкальное произведение или танец;
3. творчесткость (креативность) порождается всем нашим организмом, а не только интеллектом. Творчество есть часть всего нашего существа, нашего тела, разума, эмоции, духа [14].

В современной психологии выявлены типы детской одарённости, подробно описанные М. Карне.

1. *Общая интеллектуальная одаренность.* Дети отличаются высокой концентрацией внимания, острой наблюдательностью, исключительной памятью, очень высоким уровнем логического мышления, умением полно и точно излагать мысли.
2. *Академическая одаренность.* Дети с большим энтузиазмом осваивают образовательные программы благодаря способности к быстрому и продуктивному развитию общеучебных навыков.
3. *Творческая (креативная) одаренность.* Эти дети необычно любознательны, любят экспериментировать, создавать что-то необычное, новое во всем: в играх, в изучении наук, в художественно-творческой деятельности. Они продуцируют новые оригинальные идеи, нестандартно рассматривая проблему, склонны к эстетике оформления своих работ.
4. *Лидерская одаренность.* Дети быстро приспосабливаются к различным ситуациям, коллективам, отношениям. Дети уверены в себе, коммуникабельны, склонны руководить сверстниками.
5. *Художественная одаренность.* Дети обладают специальными способностями, ориентированными на образ. Художественная одаренность подразделяется на множество подвидов: на литературную, изобразительную, музыкальную, хореографическую одаренность.

С нашей точки зрения, более продуктивны определения художественно-творческого воспитания, акцентирующие внимание на процессуальном аспекте.

Фундаментальное исследование проблемы формирования и развития творчества детей дошкольного возраста как основы их развития и саморазвития были проведены группой ученых (Л.А. Парамонова, Г.П. Батищева, Н.Е. Веракса и др.) под руководством Н.Н. Поддъякова. На основе этих исследований был сформулирован концептуальный подход к формированию детского творчества, как результату всего образа жизни дошкольника, результат его общения и совместной деятельности со взрослыми, результат его собственной

активности. Н.Н. Поддъяков рассматривает творческий процесс как особую форму качественного перехода от уже известного к новому неизвестному, как универсальную способность, лежащую в основе всех его других способностей [31].

Анализируя детское продуктивное творчество, можем судить о качествах ребенка, его склонностях, интересах, о разнообразии способностей, творческая деятельность способна оказать преобразующее влияние на личность ребенка. Теоретически основа толкования понятия детского творчества строится на признании наличия у детей врожденных задатков, которые независимо и спонтанно выявляются в деятельности детей. В раннем детстве уже складывается свободное творчество, отвечающее принципам свободы творчества.

Л.С. Выготский, говоря о синкретизме детского творчества, отмечал: «...творчество ребенка еще не строго дифференцировано, ни по различным видам искусства, ни по различным формам литературы...у детей существует широкий синкретизм...соединение различных видов искусства в одном целом художественном действии. Этот синкретизм указывает на тот общий корень, из которого разъединились все отдельные виды детского искусства. Этим общим корнем является игра ребенка» [36; с. 89].

Творчество детей дошкольного возраста хотя и выступает еще в неразвитой форме, однако содержит в себе важные качества, которые создают возможность самостоятельно выходить детям за пределы знаний и умений, полученных от взрослых и создавать новый продукт – оригинальный рисунок, музыкальную импровизацию, сказочную историю и т.п. [20; с. 26].

Т.В. Кудрявцев указывал на необходимость различения двух форм творчества – творчества как «открытия для себя» и творчества «как открытия для других». В первом случае цивилизация пополняется новыми техническими изобретениями, произведениями искусства, научными открытиями. Во втором – на передний план выступает не объективная, а субъективная новизна продуктов творчества» [23 ; с. 74].

Именно с позиции субъективности многими авторами рассматривается детское творчество. В частности Т.С. Комарова отмечает: «субъективная новизна составляет результат творческой деятельности детей дошкольного возраста...Общечеловеческой новизны и ценности продукт его творчества не имеет. Но субъективная ценность его значительна» [19; с. 7].

Л.С. Выготский, формулируя основной закон детского творчества, отмечает, что: «...ценность его следует видеть не в результате, не в продукте творчества, но в самом процессе» [36; с. 97].

Собственное детское творчество, пусть самое простое, собственные детские находки, пусть самые скромные, собственная детская мысль, пусть самая наивная, – вот что создает атмосферу радости, формирует личность, воспитывает человечность, стимулирует развитие созидательных способностей – эта мысль принадлежит немецкому педагогу и композитору К.Орфу [35; с. 21].

В основу осмысления сущности художественной одарённости детей положены способности к музыке, изобразительному искусству, литературе, артистические способности. При этом эти разные способности имеют много общего, и это общее обычно и объединяется понятиями «художественная одарённость», «художественные способности». Так из общих художественных способностей «вырастают» способности изобразительные, музыкальные, артистические и др. Поэтому многие художники могут писать стихи без особых сложностей, музыканты занимаются живописью, а писатели иллюстрируют собственные произведения. В педагогическом плане вопрос об общей и специальной одарённости имеет и важный возрастной аспект.

Наиболее продуктивен педагогический путь, согласно которому одарённость на этапе дошкольного детства, должна рассматриваться и развиваться преимущественно как общая, универсальная способность. А с возрастом эта универсальная, «общая способность» все более приобретает специфические черты и определённую предметную направленность. И главная педагогическая задача в этот период смещается с развития общих способностей к поиску адекватного способа реализации личности в определённых видах

деятельности. Факт существования актуальной и потенциальной одарённости делает особенно важной другую проблему, проблему прогнозирования развития.

По логике нашего исследования рассмотрим признаки художественной одарённости детей в разных видах детского творчества.

Изобразительное искусство: дети проявляют большой интерес к визуальной информации, в мельчайших деталях запоминают увиденное, проводят много времени за рисованием и лепкой, серьезно относятся к своим художественным занятиям и получают от них большое удовольствие. Дети демонстрируют опережающую свой возраст умелость, оригинально используют средства художественной выразительности, экспериментируют с использованием традиционных материалов, умеют осознанно строить композицию рисунков. Произведения детей включают множество деталей и разнообразие цветовой гаммы. Работы детей оригинальны, отличаются индивидуальностью.

Музыка: дети проявляют необычайный интерес к занятиям, эмоционально реагируют на характер и назначение музыки. Ритмично передают метр и ритм звучащими жестами, речью, игрой на клавиесах, музыкальных инструментах. Дети умеют находить способы игры на музыкальных инструментах, проявляют фантазию в изобретении новых видов инструментов. В исполнении демонстрируют умение варьировать, изменять, дополнять, проявляют способность фантазировать.

Двигательная сфера: дети обладают хорошей зрительно-моторной координацией, свободно ориентируются в пространстве с предметом. Используют возможности своего тела, выразительно передают музыкально-игровой образ, инсценируют. В движениях дети демонстрируют пластичность, гибкость, проявляют способность к импровизации движений.

Приведённые характеристики детской одарённости можно принять как исходные в изучении рассматриваемого вопроса, так как они отражают сущность педагогической диагностики, закладывая в её основу выявление степени развития способностей личности, сформированных в художественно-творческой

деятельности. Вместе с тем, отметим, что традиционная система отслеживания динамики знаний, умений и навыков является не адекватной данной деятельности. Мы имеем в виду необходимость отражения в данной оценке не только репродуктивных, но и творческих достижений воспитанников. А также обязательность её индивидуально-личностной окрашенности, ведь параметры роста личности имеют ярко выраженный субъективный характер.

Исследуя природу детской одарённости, Т.Э.Тютюнникова прежде всего указывает, что в условиях характеризующихся отсутствием критики, оценок и стресса, дети намного лучше справляются с творческими и интеллектуальными задачами. Детей необходимо побуждать к фантазии, нахождению индивидуального решения и поощрять разномыслие, позволяющее найти огромное число верных решений одной и той же задачи, а не выполнению всеми одинакового образца [41; с.34].

В приведённом высказывании чётко проводится мысль о том, что основным фактором развития художественно-творческой одарённости детей является создания атмосферы свободы, радости, полной успешности каждого участника, благодаря «заразительной силе» искусства. Данное положение можно рассматривать как один из ключевых выводов. Успех художественно-творческой деятельности детей связан с необходимостью создания атмосферы полной успешности каждого участника, соразмерно возможностям и желаниям. Это возможно, если принять во внимание полимодальную природу творческой деятельности (синкретизм речи, музыки, движения, театрализованной игры, изотворчества).

Учитывая современные тенденции художественно-творческого воспитания дошкольников и исходя из педагогической закономерности, что воспитание должно обеспечить субъект-субъектный характер воспитательного процесса, основываясь на идеи педагогической концепции К.Орфа, нами были определены **принципы** развития детской одарённости.

- *Принцип гуманного взаимодействия педагога и детей.* Реализация этого принципа обеспечивает личностно-ориентированный подход и ценностное отношение к ребенку, культивирование его неповторимой индивидуальности, необходимости признания его субъектного опыта как индивидуальной основы личностного развития. Данный принцип обеспечивает каждому ребёнку право на признание его в обществе как личности, уважительного и доброжелательного отношения. Данный принцип выражается в обретении ребёнком своего образа, творческого начала, независимости индивидуальности от коллективного сознания. Это позволяет заложить механизм самореализации, саморазвития, самовоспитания, необходимые для становления самобытного личностного индивидуума, диалогического взаимодействия с людьми, природой, культурой.

- *Принцип сотворчества.* Сотворчество – предметный процесс совместного поиска истины. Данный принцип предполагает творческое взаимодействие, то есть совместную творческую деятельность воспитанников и педагога, воспитанников друг с другом в процессе музыкальной деятельности. Совместная деятельность в условиях музыкального воспитания – создание определённого микроклимата в творческой группе. Поисковый характер, продуцирует взаимодействие, не имеющее однозначного решения в исследовании проблемы. Совместная творческая деятельность приводит к изменениям в отношении между педагогом и воспитанниками, способствует присвоению воспитанниками диалогического стиля общения. Главное в этом стиле является гуманистическая ориентация на сотрудничество в деятельности, стратегия равноправия в общении.

Таким образом, на основе принципа сотворчества, может быть построен воспитательный процесс, который будет способствовать становлению коммуникативно-развитой личности. Реализуя данный принцип, важно помнить, что успешность его реализации определяется тем, какое место в ней отводится авторскому творчеству детей.

- *Принцип синкретизма.* Исследовательская мысль справедливо рассматривает синкретизм как соединение равноправных компонентов

художественного творчества, подчинённых единой идейно-эстетической концепции, таких как речь, движение и музыка. В условиях творческого воспитания именно синкретическая деятельность является наиболее адекватным средством учёта возрастных особенностей, расширяет сферу художественного и эстетического самовыражения личности ребенка. Кроме того, эта деятельность в силу своей синкретичности способствует оптимальному развитию творческих личностных качеств, таких как образное мышление, продуктивное воображение, соучастие, сопереживание, опережающая эмоциональная оценка объекта в проблемной ситуации и др. Сказанное означает, что именно синкретическая деятельность в исследуемых условиях является источником реализации одной из ключевых установок личностно-ориентированного образования, разностороннего творческого развития личности.

- *Принцип обучения в действии.* Современное понимание проблемы развития творческих способностей предполагает вовлечение детей в процессе общения на основе деятельности. Исследовательская мысль справедливо доказывает, что движение первично. Движение основной фактор адаптации, оно появляется в раннем возрасте, когда происходит освоение действительности. Данный принцип позволяет ребенку вместе с педагогом участвовать в процессе активных творческих действий. Связь музыки с движением, жестом, мимикой и речью – одно из положений детского творчества. Реализация данного принципа исходит из следующего положения: музыкальный образ не должен быть сам по себе, каждый должен принимать участие в процессе его создания. Музыка, образное движение опирается на речевой и двигательно-пластический опыт жизни. Связь эта обусловлена биологической природой человека. Таким образом, на основе данного принципа происходит развитие слухо-моторных, зрительно-пространственных координаций, музыкального слуха, общих движений и эмоциональной сферы ребёнка.

- *Принцип импровизационности.* Данный принцип обеспечивает формирование импровизационного мышления, умения фантазировать, придумывать, комбинировать знакомый материал в речевых, образных,

мимических, двигательных упражнениях и делать это спонтанно; создаёт предпосылки для речевых и пластических импровизаций. Импровизация всегда связана с риском, именно поэтому реализация данного принципа ориентирует педагога на активизацию самостоятельности детей, гибкости мышления, поиску собственных, спонтанных решений, нахождению многовариативных идей для решения проблемы. Вариативность и импровизационность предполагают отношение детей к звуку, слову, жесту, движению как к игровому материалу, которое создаёт фундамент для творчества. Важно отметить, что данный принцип отличается простотой и доступностью в процессе творческой деятельности и основывается на эмпирическом опыте детей.

Реализуя данные принципы, педагогу – музыканту важно иметь понятие о деонтологии. Деонтология – это наука о долге, морали, обязанности и профессиональной этике. В креативной акмеологии деантологию можно трактовать как совокупность принципов поведения педагога, а именно:

1. быть духовно богатой личностью;
2. быть творческой индивидуальностью;
3. обладать профессиональной компетентностью, личным авторитетом и имиджем;
4. владеть всем арсеналом традиционной и инновационной психолого-педагогической и специальной технологией;
5. быть творческим специалистом, эмпатийным и обаятельным в общении с партнёром (учеником);
6. быть способным к глубокому анализу и самоанализу, рефлексии и идентификации в процессе самоактуализации;
7. быть открытым к новому, инициативным и проницательным;
8. соблюдать этические нормы взаимоотношений при реализации конфиденциального принципа, создавая атмосферу доверия;
9. осознавать глубокий смысл профессиональной жизнедеятельности [1; с.14].

Перечисленные принципы можно принять как исходные в изучении рассматриваемого вопроса, так как они отражают сущность педагогической диагностики детской одарённости, закладывая в её основу выявление степени развития способностей, сформированных в художественно-творческой деятельности. Вместе с тем, отметим, что традиционная система отслеживания динамики знаний, умений и навыков является не адекватной данной деятельности. Мы имеем в виду необходимость отражения в данной оценке не только репродуктивных, но и творческих достижений воспитанников. А также обязательность её индивидуально-личностной окрашенности, ведь параметры роста личности имеют ярко выраженный субъективный характер.

Успех художественно-творческой деятельности детей связан с необходимостью создания атмосферы полной успешности каждого участника, соразмерно возможностям и желаниям. Это возможно, если принять во внимание полимодальную природу творческой деятельности (синкретизм речи, музыки, движения, театрализованной игры, изотворчества).

Исследуя природу детской одарённости, Т.Э.Тютюнникова прежде всего указывает, что в условиях характеризующихся отсутствием критики, оценок и стресса, дети намного лучше справляются с творческими и интеллектуальными задачами. Детей необходимо побуждать к фантазии, нахождению индивидуального решения и поощрять разномыслие, позволяющее найти огромное число верных решений одной и той же задачи, а не выполнению всеми одинакового образца [41; с.34].

В приведённом высказывании чётко проводится мысль о том, что основным фактором развития художественно-творческой одарённости детей является создания атмосферы свободы, радости, полной успешности каждого участника, благодаря «заразительной силе» искусства. Данное положение можно рассматривать как один из ключевых выводов. Оценивая уровень художественно-творческой одарённости дошкольников, мы придерживаемся мнения, что успешность и безоценочность художественно-творческой деятельности являются необходимыми психологическими условиями для

развития креативности, способности к импровизации, нестандартности. Проявление творческих качеств личности в разных видах художественно-творческой деятельности, необходимы ребёнку для творческой самореализации, способности экспериментировать, импровизировать, использовать фантазии и способности к творчеству, выражать чувства через движения, жест, знак и звук, для изучения пространства вокруг себя, взаимодействия с людьми и миром.

Резюмируя сказанное, заметим, что концепции и технологии художественно-творческой одарённости дошкольников могут и должны создаваться в векторах искусства и бытия личности в мире, в диалектике взаимодействия художественного и творческого. Успешность данных концепций на современном этапе развития образования зависит в первую очередь от того, насколько органично осуществляется включение ребёнка в систему художественно-творческой деятельности и, насколько формы, средства и методы этой деятельности являются адекватными творческим целям и задачам. Несомненно, переосмысление традиционного воспитания, находящегося в рамках авторитарной педагогики подчёркивает значимость обозначенной проблемы, так как в условиях урбанизации и технократизации жизни именно художественно-творческое воспитание является едва ли не самым действенным фактором развития одарённой личности на основе гуманистических и шире – ноосферных ценностей.

5.2. Содержание музыкальной деятельности и ее значимость для развития художественно-творческой одаренности

Дошкольный возраст – это период, характеризующийся становлением всестороннего развития, совершенствующегося в процессе музыкальной деятельности под воздействием воспитания, которое направлено на решение конкретных задач развития детской одарённости и его значения в развитии личности.

Музыкальная деятельность имеет следующие задачи:

1. Воспитательные:

- воспитание нравственности, общей музыкальной, речевой, двигательной культуры;
- эстетическое отношение к окружающему;
- развитие чувств, эмоций высшего порядка.

2. Образовательные:

- обучение речевым, певческим, двигательным навыкам;
- развитие музыкальных, творческих, коммуникативных способностей;
- формирование умственных умений и действий.

3. Оздоровительные:

- укрепление сердечнососудистой, двигательной систем, костно-мышечного аппарата;
- развитие моторики: общей, мелкой, артикуляционной;
- развитие «мышечного чувства» (способности снимать эмоциональное и физическое напряжение);
- развитие быстроты двигательной реакции.

4. Развивающие:

- познавательную активность;
- устойчивый интерес к действию;
- саморегуляцию и самоконтроль;
- внимание, память, мышление;
- ориентировку в пространстве;

5. Коррекционные:

- развитие слухового, зрительного, тактильного восприятия, мимической мускулатуры, дыхательной системы, артикуляционного аппарата, свойства голоса (высоту, темп, динамику, ритм), координации движений и нормализация их темпа и ритма;
- формирование выразительных средств: интонации, мимики, жестов, движения.

Нельзя не отметить значимость музыки на развитие одаренности детей-дошкольников. В теории и практике дошкольного образования накоплен немалый опыт развития творчества детей в процессе музыкальной деятельности (Н.А. Ветлугина, Л.Н. Комиссарова, Г.В. Кузнецова, О.П. Радынова, К.В. Тарасова и др.).

Ребёнок естественен в своём стремлении – жить в мире музыкальных звуков. Этот мир является неисчерпаемым источником развития чувств и фантазии. Музыка является специфической формой художественного отражения действительности. Глубоко и многообразно воздействуя на чувства, эмоции человека, музыка способна благотворно сказываться на их общественной деятельности, влиять на формирование личности. С.И. Бекина пишет: «Музыкальное искусство формирует потребности к творческой преобразовательной деятельности» [6; с.3]. Как показывает практика работы с детьми, источником музыкального творчества служат жизненные явления, сама музыка, музыкальный опыт, которым овладел ребенок.

А.Г. Гогоберидзе отмечает: «Результат детского творчества, т.е. создание произведения или образа, имеет свои особенности, так как сочинения детей часто нельзя назвать принципиально новыми, имеющими общественную ценность» [11; с.154]. Автор выделяет следующие особенности детского творчества:

- относительная или субъективная новизна продукта творчества. Сочиняя, ребенок в первую очередь открывает новое для себя;
- рассмотрение результатов сочинительства как результатов выражения внутреннего мира ребенка, его способностей, склонностей, ценностей. Это открытие себя окружающему миру и в какой-то степени самому себе [11; с. 155].

Именно эти характеристики отличают творчество детей от творчества взрослых и позволяют говорить о правомерности распространения понятия творчества на деятельность ребенка. Музыкально-игровая деятельность включает в себя детские игры, в которых звучит музыка, подразделяющиеся на: сюжетные (игры-драматизации, игры-сказки, хороводные игры, игры-оперы);

бессюжетные (игры с правилами, музыкально-дидактические игры) [11; с. 140].

Отечественная научная школа, и в первую очередь исследования, проводимые Н.А. Ветлугиной и ее учениками, убедительно доказали, что во всех видах музыкальной деятельности – пении, ритмике, игре на детских музыкальных инструментах – дети могут сочинять оригинальные импровизации. Выделяют три вида детского музыкального творчества:

1. Песенное творчество, результат которого должен состоять из небольших интонационных оборотов, мотивов и складывающейся из них простейшей мелодии;
2. Музыкально-игровое творчество, которое может быть представлено схематично в следующем виде: музыка – переживания ребенка – создание им музыкально-игрового образа. Музыкально-игровая деятельность включает в себя детские игры, в которых звучит музыка, подразделяющиеся на сюжетные (игры-драматизации, игры-сказки, хороводные игры, игры-оперы); бессюжетные (игры с правилами, музыкально-дидактические игры);
3. Творчество в игре на музыкальных инструментах, которое, как правило, проявляется в импровизациях, т.е. сочинении во время игры на инструменте, непосредственном, сиюминутном проявлении впечатлений [9].

К продуктам детского музыкального творчества можно отнести:

– попытки создания оригинальных мелодий и оригинальных пластических перевоплощений. При этом дети часто комбинируют уже известные мелодические ходы, импровизируют на их основе. Природа ребенка такова, что он с легкостью рифмует слова, с той же легкостью напевает или «натанцовывает», ритмизируя результаты своего самовыражения;

– попытки индивидуального воплощения, интерпретации музыкального образа, представленного в песне, танце, игре.

А.Г. Гогоберидзе раскрывает содержание детской импровизации:

– сущность творчества, отраженного в импровизации, составляет непосредственная эмоциональная реакция. Толчком к самовыражению

становятся эмоции и интуиция, т. е. сама сущность психики ребенка дошкольного возраста;

– носителем содержания импровизации как продукта творчества является сам деятельностный процесс, что также органично природе ребенка. Возможность придумать, сотворить, что-то сделать, а не просто сидеть в раздумьях – это и есть сам дошкольник;

– элементарная импровизация доступна всем детям. Это и ритмическое, пластическое воплощение музыкального образа; и поиски, фантазирование слов и мелодических ходов песни; и сочинение детских попевок; и образное видение и слышание музыки [11; с. 157].

Н.А. Ветлугина отмечает характерные особенности музыкально-игрового творчества дошкольников:

1. Становление музыкально-игрового образа зависит от двух факторов – объективного и субъективного. В качестве объективного выступают персонажи, их действия, картины жизни, которые навеяны музыкой, ее названием, текстом песен и т.д. в качестве субъективного выступает отношение ребенка к изображаемому, его замыслы и средства их воплощения. Активным руководителем и организатором этого взаимодействия является педагог;

2. Музыкально-игровое творчество синтетично (музыка, движение, текст песен), следовательно, при его формировании есть возможность опираться на разносторонние способности детей и компенсировать некоторые из них в случае недостаточности;

3. В музыкально-игровом творчестве заключен синтез двух начал – исполнительского и продуктивного, тесная взаимосвязь музыкального произведения и продуктивного творчества ребенка. Чем выразительнее музыкальное произведение, тем сильнее его воздействие на ребенка и его творчество;

4. Благодаря синтетичности, наличию многих элементов процесс становления музыкально-игрового творчества имеет «развернутость» во

времени. Он допускает обдумывание, размышления, а наглядность действий делает возможным внесение в них поправок;

5. Для музыкально-игрового творчества характерно как индивидуальное, так и коллективное начало. Происходит совместное распределение ролей, требуется ощущение своего партнера, умение ему подыграть [9].

Материалы опытной работы позволили Н.А. Ветлугиной охарактеризовать общие пути формирования музыкально-игрового творчества:

1. Создание в процессе игры настроения детей, при котором они были бы способны поверить в воображаемые обстоятельства, поверить в ситуацию «кабы да если бы», что происходит в практических действиях по воплощению игровых образов – они вызывают, активизируют воображение;

2. Постановка перед детьми творческих заданий, когда музыкально-литературный сценарий предлагается взрослыми, воплощение его в движении выполняется детьми;

3. Установление этапности формирования у детей способов развития музыкально-игрового образа: выполнение роли отдельных характерных персонажей; осуществление образа в развитии; овладение способом совместных действий и способом сюжетно-композиционного развития [9; с.394].

Дж. Крис в своем учении о музыкальности различает три главные ее стороны:

1. Интеллектуальную музыкальность, которая характеризуется чувством ритма, музыкальным слухом (способностью различать высоту, интенсивность и тембр звуков) и музыкальной памятью;

2. Эмоционально-эстетическую музыкальность, которая выражается, прежде всего, в эмоциональной восприимчивости к музыке, в любви к музыке;

3. Творческую музыкальность, в которой обнаруживается деятельность творческой фантазии, свободно изобретающего воображения [40; с.68].

Говоря о творческих способностях, Н.А. Ветлугина указывает на их различие по своей основе. Первые из них зависят от уровня собственно музыкального развития детей и квалифицируются как их специальные

музыкальные способности. Так, очевидно значение развития ритмического чувства для импровизации танцевальных движений. Другие носят более общий характер и необходимы для успешного выполнения творческих заданий в любом виде музыкальной деятельности. Однако анализ исследования качественного своеобразия музыкально-творческой деятельности показал, как отмечает Н.А. Ветлугина, что: «...наличие специально-музыкальных способностей и творческих проявлений еще не обеспечивает успеха творческой деятельности. Во многих случаях успешность действий зависит от более общих свойств личности. К ним можно отнести:

- быстроту и адекватность решений поставленных заданий;
- легкость и свободу ориентировки в новых ситуациях при выполнении неожиданных заданий;
- умение применять усвоенный опыт в иных условиях;
- физиологические особенности детей [9; с. 264].

Развитие исполнительских и творческих способностей – важная задача музыкального воспитания детей. Исполнительские и творческие способности могут проявляться у детей по-разному, в зависимости от наличия природных задатков, развития основных музыкальных способностей. У одних обнаруживается способность к творческому восприятию музыки, у других – к одному из видов исполнительства или продуктивного творчества:

- способность к продуктивному творчеству (сочинение, импровизация попевок, мелодий на музыкальных инструментах, музыкально-ритмические движения);
- способности к творческому восприятию музыки.

О.П. Радынова пишет: «Музыкальная деятельность развивает не только музыкальные, но и общие способности. Развиваются мышление, эмоции, воспитывается творческое воображение, укрепляется воля, способность удерживать произвольное внимание. В свою очередь, общие способности влияют на формирование музыкальных. Развитие всех способностей требует индивидуального подхода к детям, учета их склонностей, интересов» [33; с. 24].

Проблема детского музыкального творчества является одной из самых значимых в области художественного воспитания детей и широко освещена в зарубежной и отечественной литературе. Особый интерес представляет книга «Первоначальный учебник» – изданная в Америке в 1946 году, в которой авторы расценивают детскую деятельность как творческую в том случае, если создается новое, ранее неизвестное индивидууму или детскому коллективу. Прогрессивно утверждение авторов о способности всех детей к музыкальному творчеству и о необходимости создания условий для его формирования. Детское творчество оценивается не по его объективным высоким качествам, а в силу его воспитательного значения для самих «творцов» (многие авторы других литературных источников склонны преувеличивать детское творчество, признавая наличие врожденных задатков, спонтанно выявляющихся в деятельности детей). [9; с. 140].

Следует отметить деятельность известного немецкого композитора К. Орфа, создавшего уникальную музыкальную школу «Шульверк». Принципами, положенными в основу деятельности школы, являются: активизация творческого начала каждого ребенка; элементарное музицирование; импровизация; синкретизм. Пытаясь найти взаимосвязанное единство художественно-творческого воспитания и развития одарённости детей дошкольного возраста, мы обращаемся к музыкально-педагогической концепции – «Шульверку» Карла Орфа. Опираясь на идею синтеза музыки и движения в системе музыкально-ритмического воспитания швейцарского педагога и музыканта Эмиля Жака-Далькроза, Карл Орф создаёт концепцию элементарного музыкального воспитания, связанную с внутренним миром ребенка, идеей гармоничности, внутреннего равновесия, счастья. Заимствуя у швейцарского педагога-гуманиста И.Г.Песталоцци идею элементарного в педагогике, К.Орф хотел воплотить его основной педагогический принцип: «Всё для ребенка, вместе с ребёнком, исходя из ребёнка». Главной задачей стало создание творчески ориентированной среды, поиск новых путей общения педагога и ребёнка. Синкретическое единство музыки, движения, слова, театрализованной игры на основе

импровизационного подхода представляет собой основу концепции К.Орфа. С позиции психологии, **синкретизм** – спутанное восприятие разнородных элементов как единого целого [16; с.407]. С точки зрения философии, синкретизм – сочетание разнородных воззрений, взглядов, при котором игнорируется необходимость их внутреннего единства и непротиворечия друг другу [49; с.314].

Карл Орф был убеждён, что для детей нужна своя особая музыка, специально предназначенная для музицирования на первоначальном этапе. Она должна быть доступна переживанию в детском возрасте и соответствовать психике ребёнка. Это не чистая музыка, а музыка, неразрывно связанная с речью и движением: петь и одновременно приплясывать, выкрикивать дразнилку и чем–нибудь звенеть. Чередовать речь и пение для детей так же естественно, как и просто играть. Такая музыка есть у всех народов мира. Детская элементарная музыка любого народа генетически нераздельно связана с речью и движением. К. Орф как бы обращается к тем временам, когда музыка существовала в единстве со словом и движением. Это попытка возвратиться к гармоническому синтезу речи и движения как важнейшим праосновам музыки, к её коренным истокам. Он предлагает взглянуть на музыкальное воспитание шире, чем просто на традиционное приобщение детей к исполнению и слушанию музыки профессиональной традиции. Дети должны не только слушать и воспроизводить сочинённую другими музыку, но и в первую очередь создавать и исполнять свою детскую элементарную музыку [50].

Применение речи в обучении музыке – один из важнейших педагогических принципов К. Орфа. Он состоит не столько в самом факте использования речи, сколько в концептуальном подходе к её роли и значению в первоначальном обучении музыке. Для музыкального воспитания речевые упражнения важны, прежде всего, потому, что музыкальный слух развивается в тесной связи со слухом речевым. Речевой слух – одна из основ слуха музыкального. Ребёнок учится пользоваться выразительными средствами, общими для речи и музыки. К ним относятся: темп (агогика), ритм, регистр, тембр, звуковысотный рисунок

(линия), артикуляция, штрихи, а также динамика, тесситура, фактура, фразировка, акцентуация, форма. Почти все выразительные средства музыки оказываются доступны для изучения и практического использования в речевых упражнениях детьми самого раннего возраста. В начале всякого музыкального упражнения, как ритмического, так и мелодического, считал К. Орф, стоит упражнение речевое. По отношению к музыке речевое упражнение означает, прежде всего, ритмическую и темброво–звуковую тренировку. Ритм, заключённый в словах, фразах, ощущается детьми естественно и «извлекается» без всякого труда: прохлопывается, переносится на шумовые инструменты. Ровное, метричное декламирование текста, ритмизованное произнесение отдельных слов, затем цепочек из слов, небольших диалогических текстов с постепенным «извлечением» из них ритмической основы – вот вехи развития чувства метроритма в речевых упражнениях. Базой для речевых упражнений служит, как правило, детский фольклор: считалки, дразнилки, кричалки, потешки, прибаутки, заклички, присказки, имена, рифмы. Хороший, сразу заинтересовывающий детей текст является лучшей предпосылкой для плодотворного музицирования [42].

Речевые упражнения являются хорошей базой для знакомства и постижения строения музыкальной формы. Закономерности строения музыкальных форм (фраза, предложение, строфа, запев – припев) осваиваются детьми в речи легко и просто. Речевые упражнения – наиболее доступное и первейшее средство для развития предпосылок умения импровизировать. Самая первая импровизация в концепции К. Орфа – это словесная фантазийная игра, запускающая сам механизм спонтанной изобретательности, находчивости, тесно связанный с быстротой реакции, активностью восприятия. В самом начале детская речевая импровизация может выражаться лишь в добавлении нового слова или строчки для создания версии любимого стиха или песни, в поиске слова, подходящего по ритму к заданной модели, в образовании различных комбинаций из ритмизованной цепочки слов. Инструментальное сопровождение речевых упражнений даёт дополнительные богатые возможности для различных

интерпретаций. Главенствующая роль здесь по праву принадлежит «звучащим жестам», но не менее интересны они в сопровождении звуковысотных и шумовых ударных инструментов [43].

Особое, очень важное внимание в концепции К. Орфа уделяется музицированию с аккомпанементом «звучащих жестов». Звучащие жесты – это игра звуками своего тела: хлопки, шлепки по бёдрам, груди, притопы ногами, щелчки пальцами. Пение и танцы с аккомпанементом звучащих жестов позволяют организовать элементарное музицирование в любых условиях, при отсутствии других инструментов. Четыре основных тембра – это четыре природных инструмента: притопы, шлепки, хлопки, щелчки. Звучащие жесты являются не просто носителями определенных тембров – их использование вносит движение в освоение детьми ритма. Этот подход является важным методическим моментом, так как ритм осознаётся и осваивается только в движении. Воспитание чувства ритма и тембрового слуха, развитие координации, реакции с использованием звучащих жестов обладают очень высокой эффективностью [44; с.110].

Особое место отводит Карл Орф инструментальному сопровождению. Музыкальное воспитание детей следует начинать, по мнению автора, ещё в дошкольном возрасте с коллективного музицирования на инструментах, почти не требующих специальной выучки и сочетающих простоту обучения с очень высокими акустическими качествами. Само красочное великолепное звучание этих инструментов служит важным фактором в воспитании эстетического вкуса детей. К. Орф создал для музыкального воспитания детей специальный комплект инструментов, называемый обычно «Орфовский набор». Завораживающая, чарующая красота звучания орфовских инструментов притягательна для детей, что даёт возможность педагогу с первого занятия привлечь их внимание к разнообразию мира звуков: ярких и тусклых, прозрачных, бархатных, хрустящих. Техническая лёгкость игры, способность инструментов тотчас же откликаться на прикосновение чудесными звуками располагают и побуждают детей к игре ими, а далее – к простейшей импровизации. Детей привлекают не

только звучание и вид инструментов, но и тот факт, что они могут сами извлекать из них столь красивые звуки [45].

С детьми старшего дошкольного возраста можно придумывать графические обозначения для различных инструментов и затем составлять простейшие тембровые партитуры, в которых фиксируется последовательность игры инструментов. Дети могут сами придумывать элементарные графические символы для записи звуков, рисовать свои собственные партитуры, озвучивать их. Задача педагога – подтолкнуть их к созданию подобных партитур. Это может быть интересным домашним заданием или специальным занятием, на котором дети получают бумагу и цветные фломастеры для индивидуальной работы. В домашнем задании они могут придумать партитуру для самых обычных предметов, из которых можно извлечь звук: для кубиков, карандашей, бумаги, металлических предметов, крупы, насыпанной в коробочки. Зарисованные графическим способом тембровые партитуры озвучиваются на занятии вначале другими детьми, затем самим автором. Голоса детей могут использоваться подобно инструментальным тембрам для создания различных звуковых эффектов: игры голосовым аппаратом (глиссандирование, свист, шипение, кряхтение, тремолирование связками, цоканье языком), вдохи, выдохи, возгласы, игры фонемами, фонемными слогами (ш, х, ф, у, а, фук, фок, синти – бринти, бим – бом, ани – бани – тарабани и др.) – огромный арсенал звуковых средств с первых же занятий образует активный «инструментальный» словарь ребёнка. Эти звуки также с лёгкостью используются детьми в озвучивании сказок и стихов и в качестве аккомпанемента к движениям [46].

У ребёнка свой интерес к миру звуков – искренний и прикладной в самом благородном смысле этого слова. Имена, волшебные заклинания, рифмующиеся созвучия, потешки, дразнилки, считалки, загадки, заговоры – это виды элементарной поэзии, которые легли в основу детской песни и игры. В них, как в первой книжке с картинками, разворачивается мир детской фантазии и реальности. Инструментальная игра в её простейшем, элементарно–

импровизационном виде есть органическая часть детской музыкальной культуры.

По мнению К. Орфа, элементарная музыка – это не музыка сама по себе: она связана с движением, танцем и словом; её нужно самому создавать, в неё нужно включаться не как слушателю, а как её участнику. Она не должна быть специально осознана; она не знает крупных форм архитектоники; она связана с небольшими хороводными формами. Элементарная музыка питается земными соками, безыскусна, связана с движением тела: каждый способен её изучить и пережить; она близка детям [33; с.45].

Подходы К. Орфа к музыкальному воспитанию не только всесторонне учитывают возможности маленьких детей, но и ставят во главу угла глубокое уважение личности ребёнка. Это безусловное уважение является той психологической базой, на которой только и возможна организация любого вида творческой деятельности детей, построенной на принципе синкретизма. Ключевыми позициями данной системы музыкального воспитания являются:

1. отношение к ребёнку как к самоценной личности, уважение, принятие любых его индивидуально–творческих проявлений;
2. создание на уроке, занятии атмосферы игры, соблюдение принципа «для ребёнка, а не над ребёнком».

В связи с этим, синтезирую вышеизложенные положения, рассмотрим аспекты воздействия музыкальной деятельности на организм ребёнка. Первый аспект – физиологический, связан с исследованиями В.М. Бехтерева, И.М. Догеля, И.М. Сеченова, И.Р. Тарханова и др., которые выявили положительное влияние музыкальной деятельности на различные системы человека. Взаимосвязь музыки и ритмических движений повышает общий жизненный тонус, регулирует деятельность сердечнососудистой, дыхательной, опорно-двигательной систем, формирует произвольность психических функций [29; с.109]. Второй аспект - психологический. Музыкальная деятельность, воздействует на эмоционально-личностную сферу ребёнка, выполняет коррекцию познавательных, психических, коммуникативных нарушений. Третий

аспект – педагогический. В процессе музыкальной деятельности у ребёнка воспитывается способность эстетически воспринимать действительность и приобретать социальный опыт для творческой, созидательной жизнедеятельности.

В музыкальной деятельности, как в пении, так и ритмических движениях, дети осваивают средства художественной выразительности, характерны для музыки и речи – ритм, динамику, темп, высоту. Это даёт педагогу возможность дифференцированно воздействовать на детей с разным темпом развития. Медлительные дети нуждаются в музыкальной деятельности с использованием стимулирующей музыкой, которая бы повышала возбуждение в коре головного мозга и стимулировала бы общий жизненный тонус. Это игры подвижного, быстрого характера.

Расторможенные (гиперактивные) дети успокаиваются в музыкальной деятельности с использованием музыки умеренного темпа, снижающего возбуждённое состояние коры головного мозга. Дистоническим детям, у которых в течение дня происходит резкая смена эмоционального состояния (от агрессии до апатии) требуются музыкально-игровые занятия со стабилизирующей музыкой спокойного характера с акцентами, повторяющимися через равные интервалы, и с одинаковым уровнем громкости звучания [21; с. 115].

Рассмотрим наиболее значимые психолого-физиологические особенности детей старшего дошкольного возраста в музыкальной деятельности:

1. Моторная активность старших дошкольников, которая лежит в основе их двигательных способностей. На музыкальных занятиях моторная активность позволяет детям ощутить метроритмическую природу музыки, посредством разнообразных движений: через пластическое и ритмическое интонирование, музицирование на музыкальных инструментах, дирижирование и др.

2. Сенсорно-перцептивная активность – способность и потребность детей в новых сенсорных впечатлениях, их воспроизведении и сохранении.

Деятельность любого музыканта обусловлена взаимодействием тонких слуховых, тактильных и двигательных ощущений. Главенствующая роль при этом принадлежит слуховым ощущениям, в основе которых различные звуки: звуковысотные, мелодические, гармонические, полифонические, тембральные, динамические. Исходя из этого, важными факторами развития слуховых представлений становятся мелодические, ритмические импровизации.

3. Интеллектуально-волевая активность, в основе которой лежит интеллектуальная инициативность, интерес. Данная активность позволяет сформировать у дошкольников потребность в приобретении музыкально-практических знаний, необходимых для творческих проявлений; стремление слушать и понимать музыку; принимать активное участие в её создании и обсуждении.

4. Мотивационная и эмоционально-выразительная активность – социальный диапазон жизненных мотивов, способность к их эмоционально выразительному выявлению, обозначению. Данный вид активности способствует развитию эмоционально-чувственной сферы ребёнка через активное восприятие музыки, пластическое, мелодическое, тембровое, ритмическое и графическое моделирование.

5. Способность к включению всех форм психической активности в реальную социальную деятельность, поведение и общение. Данный вид активности позволяет сформировать коммуникативные способности ребёнка, стимулировать его речевую активность, путём включения его в коллективную творческую деятельность.

Таким образом, музыкальная деятельность детей дошкольного возраста способствует развитию художественно-творческих способностей, а значит и к развитию одаренности дошкольника, так как она влияет на развитие воображения, образного мышления, творческой активности и служит основой для творческой самореализации детей уже на раннем этапе развития онтогенеза.

5.3 Содержание театрализованной деятельности и ее влияние на развитие одаренности детей дошкольного возраста

Актуальное направление исследования игровой деятельности связано с изучением становления самостоятельности и творческой активности ребенка в разных видах игр и с созданием условий, необходимых для развития игрового опыта. Насколько полно удовлетворяются в образовательном процессе детского сада игровые интересы и потребности дошкольников, каковы источники детского игрового опыта, позволяет ли существующая педагогическая технология обеспечить субъектную позицию ребенка в игре, как обогащаются социокультурные основания аксеологического, содержательного и процессуального компонентов игрового опыта в дошкольном детстве — от этого во многом зависит становление творческих способностей детей в условиях дошкольного учреждения.

Существенный компонент творчества — это самовыражение посредством искусства. Значение искусства в жизни ребенка велико, одной из его форм является театр. Театрализованные игры — яркое эмоциональное средство, формирующее вкус детей и творческие способности. Несмотря на богатый накопленный теоретический и практический опыт по вопросу творческого развития дошкольников в театрализованной деятельности, как разновидности творческой деятельности, единого направления в решении этой проблемы на современном этапе нет.

Оттолкнувшись от понятия деятельности, можно вполне закономерно обратиться к понятию **театрализованная деятельность**. Театрализовать, - зую, - зуешь; - ованный; – приспособить (-соблять) или переделать (-львать) для представления в театре [30; с.542] .

Исследованием условий театрализованной деятельности, при которых решались бы многие аспекты воспитания детей, занимались такие видные психологи и педагоги, как Л.А.Венгер Л.С.Выготский, Н.А. Ветлугина, Т.Н.Доронова, Т.Н. Караманенко, Ю.Г.Караманенко А.Н. Леонтьев, Н.Н.Поддьяков, О.П.Радынова, К.В.Тарасова, Б.М. Теплов и многие другие.

Анализируя современные методики по театрально-игровой деятельности (М.Д.Маханевой, Н.Ф.Сорокиной, Е.Петровой), мы можем отметить, что у

многих авторов обновлены задачи, стоящие перед педагогом и детьми: выявить склонности и способности каждого ребенка, нацелить на самостоятельное творчество и создать коллектив единомышленников, то есть добиться того, чтобы каждый ребенок-участник проявил свои способности и почувствовал необходимость объединения для совместной работы; учился взаимодействовать со взрослыми и сверстниками. Мы видим, что в новейшей литературе серьезным образом смещены акценты в формулировании задач. Главным в театрализованной деятельности стало не просто желание развлечь детей или заучить с ними искусственные жесты, фразы к предстоящему спектаклю, а развитие детской фантазии, способности сопереживать происходящему, создание соответствующего эмоционального настроения, раскрепощение ребенка, повышение его уверенности в себе, в своих силах.

Л.С.Выготский, подчёркивая роль театрализованной деятельности в развитии дошкольников, отмечает: «Здесь образ, созданный из элементов действительности, воплощается и реализуется снова в действительность, хотя бы и условную; стремление к действию, к воплощению, к реализации, которое заложено в самом процессе воображения, здесь находит свое полное осуществление» [10; с.61].

Известный хирург Николай Пирогов говорил, что театр становится полезным времяпрепровождением, которое воздействует «на мысли, сердце и вкус ребенка» [22; с.6].

В.И.Ядэшко, обращаясь к аспекту развития способностей создавать замысел, реализовать его, имел в виду, прежде всего театрализованную деятельность [15; с.294].

Продолжая мысль об использовании театрализованной деятельности для формирования творческого воображения и развитие коммуникативности, Т. Н. Доронова предлагает работу строить в форме игры в театр в процессе взаимодействия с родителями. Родителям предлагалась роль зрителей. А что касается преимуществ данной программы, то немало важным является то,

что в процессе такой деятельности развиваются способности каждого ребенка [13; с.2].

По мнению Е.А.Антипиной: «Именно театрализованная деятельность позволяет решать многие педагогические задачи, касающиеся формирования выразительности речи ребенка, интеллектуального и художественно-эстетического воспитания. Она - неисчерпаемый источник развития чувств, переживаний и эмоциональных открытий, способ приобщения к духовному богатству» [3; с.4].

Театрализованная деятельность направлена на восприятие, осмысление художественного образа и передачу этого образа в своем продукте. Она выступает как самоценная, наравне с игровой, музыкальной и изобразительной. И, как любая другая, она имеет свои этапы: ориентировка, замысел, подготовка, исполнение. Настоящая театрализованная деятельность представляет собой богатейшее поле для творческого проявления детей. Огромную радость доставляет театр, его таинственная атмосфера, праздничное представление. Дети дошкольного возраста очень внимательны и поэтому легко поддаются эмоциональному воздействию – сочувствию добрым героям, переживаниям за победу над злом. В душе каждого ребёнка таится желание свободной театрализованной деятельности, в которой он воспроизводит знакомые литературные сюжеты. Именно это активизирует его мышление, тренирует память и образное восприятие, развивает воображение и фантазию, совершенствует речь.

Становление компетентности ребёнка в различных сферах художественной деятельности, готовности к игре-драматизации осуществляется в семье, при поддержке родителей и в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения. В этой связи важнейшим условием становится позиция педагога, его отношение к игровой деятельности детей. Только личная заинтересованность и «включённость» педагога в процесс развития театрализованной деятельности дошкольников позволит ему учитывать и развивать индивидуальные возможности ребёнка в игре-драматизации, а также

создавать внешние условия, активизирующие потребность детей в игре-драматизации, условия, содействующие её развитию.

Театр радует детей, развлекает и развивает их. Именно поэтому театрализованную деятельность так любят дети, а педагоги всего мира широко используют её в решении многих задач, связанных с образованием, воспитанием и развитием дошкольников. Воспитательные возможности театрализованной деятельности огромны: её тематика не ограничена и может удовлетворять интересы и желания ребенка.

Театрализованная деятельность – излюбленный вид занятий как для малышей, начиная с 2 лет, так и для школьников и студентов. В театрализованных занятиях ребенок любого возраста может наиболее полно выразить себя, свои чувства, переживания. Он учится выражать их мимикой, жестами, движением и, конечно, - и это самое главное – речью. Мир человеческих чувств - главный предмет театрального искусства, поэтому оно становится прекрасным и незаменимым средством развития и собственного эмоционального мира ребенка, и его способности к эмпатии, сопереживанию другим [51; с.4].

Театрализация - это в первую очередь импровизация, оживление предметов и звуков. Кроме того, как замечает Кошманская И.П., в процессе подготовки к спектаклям, в силу специфической необходимости, дети непосредственно развивают и тренируют память, мышление, фантазию, работают над выразительностью речи и движения [22; с.9].

Рассматривая театрализованную деятельность в детском саду, Кузнецова Г.В. обращает внимание на синтез видов искусств, что наиболее точно отвечает задачам всестороннего развития дошкольника: помогает закреплять жизненные впечатления, обогащает социальный опыт, создает благоприятную почву для творчества [24; с17-20].

В процессе театрализованной деятельности, предлагая ребенку ту или иную роль, можно активизировать новые личностные возможности. Так, для застенчивого, робкого ребенка сам выход на сцену перед публикой - уже

подвиг, уже преодоление себя, уже шаг к большей смелости и свободе в общении. Для слишком эгоцентричного ребенка необходимость соотносить свои действия с действиями партнеров по игре - важный момент в развитии способности понимать и уважать других [51; с.4].

В процессе театрализованной деятельности, организованной в ДООУ, дети могут выполнять роли как зрителя, так режиссера и актера. Играя в театр, воспитанники ДООУ становятся одновременно и режиссерами и актерами своих спектаклей. Они учатся воплощать свои творческие замыслы, находить и выбирать выразительные средства показа спектакля [2; с.30-32].

На первый взгляд, кажется, что роль зрителя не несет какой – либо значимой развивающей направленности. Но на самом деле это далеко не так. Для этого обратимся к роли зрителя. По мнению Михайловой А.А., в театре зрителю предстоит вжиться в ограниченное со всех сторон пространство, где каждая деталь находит отзвук в целом, а целое - в каждой детали. Сама атмосфера театра покрыта некой тайной. И это верно, ведь превращение всегда таинственно. Вымысел на сцене превращается в «красивую, художественную правду» - правду жизни очищенную поэзией, правду человеческих чувств. И нет ничего таинственнее превращения актера в другого человека. Зритель – это роль. В театральные ритуалы входит и символическое участие зрителей в театральном действе, выраженное аплодисментами. Детский зрительный зал поражает силой и остротой чувств, непосредственностью их проявления. Перед началом спектакля радостное возбуждение от предвкушения чего-то необыкновенного и неведомого – перерастает в многоголосный гомон. «Гаснущий» свет вызывает последний всплеск чувств и наконец, разительное ощущение тишины, когда внимание детей устремляется на сцену. Дети - зрители с повышенным эмоциональным началом и даром эмоциональной открытости, эмоциональность пронизывает все стороны их восприятия. Способность занять позицию «внутри» протекающих на сцене событий - очень важная сторона зрительского таланта. Очень это важное зрительское достоинство – хотеть и уметь верить. Смотря на сцену, ребенок верит и не верит

одновременно. Сознание все время стремится разоблачить, а чувство пытается противостоять ему. Синтетичность театрального искусства, сочетание в нем выразительных средств ряда искусств, ставит перед ребенком сложные задачи. Одновременно приходится следить за развитием действия, запоминать действующие лица, рассматривать декорации, слушать речь и музыку [28; с.33].

Особую актуальность, театрализованная деятельность приобретает при поступлении ребенка в школу. Так, например, с появлением произвольности психических процессов дети должны целенаправленно управлять не только своим поведением, но и психическими процессами (вниманием, восприятием, памятью и др.). Ученые установили, что между волевой и эмоциональной сферой существует тесная взаимосвязь. Влияние эмоций на волевою регуляцию поведения проявляется в том, что прореживание успеха или неудачи вызывает или угнетает волевые усилия. Атмосфера праздника, которая создается вокруг театрализованной деятельности, в известной мере способствует волевой мобилизации ребенка [13; с.4].

Резюмируя сказанное, выделим *особенности организации театрализованной деятельности в ДОУ.*

- Через игру ребенок (да и мы сами) учится разрешать жизненные ситуации, связанные с общением, учиться искать решение проблемы вместе с друзьями и взрослыми, действовать в меняющихся условиях, находить общий язык, договариваться, осознавать причинно - следственные связи в жизни. Очень важен показ неоднозначности возможных решений.

- Происходит постижение культурных мировых традиций. Каждой национальной культуре присущи свои традиции, свой стиль взаимоотношений, в том числе и внутрисемейных. Эти традиции отражены в религии, литературе, в фольклоре. Для их понимания важно не только знать Закон Божий, литературных и фольклорных персонажей, но и чувствовать, понимать происходящее.

- Очень важно зародить в детях интерес к важным вопросам мироздания в раннем возрасте. Не читать нотаций и все объяснять, а именно удивлять,

заинтересовывать ребенка, предложить самому подумать. Через театральный экспромт, импровизацию можно рассуждать с детьми на важнейшие этические, социальные, исторические и философские темы: откуда взялся человек; в чем смысл жизни; что такое счастье, справедливость, честность; как бороться со своими недостатками; как научиться дружить; какой была наша Родина много лет назад и т.п. и т. д.

- Развивается детское творчество. Дети участвуют в создании постановки, предлагают свои варианты, дополняя и изменяя сюжет; образы и характеры персонажей.

- Происходит освоение родного языка, законов логического мышления, постижения всей душевной красоты и многообразия литературы и искусства.

По логике исследуемого вопроса, перейдем к рассмотрению видов театра. Перечислить все виды просто невозможно, их бесчисленное множество, каждый вид театра определяется разновидностью используемых в нем кукол, или же это театр без кукол вовсе, где дети сами выступают в ролях. По устройству кукол и материалу, из которого они изготавливаются, определяется и название театра: театра игрушек – топотунчиков, кукол из варежек, кукол из перчаток, кукол из коробок, теневой театр и др. [22; с.59]. Назовём некоторые, известные *виды театра*, используемые в ДОУ:

Театр игрушек – топотунчиков, театр кукол из варежек и перчаток, театр кукол из коробок, театр игрушек – попрыгунчиков, театр игрушек - вертушек, театр кулачковых кукол, театр кукол из воздушных шаров, театр кукол - костюмов, театр кукол - марионеток, конусный театр, театр больших тростевых кукол, театр на фланелеграфе, театр картинок на картоне, теневой театр, театр игрушек, театр петрушек, детские музыкальные спектакли.

Как замечает Г.Д. Калинина, дети очень любят этот вид искусства. Занятия в кукольном театре развивают у детей фантазию, память, мышление, артистические способности, знакомят с множеством детских сказок, способствуют развитию общительности, коммуникабельности, развивают моторику рук и пальцев, двигательную активность. Кукольный театр

благоприятно влияет на развитие эмоциональной сферы малыша, заряжает его радостью, положительными эмоциями, которые необходимы для полноценного психического развития. Кукольный театр используется для профилактики эмоциональных нарушений, а именно: страхов, тревожности, застенчивости. Участвуя в театрализованных играх, дети знакомятся с окружающим миром. Большое и разностороннее влияние театрализованных игр на личность ребенка позволяет использовать их как сильное, но ненавязчивое педагогическое средство [18; с.206-207].

Дети играют в «театр». Они выступают в роли актеров, зрителей, контролеров, билетёров, дежурных по залу. Они рисуют афиши и пригласительные билеты на спектакли, готовят выставку своих работ. Театрализованная игра для дошкольника - способ познания окружающего. Основной особенностью игры является то, что она представляет собой отражение детьми окружающей жизни - действий, деятельности людей, их взаимоотношений в обстановке, создаваемой детским воображением [15; с.301].

По мнению А.С. Спиваковской, игра подчиняется законам реальности. Мальчик, перевернув стул, воображает себя едущим в автомобиле, а девочка угощает всех только что приготовленным супом. Игровая деятельность дошкольников отличается богатством мимики, выразительностью жестов, эмоциональной окрашенностью речи, разнообразием интонаций [37; с.51].

Особый интерес представляют *театрализованные игры*. Игра имеет большое значение в жизни ребенка, впрочем, как и в жизни взрослых. Это неосознанное желание видоизменять окружающий мир, приближая его к своему, по- своему объясняя его. Но как перенести детскую игру на сцену? Как из игры сделать спектакль, а из спектакля игру? Да, на занятиях они играют, творят, создают. В том-то и дело, что без зрителей все мы прекрасные актеры... но вот когда стихает зал, открывается бесшумно занавес и музыка будит тишину.... А в зале притихли и смотрят на тебя такие же дети, а главное папа, мама, бабушка, дедушка...ведь это им он хочет показать что он умеет, на что он способен...Он становится Героем!

«Театр» и «игра» - понятия неразделимые, в связи с эти отметим признаки, характерные для театральной игры.

Признаки театральной игры:

1. необходимость создать определённый образ, характер;
2. момент партнёрства;
3. активизация;
4. действенная импровизация;
5. эмоциональность;
6. органично включает в себя разнообразное множество игр.

Театрализованные игры в отличие от сюжетно-ролевых предполагают наличие зрителей (сверстники, младшие дети, родители). Как развивать и воспитывать детей в игре? Для этого необходима правильная организация театрализованной игры. Основными её требованиями являются:

- содержательность и разнообразие тематики; постоянное, ежедневное включение театрализованной игры во все формы организации педагогического процесса, что делает их такими же необходимыми для детей, как и сюжетно- ролевые игры;
- максимальная активность детей на всех этапах подготовки и проведения игр;
- сотрудничество детей друг с другом и с взрослыми на всех этапах организации театрализованной игры.[5; с.14-15].

В процессе театрализованной игры у детей формируется умение с помощью изобразительных средств (интонации, мимики, жеста) точно воспроизводить идею художественного произведения и авторский текст. Эта сложная деятельность требует обязательного участия взрослого, особенно в подготовительный ее период. Чтобы театрализованные игры стали по-настоящему зрелищными, нужно обучить ребят не только способам выразительного исполнения, но и сформировать у них умение готовить место для представлений. Все это для детей среднего дошкольного возраста является нелегкой задачей.

Л.В. Артёмова предлагает все театрализованные игры разделить на две основные группы: режиссерские и игры – драматизации. «К режиссерским играм я бы отнесла настольный, теневой, театр на фланелеграфе. Тут ребенок или взрослый сам не является действующим лицом, он создает сцены, ведет роль игрушечного персонажа - объемного или плоскостного. Он действует за него, изображает его интонацией, мимикой. Пантомима ребенка ограничена. Ведь он действует неподвижной или малоподвижной фигурой, игрушкой. Драматизации основаны на собственных действиях исполнителя роли, который при этом может использовать куклы бибабо или персонажи, надетые на пальцы. Ребенок или взрослый в этом случае играет сам, преимущественно используя свои средства выразительности - интонацию, мимику, пантомиму [5; с.5].

Игры с изображением конкретных персонажей и событий - это игры-драматизации. Возникновение драматизаций в поведении вашего ребенка означает, что по своей психологической зрелости его игровая деятельность перешла на более высокий уровень. Оставаясь игрой, драматизация подчиняется другим мотивам по сравнению с ролевой игрой. Здесь для детей становится более важным не процесс и действия, а его результат, причем результат не вещественный, а эмоциональный. Для ребенка важно не столько то, какую роль на себя взял, сколько то, как он её изображает, насколько верно способен передать смысл происходящих в игре событий, какие эмоции вызывает его игра у партнеров. В такой игре нет непосредственного подражания, имитирования поведения конкретного человека. Здесь мы не встретим и обобщенного смысла человеческих действий вообще.

Драматизация – это произвольное сознательное творческое настроение ребенка, которое регулируется представлениями о людях и событиях. В такой игре возникают новые для деятельности детей мотивы, побудители поведения. Это характерное для всякого истинного творческого процесса - воздействие на других людей. Так воображаемая ситуация сюжетно-ролевой игры переходит в игровую драматизацию. Так игра превращает наших детей в творцов. [37; с.8].

Особый характер приобретает замысел в играх-драматизациях, которые отличаются от обычной творческой игры тем, что создаются по готовому сюжету. План игры, последовательность действий определены заранее. Особое значение игры-драматизации в том, что она помогает детям глубже понять рассказы, стихотворения, сказки, почувствовать их художественную ценность, способствует развитию выразительности речи и движений. У детей шести-семи лет игра-драматизация часто становится спектаклем, который показывается для зрителей, детей других групп. В этих играх можно видеть, как указывает Б.М. Теплов, переход от игры к драматическому искусству, разумеется, ещё в зачаточной форме. Новое и более сложное в этих играх заключается в том, что дети играют для зрителей, а не для себя, как это бывает в обычной игре, и маленькие дети иногда играют в «театр» или «кино» и приглашают взрослых или других детей. Но им зрители нужны как принадлежность театра [25; с.138].

По мнению известного психолога А.Н. Леонтьева «Развитая игра-драматизация - это уже своеобразная «предэстетическая» деятельность. Игра-драматизация является, таким образом, одной из возможных форм перехода к продуктивной, а именно к эстетической деятельности с характерным для неё мотивом воздействия на других людей» [13; с.7].

В нашем исследовании мы обращаемся к опыту работы Е.А. Антипиной, которая театрализованную деятельность для педагогов дошкольных образовательных учреждений представила оригинальными играми, упражнениями, логоритмикой и артикуляционной гимнастикой. Развитие артистических способностей детей через театрализованную деятельность отражено в следующей последовательности:

Таблица 14

Развитие артистических способностей детей через театрализованную деятельность

1. Инсценировки песен.
2. Театральные этюды.
3. Развлечения.
4. Фольклорные праздники.



Обобщение социальной функции взрослого. Чаще всего обобщаются профессиональная функция: доктор лечит больных, воспитательница заботится о детях, ухаживает за ними, шофер – перевозит грузы. Что же привносит в деятельность детей игровая роль? По каким психическим законам совершается взятие на себя роли? Интересен взгляд на театрализованную деятельность в

ДОУ психолога Н.В. Захарюта. В его основе совершенно иной подход к театрализованной деятельности, который ломает сложившиеся стереотипы.

Работа над спектаклем начинается с анализа содержания произведения. Но педагог не зачитывает сразу рассказ, а зачитывает заголовок и показывает иллюстрации к книге, на которых изображены персонажи, например «Обитатели моря». Дети рассматривают иллюстрации, вспоминают стихотворения по этой теме, просматривают открытки. Педагог предлагает детям представить героев по заголовку. И педагог вместе с детьми прогнозирует содержание рассказа в ходе работы с заголовком. Детям предлагается зарисовать своих героев. Через два-три дня педагог напоминает детям о том, что сегодня они прослушают рассказ автора Ю. Качаева «Живые удочки». Затем зачитывает его. После чего, педагог с детьми обсуждают героев этого рассказа.

Детям предлагается обыграть его (выбрать роли, нарисовать атрибуты, декорации). Только после этой предварительной работы происходит основная работа по спектаклю. Автор этого подхода акцентирует внимание на развитие у детей воображения. Таким образом, как считает автор, успешно развивается творческий потенциал ребенка [17; с.9-13]. Как считает автор, театрализация - это в первую очередь импровизация, оживление предметов и звуков. Так как она тесно взаимосвязана с другими видами деятельности - пением, движением под музыку, слушанием и т.д.

Цель работы по организации театрализованной деятельности в ДОУ: развитие артистических способностей детей через театрализованную деятельность. Задачи и методы: последовательное знакомство детей с видами театра; поэтапное освоение детьми с видами театра по возрастным группам; совершенствование артистических навыков детей; раскрепощение ребенка; работа над речью, интонациями; коллективные действия, взаимодействия; пробуждение в детях способности живо представлять себе происходящее, горячо сочувствовать, сопереживать.

Таблица 15

Модель развития творческой активности дошкольников



Принципы работы: импровизационность, гуманность, систематизация знаний, учет индивидуальных способностей каждого ребенка.

Из многообразия средств выразительности можно рекомендовать:

- во второй младшей группе формировать простейшие образно-выразительные умения (например, имитировать характерные движения сказочных животных);
- в средней группе обучать элементам образных выразительных средств (интонации, мимике и пантомиме);
- в старшей группе совершенствовать образные исполнительские умения;
- в подготовительной к школе группе развивать творческую самостоятельность в передаче образа, выразительность речевых и пантомимических действий под музыку.

Содержание занятий по театрализованной деятельности включает в себя: просмотр кукольных спектаклей и беседы по ним; игры-драматизации; упражнения для социально эмоционального развития детей; коррекционно - развивающие игры; упражнения по дикции (артикуляционная гимнастика); задания для развития речевой интонационной выразительности; игры-превращения («учись владеть своим телом»), образные упражнения; упражнения на развитие детской пластики; ритмические минутки (логоритмика); пальчиковый игротренинг для развития моторики рук, необходимой для свободного кукловождения; упражнения на развитие выразительной мимики, элементы искусства пантомимы; театральные этюды; отдельные упражнения по этике во время драматизаций; подготовка и разыгрывание разнообразных сказок и инсценировок; знакомство не только с текстом сказки, но и средствами её драматизации - жестом, мимикой, движением, костюмом, декорациями (реквизит), мизансценой ит.д.

Следует подчеркнуть, чем полнее и эмоциональнее восприятие литературных произведений, тем выше уровень театрального воплощения. Этому способствуют специальное помещение со сценой и зрительным залом; костюмы и декорации; музыкальный центр; музыка в записи; детские музыкальные инструменты; наличие кукол для театра (наглядный материал) и ширмы. В работе театральной студии участвуют не только дети, и воспитатели, но и родители [3; с.4-6].

Спектакль даёт детям возможность слышать красоту поэтического слова, оценить игру своих товарищей. Но никакой спектакль не найдет отклик в сердцах зрителей, если не будет понятна и выразительна речь. Даже малыши 2-3 лет, для которых более важен зрительный, образный ряд, вслушиваются в слова, не до конца понимая, что они значат. Для старших важны все компоненты театра: и музыка, и костюмы, и декорация, и главное – слово. Проблема владения словом актуальна на сегодняшний день для всех возрастов. И в театральных постановках ребенок начинает ощущать его силу и власть, учится «действовать словом». Учить создавать слово из звуков, наполняя его точной мыслью, необходимо в раннем детстве.

Цель занятий: способствовать формированию личности ребенка, вырабатывая определенную систему ценностей, чувство ответственности за общее дело, вызывая желание заявить о себе в среде сверстников и взрослых. Дети приобретают дополнительную возможность закрепить коммуникативные навыки - умение выразить ясно для окружающих свою мысль, намерение, эмоции, способность понимать, что от тебя хотят другие. Занятия стимулируют развитие и основных психических функций - внимания, памяти, речи, восприятия, содействуют расцвету творческого воображения, приобщают к театральной культуре.

Методы ведения занятий. Занятия строятся на использовании театральной педагогики - технологии актерского мастерства, которая по возможности адаптирована для детей, в ней увеличены игровые моменты. Техника речи, сценическое движение, этюды без слов и со словами, применение на занятиях аудио и видеозаписей, знакомство с театральной азбукой - вот неполный перечень задействованных приемов. Для того чтобы интерес к занятиям не ослабевал, чтобы в каждом из них дети видели смысл и могли реализовать полученные знания, берется театральная постановка. Это служит мотивацией и дает перспективу показа приобретенных навыков перед зрителем. Текст пьес, выбираемых для работы, является основой занятий и по развитию речи, и по сценическому мастерству. В течение учебного года в каждой группе ставится

минимум два спектакля. В процессе подготовки каждый ребёнок пробует себя в разных ролях, играет то, что ему хочется. В старших группах ребята сами решают, у кого лучше получается и кто какую будет играть роль.

В литературе, посвященной проблеме театрализованной деятельности детей в ДООУ существует на сегодняшний день бесконечное множество упражнений, адаптированных для маленьких артистов на развитие внимания, памяти, контроля за движением, развитие речи, выразительного чтения, дыхательные гимнастики и т.д. Прежде чем начинать работу над постановкой сказки, необходимо провести большую предварительную работу по формированию у детей правильного речевого дыхания, мимики, жестов, движений, интонационной выразительности речи.

Изучив структуру театрализованной деятельности, можно выделить три типа взаимоотношений, складывающихся в этих играх:

1. «Соприсутствие» - каждый играющий выполняет игровое задание самостоятельно;
2. Отношения «индивидуальной взаимозависимости» - от качества выполнения игровой задачи одним ребёнком зависит успешность её выполнения другим.
3. Отношения «групповой взаимозависимости» - успешное выполнение игровой задачи группа детей зависит от правильного её решения каждым играющим, то есть выполнение игровой задачи невозможно без умения согласовывать действия участников [38; с. 94].

Перечисленные взаимоотношения и правила игры, что подтверждают исследования Л.Б. Артёмовой, создают естественные, благоприятные условия для формирования положительных взаимоотношений между детьми, саморегуляции поведения. Важно отметить то, что театрализованная деятельность является уникальным средством для развития инициативы, самостоятельности и организованности детей. Дисциплина поддерживается не взрослым-педагогом, а сознательным отношением к игре самих играющих. Таким образом, в условиях дошкольного учреждения театрализованная

деятельность носит развивающий характер и ориентирована на владение детьми двигательными и интеллектуальными умениями, сенсорными способностями, развитием навыков сотрудничества, эффективного взаимодействия на основе познавательных интересов.

Разрабатывая технологию развития детской одарённости, необходимо, на наш взгляд, учитывать тот факт, что музыкальная и театрализованная деятельность в творческом пространстве ДОУ оказывает влияние не только на развитие детской одарённости, но и на физиологическое и психологическое совершенствование личности. Сегодняшнему педагогу, стремящемуся внести свой вклад в развитие детской одарённости, следует выстроить соответствующий педагогический процесс, определить технологические и методические приёмы его эффективности. Задача педагога – подготовить ребёнка к эстетическому восприятию действительности и создать условия для творческого самовыражения ребёнка в этой действительности. Вся гамма взаимоотношений ребёнка с окружающей действительностью осуществляется через взрослых. О «творчестве» общения со взрослыми свидетельствует наличие у ребёнка творческих потребностей. Реализация идей целенаправленности и системности развития детской одарённости во многом зависит от принципиальных позиций педагогов, определяющих организацию воспитательной работы с детьми.

Резюмируя сказанное, заметим, что концепции и технологии художественно-творческой одарённости дошкольников могут и должны создаваться в векторах искусства и бытия личности в мире, в диалектике взаимодействия художественного и творческого. Успешность данных концепций на современном этапе развития образования зависит в первую очередь от того, насколько органично осуществляется включение ребёнка в систему художественно-творческой деятельности и, насколько формы, средства и методы этой деятельности являются адекватными творческим целям и задачам.

Несомненно, переосмысление традиционного воспитания, находящегося в рамках авторитарной педагогики подчёркивает значимость обозначенной

проблемы, так как в условиях урбанизации и технократизации жизни именно художественно-творческое воспитание является едва ли не самым действенным фактором развития одарённой личности на основе гуманистических и шире – ноосферных ценностей.

Библиографический список:

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование [Текст] / А. Анастаси. – М.: Педагогика, 1982. Кн. 1-2. – 603 с.
2. Абузярова, Л.А. Предметно – развивающая среда ДООУ [Текст] / Л.А. Абузярова // Ребенок в детском саду. -2004.- №6. - С.30-32.
3. Антипина, Е.А. Театрализованная деятельность в детском саду [Текст]/ Е.А. Антипина.- М.: ТЦ Сфера, 2006.- 128 с.
4. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. – Казань, 1996. – 426 с.
5. Артёмова Л.В. Театральные игры дошкольников [Текст] / Л.В.Артёмова. - М.: Просвещение , 1991.- 127с.
6. Бекина, С.И., Ломова, Т.П., Соковнина, Е.Н. Музыка и движение: Из опыта работы музыкальных руководителей детских садов [Текст].– М.: Просвещение, 1984. – 288 с.
7. Богоявленская, Д.Б. Проблемы психологической диагностики [Текст] / Д.Б.Богоявленская. – Таллин, 1977.
8. Богоявленская, Д.Б. Пути к творчеству [Текст] / Д.Б. Богоявленская. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
9. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка [Текст]. – М.: Просвещение, 1967.– 415 с.
10. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст]/ Л.С. Выготский. - М.: Просвещение, 1991.-936 с.
11. Гогоберидзе, А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст].– М.: Издательский центр «Академия», 2005.– 320 с.

12. Доман, Г. Гармоничное развитие ребёнка: Как развить умственные и физические способности ребёнка [Текст] / Г. Доман. – М.: Аквариум, 1996. – 441с.
13. Доронова Т.Н. Развитие детей 6-7 лет в театрализованной деятельности [Текст]/ Т.Н Доронова. - М., 1998. - 66 с.
14. Дорфман, Л.Я., Ковалёва, Г.В. Исследование креативности в науке и искусстве [Текст] / Л.Я. Дорфман, Г.В. Ковалёва // Вопросы психологии. 1999. №2. - С.101-106.
15. Дошкольная педагогика: Учебн. Пособие для учащихся пед. училищ по спец. № 2010 «Воспитание в дошкольных учреждениях» и № 2002 «Дошкольное воспитание» Гл. ред. В.И. Ядэшко, Ф.А.Сохина. - М.: Просвещение, 1978. – 416 с.
16. Еникеев, М.И. Психологический энциклопедический словарь [Текст] / М.И. Еникеев /под ред. М.И. Еникеева. - М.: ТК Велби, Изд-во: Проспект, 2006.
17. Захарюта Н.В. Развиваем творческий потенциал дошкольника [Текст]/ Н.В. Захарюта // Дошкольное воспитание .- 2006. - №9. - С. 9-13.
18. Калинина Г.Д. Давайте устроим театр! Домашний театр как средство воспитания [Текст]/ Г.Д. Калинина. – М.: Яуза- пресс, Эксмо, Лепта Книга, 2007. – 512 с.
19. Комарова, Т.С. Дети в мире творчества [Текст]/ Т.С.Комарова. – М.: Мнемозина, 1995.– 160 с.
20. Концепция дошкольного воспитания [Текст] // Дошкольное образование России. Сборник действующих нормативно-правовых документов и научно-методических материалов. – М., 1995.– С. 9-36.
21. Как научить детей любить Родину [Текст]: Руководство для воспитателей и учителей (Программы, конспекты уроков и занятий, методические рекомендации по предмету «Народная культура» / Авторы – сост. Ю.Е. Антонов, Л.В. Левина, О.В. Розова, И.А. Щербакова. М.: АРКТИ, 2003. – 168 с.
22. Кошманская И.П. Театр в детском саду [Текст]/ И.П. Кошманская.- Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2004. – 320 с.

23. Кудрявцев, В. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития [Текст] // Дошкольное воспитание.– 1998.– № 10.– С.73-80.
24. Кузнецова Г.В. Для красоты жизни [Текст]/ Г.В Кузнецова // Ребенок в детском саду. -2005. - №4.- С.17-20.
25. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений [Текст]/ Г.Л.Лэндрет. - М.: Мысль ,1998. – 220 с.
26. Леонтьев, Д.А. Пути развития творчества: личность как определяющий фактор [Текст] / Д.А. Леонтьев // Воображение и творчество в образовательной и профессиональной деятельности. Материалы чтений памяти Л.С. Выготского: 4-я Международная конференция. – М.: РГГУ, 2004.– С. 214-223.
27. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одарённости [Текст] / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. - 1989, №6. - С.29-33.
28. Михайлова А.А. Ребенок в мире театра [Текст]/А.А. Михайлова//Методическое пособие 2001. - № 10. – С. 106-112.
29. Науменко Г.М. Фольклорная азбука [Текст] / Г.М. Науменко - М., Издательский центр «Академия», 1996. – 136 с.
30. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка [Текст]/ С.И. Ожегов, Н.Ю.Шведова: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская Академия наук Институт русского языка им. ВВ. Виноградова.- 4-е изд. Доп.- М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
31. Поддъяков, Н.Н. Формирование и развитие творчества дошкольников [Текст] // Сборник: Проблемы обучения и развития творчества дошкольников.– [http:// www.oim.ru](http://www.oim.ru).
32. Психология одарённости детей и подростков / под редакцией Н.С.Лейтеса М., 1996. - с.33-34.
33. Радынова, О.П. Музыкальное воспитание дошкольников [Текст]: учебное пособие / О.П. Радынова.–М.: «Академия», 1998. – 240 с.
34. Русанова, В.С. Художественно – эстетическое воспитание как основа творческого образа жизни [Текст] / В.С. Русанова. – Челябинск, 2001. - 234с.

35. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / Под редакцией Л.А. Баренбойма [Текст].– Ленинград.: Издательство «Музыка», 1970.– 160 с
36. Словарь Л.С. Выготского / Под редакцией А.А. Леонтьева [Текст].– М.: Смысл, 2004.– 119 с.
37. Спиваковская А.С. Игра - это серьезно [Текст]/ А.С.Спиваковская. - М.: Педагогика, 1981.- 144 с.
38. Таран А.А. Шире использовать русские народные игры [Текст] / А.А. Таран // Физическая культура в школе. 2001. № 5 – с. 22-25.
39. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей [Текст] / Б.М. Теплов, Рос. акад.наук. Ин-т психологии. – М.: Наука, 2003. - 377с.
40. Теплов, Б.М. Избранные труды: в 2-х т. Т.1 [Текст]/ Б.М.Теплов. – М.: Педагогика, 1985.– 328 с.
41. Тютюнникова, Т.Э. Уроки музыки. Система обучения К. Орфа [Текст] / Т.Э. Тютюнникова. – М.: АСТ, 2000. – 94 с.
42. Тютюнникова, Т. Речевые игры и упражнения в концепции Карла Орфа [Текст] / Т. Тютюнникова // Дошкольное воспитание. – 1998. - №9.– С.115–128.
43. Тютюнникова, Т. Что такое «Шульверк» К. Орфа? [Текст]/Т. Тютюнникова//Дошкольное воспитание.- 1998. - №4. - С.79-97.
44. Тютюнникова, Т. Движение и музыка [Текст] /Т. Тютюнникова // Дошкольное воспитание.- 1999. - №4.- С.107-112с.
45. Тютюнникова, Т. Природные и самодельные инструменты в музыкально–педагогической концепции Карла Орфа [Текст] / Т.Тютюнникова // Дошкольное воспитание.– 1999. - №7.– С.101–109.
46. Тютюнникова, Т., Боровик, Т. Музыкальные инструменты Карла Орфа [Текст] / Т. Тютюнникова, Т. Боровик // Дошкольное воспитание. – 1998.- №2.– С.141 – 144.
47. Тютюнникова, Т.Э. Уроки музыки. Система обучения К. Орфа [Текст] / Т.Э. Тютюнникова. – М.: АСТ, 2000. – 94 с.
48. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность. сб. науч. тр. [Текст] / Свердловск: СИПИ,1990.

49. Фролов, И.Т. Философский словарь [Текст]/И.Т.Фролов/под ред. И.Т. Фролова.– М.: Политиздат, 1991.
50. Халабузарь, П., Попов, В., Добровольская, Н. Методика музыкального воспитания [Текст]: учебное пособие / П. Халабузарь, В.Попов, Н. Добровольская. – М.: Музыка, 1989. – 175 с.
51. Царенко Л.Н, Соловьева Е.В.Образование и театр: литературно-музыкальные композиции [Текст]/ Л.Н.Царенко, Е.В. Соловьева.- М.: ВЦХТ («Я вхожу в мир искусств»), 2003.- 160 с.

С.Н.Обухова

5.4 Творческое общение с искусством и изобразительная деятельность дошкольников как индикаторы проявления художественной одаренности

По мнению А.Н. Леонтьева, Н.С. Лейтеса, Б.М. Теплова, одаренные дети – это дети, рано обнаруживающие способности и склонности к тому или иному виду деятельности. Одаренность ребенка – это не просто проявление генетических признаков. В дошкольном детстве 80 % детей имеют потенциальные способности, однако реализоваться к зрелости, как показывает практика, могут не более 5 % [15, с. 12]. Б.Г. Ананьев провозгласил принцип присутствия высоких возможностей у всех людей. М.А. Холодная выделяет «презумпцию одаренности», т. е. одаренность всех людей. Главное заключается в реализации и применении одаренности в жизни [6, с. 41]. В современных теоретических концепциях, как утверждает Е.С. Белова, одаренность рассматривается как сложное психологическое явление, включающее личность в целом, наряду с высоким уровнем развития интеллекта, важным фактором является творчество. Раскрытие одаренности во многом зависит от социального окружения и обучения, однако при этом признается влияние внутренних условий – природных задатков (анатомо-физиологических особенностей) [1, с. 16]. А.И. Грабовский считает, что характер развития одаренности – это всегда результат

сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, художественной). В то же время нельзя игнорировать и роль психологических механизмов саморазвития личности, лежащих в основе формирования и реализации индивидуального дарования [4]. Таким образом, научные исследования показывают, что одаренность можно рассматривать как сложное психологическое явление. Зачастую в психологической и педагогической литературе рядом с термином «одаренность» стоит термин «креативность», т.е. способность к творчеству. Некоторые авторы считают эти два понятия идентичными, другие их различают.

Возраст 5-8 лет иногда называют золотым периодом по богатству проявлений творчества ребенка. Это пора интенсивного и самостоятельного творчества. Именно в этом возрасте, по мнению К.Н. Корнилова, изобразительная деятельность детей не знает своих пределов, сплошь и рядом порождая у родителей ошибочное мнение об исключительной одаренности своих детей. К сожалению, ближайшие годы разбивают эту иллюзию. По мнению специалистов, с возрастом образная впечатлительность ослабевает, повышается критичность мышления, к тому же накапливаются шаблоны и штампы. Естественное детское творчество исчезает [1, с. 18].

Развитие творческих способностей возможно в любом возрасте, однако, несомненно, сенситивным периодом для этого является дошкольное детство. Рассматривая детское творчество, Л.С. Выготский отмечает, что это «творчество совсем другого порядка, оно так сказать, преходящее творчество, не создающее никаких объективных ценностей и нужное скорее для самого ребенка, чем для окружающих». Л.С. Выготский утверждает, что вкус к творчеству формируется только в процессе активной эстетической деятельности. Вместе с тем Л.С. Выготский указывает на то, что «обучить творческому акту искусства нельзя, но это вовсе не значит, что нельзя воспитателю содействовать его образованию и появлению» [3, с. 333, 448].

По выражению немецкого философа В. Шиллинга, творчество для ребенка в первую очередь созидание новых возможностей развития, их «потенцирование» [12, с. 77]. Творческая деятельность, по мнению Я.А. Пономарева – это самостимулирующийся процесс, который характеризует «стремление реализовать себя, дать себе через себя самую объективность в объективном мире и осуществить себя».

В психологии и педагогике проблема развития одаренности в процессе детского изобразительного творчества является одной из центральных. По мнению Н.А. Ветлугиной, детство является наиболее благоприятным периодом для развития изобразительного творчества ребенка. Дошкольный возраст – это тот период, когда изобразительная деятельность является устойчивым увлечением многих детей, особенно одаренных, так как, приобщая ребенка к сказочному миру изобразительного искусства, мы способствуем развитию у него воображения и творческих способностей. Рисунок, аппликация, лепка как продукты изобразительной деятельности несут в себе отпечаток личности ребенка, его настроения, чувств и состояния.

Художественная продукция, по утверждению Н.А. Ветлугиной, - даже в несовершенном виде, выступает как своеобразная модель, отражающая логику художественного мышления детей. По рисунку можно говорить не только о тех средствах, которые выбрал ребенок для воплощения своих замыслов, но и получить ясное представление о его переживаниях и поисках, увидеть сдвиги в развитии художественных способностей [1, с. 117].

Н.В. Гросул, исследуя детские рисунки одаренных детей начала века, вычленяет характерные типичные признаки и художественные особенности. Это – «опережающий характер творческого развития, повышенная экспрессивность графического изображения, врожденное ощущение целостности листа, обостренная наблюдательность окружающей жизни». Одаренность ребенка в изобразительной деятельности проявляется на ранних этапах развития, и детский рисунок может рассматриваться как показатель развития и индикатор проявления художественной одаренности. Высокая избирательность в

отношении зрительных образов и представлений проявляется в раннем детстве в острой наблюдательности, сильной впечатлительности, способности все вокруг видеть в красках, цветовых контрастах, замечать необычное, красивое, запоминать надолго.

Согласно мнению Б.М. Теплова можно рассматривать художественно-эстетическую одаренность ребенка дошкольного возраста как качественно своеобразное сочетание способностей, создающее возможность успеха в художественно-эстетической деятельности (изобразительной, музыкальной, танцевальной и др.).

Художественная одаренность, как утверждает Л. Пасечник, проявляется в высоких достижениях в художественной деятельности. Может проявиться у дошкольников с разной степенью широты: есть дети с различными художественными способностями (ребенок поет, танцует, прекрасно рисует). Дети с этим видом одаренности не особенно хорошо учатся. Для этого много причин: и пониженная мотивация к усвоению (придумать легче, чем усвоить готовое), и собственный, иногда причудливый внутренний мир ребенка, в котором не всегда есть место групповым занятиям [17].

По мнению А.И. Грабовского, каждый вид одаренности по своим проявлениям охватывает в той или иной мере пять видов деятельности. Согласно его точки зрения, мы можем полагать, что деятельность художественно одаренного ребенка, будучи по определению художественно-эстетической, формируется и проявляется в практическом плане (на уровне моторных навыков и технических умений), в познавательном (интерпретации явлений окружающей жизни), в коммуникативном (коммуникации с автором произведений искусства при восприятии), в духовно-ценностном (придание смысла своей деятельности в качестве художника) [4].

А.А. Мелик-Пашаев, изучающий проблемы детского художественного творчества отмечает: в творчестве маленького ребенка есть то художественно ценное, что роднит его с подлинным искусством, - это содержательность формы. Возможность выражать духовное содержание в адекватном образе и

характеризует, по его мнению, художественную одаренность. Уже в первые годы жизни можно выделить факторы, способствующие раскрытию художественной одаренности: эмоциональная окрашенность познавательных процессов, стремление к одушевлению предметов, явлений, игра, как активное выражение значимых для ребенка переживаний [1, с. 29].

А.А. Мелик-Пашаев высказывает точку зрения о том, что наличие выразительной функции изобразительных средств, их обусловленность задачей выражения содержания является специфической для творческой деятельности. Создание выразительного изображения составляет специфику творческой деятельности художника. Художественная одаренность, на разных уровнях ее развития, должна проявляться в способностях – изображая, выражать и подчинять выбор изобразительных средств достижению художественно-образной задачи. Автор выражает мнение, что главной целью художественного развития является пробуждение у детей «неотчужденного» и ответственного отношения ко всему, что окружает их в жизни. Такое отношение лежит в основе искусства и эстетического освоения мира человеком. В исследованиях А. А. Мелик-Пашаева художественные способности рассматриваются как формы самореализации творческой личности. Он раскрывает с новым акцентом проблему способностей и развитие одаренного ребенка. Определяя художественную одаренность маленьких детей, он сообщает, что «мы в сущности имеем не особый дар, присущий этому конкретному ребенку, имеющему свое лицо и имя, а скорее некую «возрастную талантливость», которая накатывает, как волна, едва ли не у всех детей и, как волна, уходит – хотя и может оставить добрый след в душевном мире растущего человека» [6, с. 44].

В. Л. Дранков пишет, что развитие дополнительных способностей к различным видам искусства представляется естественной школой таланта, ибо синтетическое развитие наиболее соответствует природе. Критерием художественной одаренности, по его мнению, должны быть скрытые и проявившиеся способности к другим искусствам.

М.Б. Зацепина, Т.С. Комарова высказывают мнение о том, что развитие художественно-творческих способностей и одаренности детей в одном виде деятельности может способствовать более успешному развитию способностей и в другом виде деятельности, что определяется общностью основных психических процессов, на которых базируется любая художественная деятельность (эстетическое восприятие, образные представления и образное мышление, воображение, эмоционально-положительное отношение к художественной деятельности и искусству, внимание и память) [9, с. 6].

В дошкольном детстве одаренность обнаруживается в тех видах деятельности, которыми занимаются дети: это обучение, рисование, танец, пение, спорт. Это связано с особенностями развития головного мозга, психомоторики, функциональной асимметрии мозга. В связи с этим необходимо использовать особые образовательные возможности для творческого саморазвития детей в дошкольных образовательных учреждениях.

Однако не следует забывать и о сложностях, возникающих в обучении одаренных детей. Одаренные дети по мере своего взросления сталкиваются с теми же проблемами, что и все дети, однако к ним добавляются другие проблемы, связанные с их одаренностью. Эти проблемы могут быть вызваны давлением ожиданий со стороны окружающих или самого ребенка. Проблемы могут возникнуть из-за невозможности подобрать себе равноценных партнеров в социальной среде. В силу личностных особенностей одаренные дети наиболее чувствительны к оценке их деятельности, поведения и мышления, они более восприимчивы к сенсорным стимулам и лучше понимают отношения и связи. Одаренные дети весьма остро переживают удары по самолюбию, их Я - концепция в целом весьма уязвима в силу того, что они обладают обостренной чувствительностью к социальному и физическому окружению, опережают сверстников по развитию речи и уровню познавательных способностей. Чрезвычайная чувствительность одаренных детей к окружающей среде, обостренное восприятие своих достижений и неудач, наличие динамической связи между эмоциональным настроением, способностью к саморегулированию

говорят о том, что аффективное развитие должно стать предметом пристального внимания при обучении одаренных детей [16, с. 328].

Отличаясь широтой восприятия, одаренные дети остро чувствуют все происходящее в окружающем мире и чрезвычайно любопытны в отношении того, как устроен тот или иной предмет. Ребенку интересно, отчего мир устроен так, а не иначе и что было бы, если бы внешние условия изменились? Дети способны следить за несколькими процессами одновременно и склонны активно исследовать все окружающее, а затем показать запечатленное в рисунках. Одаренные дети обладают способностью воспринимать связи между явлениями и предметами и делать соответствующие выводы; им нравятся в своем воображении создавать альтернативные варианты.

Отличная память в сочетании с ранним языковым развитием и способностью к классификации и категоризированию помогают такому ребенку накапливать большой объем информации и интенсивно использовать ее в изобразительном творчестве. Одаренные дети отличаются упорством в достижении той или иной задачи, обладают большим словарным запасом, позволяющим им свободно и четко излагать свои мысли. Нередко у одаренных детей развивается негативное самовосприятие, возникают трудности в общении со сверстниками. Одаренные дети обычно нетерпеливы и порывисты. Для таких детей характерно живое воображение, включение игры в выполнение задач, творчество, изобретательность, богатая фантазия [16, с. 90]. Поэтому необходимо включать таких детей в творческую продуктивную деятельность, направить их создание творческого продукта, подчеркнуть значимость творческой деятельности конкретного ребенка для окружающих людей.

Б.М. Теплов отмечал необходимость раннего вовлечения всех детей в творческую деятельность, что важно и для художественного, и для общего их развития. «Главное условие, которое надо обеспечить в детском творчестве», считает Б.М. Теплов, - «искренность. Без нее все другие достоинства теряют значение». Этому условию удовлетворяет то творчество, «которое возникает у ребенка самостоятельно, исходя из внутренней потребности, без какой-либо

преднамеренно педагогической стимуляции». «Однако, подчеркивает ученый, систематическая педагогическая работа не может строиться в расчете лишь на самостоятельно возникающее творчество, которое у многих детей не наблюдается, хотя эти же дети при организованном вовлечении их в художественную деятельность обнаруживают иногда незаурядные творческие способности» [8, с. 82].

Исследования в области детского изобразительного творчества проводились А.В. Бакушинским, К. Бюлер, Е.А. Флериной, Г.В. Лабунской, В.С. Щербаковым, В.С. Мухиной, Б.П. Юсовым и др. Ряд исследователей считают детское изобразительное творчество – искусством, другие процессом, не имеющим эстетической ценности.

По мнению В.В. Зеньковского, детство насыщено эстетическими переживаниями, порывами к эстетическому творчеству, оно как бы окрашено эстетической радостью, восторгами, доходящими до экстаза. Дитя никогда не может ограничиться эстетическим восприятием, дитя неизменно стремится к творчеству, пользуясь всеми доступными формами. Пользуется всяким поводом, чтобы творить, творческая энергия как - бы ищет своего выхода [7, с. 170].

В.Т. Кудрявцев подчеркивал: «в психологии необходимо различать творчество как «открытие для других» и творчество как «открытие для себя», вхождение ребенка в человеческий мир – это непрерывная цепочка «открытий для себя». В то же время, отмечает В. Т. Кудрявцев, «открытие для себя» непереносимое условие «открытий для других». Детство – чуть ли не единственный отрывок человеческой жизни, где творчество становится универсальным и естественным способом существования человека [12, с. 76-77].

С данной точкой зрения согласен Н.Н. Поддьяков, который утверждает, что именно поэтому творчество составляет основу общего психического развития, включая саморазвитие ребенка. Н.Н. Поддьяков придает творчеству статус «универсальной формы психического развития».

Нам близка позиция Т.С. Комаровой, которая подчеркивает, что именно субъективная новизна составляет результат творческой деятельности детей

дошкольного возраста. Рисуя, вырезая и наклеивая, ребенок дошкольного возраста создает для себя субъективно новое. Общечеловеческой новизны и ценности продукт его творчества не имеет, однако субъективная ценность его значительна.

Под творческой деятельностью детей И.Н. Вохмякова понимает не столько сам предметный результат, сколько творческий процесс, подразумевающий развитие умений и навыков эстетического восприятия – сопереживания искусства, а также пробуждения на этой основе способностей к импровизации, к сотворчеству, к продуктивному самовыражению. 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 [2, с. 10].

Характеристики творчества, по мнению М.В. Грибановой, не всегда предметны (продуктивны), а чаще процессуальны. Творчество личности проявляется, прежде всего, в процессе поиска и выражения собственной индивидуальности (самоактуализации, самореализации). Изобразительная деятельность дошкольников (как аналог художественного творчества) является не самоцелью (где достижение продукта является главным результатом ее освоения), а эффективным средством формирования эстетического отношения к миру, развития художественно-творческих способностей, формирования двух взаимосвязанных путей познания дошкольниками мира (формально-логического и эмоционально-образного) и, наконец, средством формирования субъективно-ценностного отношения к продуктивному, созидательному труду. М.В. Грибанова полагает, что отношение ребенка к миру проявляется в преобразовательно-практической деятельности, доступной возрасту. Оценочно-созидательное отношение можно рассматривать как проявление творчества,

как личностную характеристику, как путь самореализации ребенка в собственной индивидуальности [5, с. 17].

Вслед за изучением положений о детском творчестве известных отечественных ученых (Г.В. Латунской, В.С. Кузина, П.П. Пидкасистого, И.Я. Лернера, Н.П. Сакулиной, Б.М. Теплова, Е.А. Флериной и др.). Т.С. Комарова формулирует определение художественного творчества детей дошкольного возраста. Под художественным творчеством дошкольников Т.С. Комарова понимает создание субъективно нового (значимого для ребенка прежде всего) продукта (рисунок, лепка, рассказ, танец, песенка, игра); создание (придумывание) к известному ранее не используемых деталей, по-новому характеризующих создаваемый образ (в рисунке, рассказе и т. п.), разных вариантов изображения, ситуаций, движений, своего начала, конца, новых действий, характеристик героев и т.п.; применение усвоенных ранее способов изображения или средств выразительности в новой ситуации (для изображения предметов знакомой формы – на основе овладения мимикой, жестами, вариациями голоса и т.д.); проявление инициативы во всем.

Воплощение выразительного образа в работах дошкольников тесно связано со своевременным и качественным овладением художественно-изобразительными техниками, без которых дети, стремясь к самовыражению, не могут реализовать свой замысел и остаются беспомощными при решении творческих задач (О.О. Дронова, Р.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Л.В. Компанцева, В.Ф. Котляр, Г.В. Лабунская, Т.И. Лазарь, Н.П. Сакулина и др.).

К старшему дошкольному возрасту, рука ребенка, как отмечает Т.С. Комарова, становится более ловкой, подвижной, способной легко и свободно совершать рисовальные движения в разном направлении и разной длительности, от уровня которых зависит умение творчески решать любую изобразительную задачу [11, с. 2]. В творческой деятельности ребенка Т.С. Комарова предлагает выделять три основных этапа, каждый из которых может быть детализирован: возникновение, развитие, осознание и оформление замысла; процесс создания изображения и анализ результатов.

В исследованиях Н.А. Ветлугиной, Т.С. Комаровой, Л.В. Компанцевой и др. отмечается, что в разных видах творческой деятельности ребенок создает личностную, пространственную реальность, открывая мир по-своему и себя в нем. В этом процессе формируется возможность и желание целенаправленного, гармоничного преобразования пространства по законам красоты [5].

А.А. Волкова утверждает, что воспитание творчеством – разностороннее и сложное воздействие на ребенка. Обогащать ум ребенка разнообразными представлениями, некоторыми знаниями – значит дать обильную пищу для творчества. Научить внимательно присматриваться, быть наблюдательными – значит сделать представления ясными, более полными. Это поможет, по мнению А.А. Волковой, детям ярче воспроизводить в своем творчестве виденное».

По мнению Б.М. Неменского, начинать работу по формированию у детей навыка общения с искусством необходимо как можно раньше – с дошкольного возраста, и ставить перед ребенком языковые задачи как задачи творческие (формирование образа), так и задачи содержательные (выражающие отношения).

Несмотря на успехи психологии художественного творчества, художественная одаренность дошкольников наименее изучена.

Таким образом, можно отметить следующее: в специальной литературе нет единого мнения на психологическую природу художественной одаренности в изобразительной деятельности. Выделяются две точки зрения:

1. Развитие одаренности в изобразительной деятельности рассматривается через специфику изобразительных способностей (чувство цвета, формы, ритма, композиции, образности и т.п.).

2. Главный путь проявления и изучения художественной одаренности – развитие творческих способностей, характеризующих личность ребенка. Отсутствие ясности в понимании художественной одаренности негативно сказывается на содержании и методах художественного образования одаренных детей. Заметим, что часто психологи и педагоги, работая с одаренными детьми, оценивают лишь продукт изобразительной деятельности [6, с. 95].

На наш взгляд, основной целью в развитии художественной одаренности ребенка старшего дошкольного возраста является расширение его художественного кругозора через непосредственное общение с изобразительным искусством и развитие на этой основе творческих способностей в изобразительной деятельности. Мы полагаем, что для ребенка важен сам процесс создания продукта изобразительной деятельности, процесс его творческого саморазвития, в котором наиболее ярко и проявляется художественная одаренность.

В связи с этим, есть основание говорить о том, что развитие художественной одаренности ребенка должны обеспечить четыре компонента: эмоциональный, гносеологический, аксиологический и деятельностный.

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

Остановимся более подробно на основных качествах личности ребенка, определяющих, по нашему мнению, его художественную одаренность.

Мы придерживаемся следующей точки зрения на феномен художественной одаренности. Художественно одаренной можно считать личность ребенка, способную к эмоционально-оценочному восприятию произведений искусства с точки зрения эстетического эталона, личность,

способную к творческому саморазвитию и эстетической рефлексии в процессе художественной деятельности.

Основанием для выявления качеств художественной одаренности личности ребенка могут являться исследования Н.А.Ветлугиной, Е.Ю. Волчегорской, М.В.Грибановой, Т.С. Комаровой, А. Ж. Овчинниковой, Е.М. Торшиловой, Р.М. Чумичевой и др. Опираясь на исследования названных авторов, можно определить ряд качеств личности ребенка, представляющих проявление художественной одаренности ребенка.

Эстетическая любознательность, инициативность, наблюдательность те качества, которые могут свидетельствовать при восприятии произведений искусства о художественной одаренности ребенка дошкольного возраста.

При этом необходимо выделять:

- «сенсорные» умения ребенка, необходимые для характеристики эстетического объекта, умения в эстетической наблюдательности (восприятии цвета, формы, величины, композиции, деталей);

- «оценочные» умения - выделение в произведении искусства эстетической ценности, эстетических особенностей произведения.

При выделении данных качеств мы исходили из того, что эстетическому восприятию, как специфической деятельности художественно одаренного ребенка, принадлежит ведущая роль в процессе познания объектов окружающего мира с позиций их эстетических характеристик. Эстетическое восприятие основано на эмоционально-эстетических переживаниях, возникающих в результате открытия наличия эстетической ценности в воспринимаемых объектах. Способность эстетически воспринимать (по мнению Н.А. Ветлугиной) выражается в эмоциональном отклике ребенка на воспринимаемое, в особой заинтересованности прекрасным. Художественная одаренность ребенка проявляется в его активной, инициативной деятельности при восприятии произведения искусства и выделении эстетических характеристик произведения: цветосочетаний, формы, соотношения величины, композиции. Ребенок проявляет любознательность и наблюдательность в

обследовании произведения, задает вопросы эстетической направленности (о видах изобразительного искусства, эстетических терминах, изобразительных техниках, инструментах). Сложившиеся в процессе восприятия эстетические представления и эстетические эталоны позволяют детям осуществлять эстетическую оценку произведений искусства.

Эстетический кругозор (в соответствии с исследованиями А.А. Волковой, О.О. Дроновой, Р.Г. Казаковой, Т.С. Комаровой, Г.В. Лабунской, Н.П. Сакулиной, Т.И. Лазарь, Р.М. Чумичевой) как один из критериев художественной одаренности может включать: осведомленность, понимание, установление ценностно-смысловых связей между средствами выразительности и замыслом автора в художественном произведении. Воплощение выразительного образа в работах дошкольников тесно связано со своевременным и качественным овладением художественно-изобразительными техниками, без которых дети, стремясь к самовыражению, могут не реализовать свой замысел, и остаются беспомощными при решении творческих задач. Именно от качества знаний ребенка об искусстве зависит богатство ассоциаций при восприятии произведений. Художественная одаренность ребенка старшего дошкольного возраста проявляется в понимании выбора средств выразительности в деятельности художника для осуществления замысла в произведении искусства и в собственной изобразительной деятельности, а также в высказывании собственных суждений по поводу, как произведения искусства, так и собственных продуктов художественной деятельности. Как правило, художественно одаренные дети, с удовольствием занимаются самостоятельной изобразительной деятельностью в условиях, как детского сада, так и семейного воспитания, часто проявляет инициативу в освоении разнообразных (традиционных и нетрадиционных) техник изображения, используя для этого любой удобный случай, любую возможность для экспериментирования с цветом, материалами, техниками изображения.

Не менее важное значение для детей дошкольного возраста в развитии эстетического кругозора являются произведения декоративно-прикладного

творчества. Сила культуры Урала, как отмечают В. Боков, О.М. Гриер, Б.В. Павловский, И.А. Пешкова, П.И. Уткин и другие, была не в изолированности, а в связи с западноевропейским искусством, с мировой художественной культурой. Мастерами уральского декоративно-прикладного искусства были созданы такие произведения из камня, чугуна, стали, которые ранее казались недостижимыми для России. На всех международных выставках камнерезные изделия, чугунное литье, художественное оружие Урала отмечались наградами (золотыми, серебряными, бронзовыми медалями, похвальными отзывами в городах: Лондон (1862 г.), Париж (1867; 1900 гг.), Стокгольм (1855 г.), Вена (1873 г.), Чикаго (1893 г.), Копенгаген (1888 г.) и других). Высокую оценку заслужили, например, произведения уральских камнерезов на Всемирной выставке 1851 года в Лондоне: «Измумительные капители и вазы, производимые на Екатеринбургской гранильной фабрике из самых тяжелых материалов, можно сказать, превосходили любые подобные произведения древнего искусства».

Анализ трудов исследователей, занимающихся вопросами семантики сюжетов (В.М. Василенко, В.А. Барадулин, В.С. Воронов, Б.А. Рыбаков), приводит к выводу о гуманистическом содержании образов уральского народного и декоративно-прикладного искусства, которые не просто украшали изделия, но несли собою функцию оберега: знаки солнца, дающего жизнь; образы сказочных птиц, символизирующих счастье; «древо жизни», несущее благополучие; символическое звучание цветовой гаммы уральской росписи и т.д. Передавая природное многообразие, народный мастер не просто слепо копировал окружающий мир, а старался передать свои чувства, мысли и мечты о жизни и человеке. Причем украшения изделий являются не хаотичной суммой отдельных знаков, это целая логически выстроенная система, в которой мир представлен в единстве и согласованности. Поэтому каждое изделие можно рассмотреть как «мир в целом», как выражение глубиннейших представлений человека о смысле жизни.

В нашем исследовании уральское декоративно-прикладное искусство рассматривается как средство развития одаренности ребенка дошкольного

возраста. По нашему мнению, декоративно-прикладное искусство Урала может являться средством обучения в процессе становления эстетически развитой личности ребенка старшего дошкольного возраста, так как заключает в себе богатейший информационный материал, и может стать для ребенка источником получения новых знаний о родном крае и формирования умений в художественной деятельности. Для ребенка дошкольного возраста региональное декоративно-прикладное искусство становится первым шагом в освоении богатств мировой культуры, присвоении общечеловеческих, нравственных и эстетических ценностей, в становлении эстетически развитой личности, что и определяет развитие одаренности дошкольника.

Большой интерес для нас представляет работа авторского коллектива Магнитогорского государственного университета, под руководством Е.С. Бабуновой, разработавшего региональную программу «Наш дом – Южный Урал». Цель программы: способствовать воспитанию и развитию детей на идеях народной педагогики, помочь детям войти в мир народной культуры, сделать ее своим достоянием. Народное декоративно-прикладное искусство Урала в данной программе используется, как средство развития умений детей творчески отражать этнокультурные традиции в художественно-творческой деятельности.

В рамках нашего исследования наибольший акцент делается на формирование эстетических ценностей малой родины: красоты уральской природы, произведений декоративно-прикладного искусства, музыки, художественного слова, уральских народных традиций, так как развитие ребенка в значительной мере определяется культурой той региональной среды, в которой он непосредственно живет и, которая обеспечивает эстетическое становление его личности.

Мы можем предположить, что произведения декоративно-прикладного искусства Урала, формируясь в истории культурного развития уральского региона, выражающие традиции, обычаи, эстетические пристрастия народа, заключающие в себе единство материальной конструкции и духовного образа, выступающие в качестве субъективированного объекта, принимают статус

эстетической ценности и имеют непосредственный выход на процесс развития одаренности дошкольника.

А.А. Волкова утверждает, что воспитание творчества – разностороннее и сложное воздействие на ребенка. Обогатить ум ребенка разнообразными представлениями, некоторыми знаниями – значит дать обильную пищу для творчества. Научить внимательно присматриваться, быть наблюдательными – значит сделать представления ясными, более полными. Это поможет, по мнению А.А. Волковой, детям ярче воспроизводить в своем творчестве виденное».



Рис. 3. Декоративно-прикладное искусство

как эстетическая ценность

И.Я. Лернер так определяет черты творческой деятельности ребенка:

- самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний в новую ситуацию;
- видение новой функции предмета (объекта);
- видение проблемы в стандартной ситуации;
- видение структуры объекта;
- способность к альтернативным решениям;
- комбинирование ранее известных способов деятельности с новыми.

Б.П. Теплов, подчеркивая значение искусства для разностороннего развития человека, писал о том, что «искусство очень широко и глубоко захватывает различные стороны психики человека, не только воображение и чувство, что представляется само собой разумеющимся, но и мысли, и волю. Отсюда его огромное значение в развитии сознания и самосознания, в воспитании нравственного чувства и формировании мировоззрения» [177, с. 7].

Многие ученые придерживаются точки зрения об искусстве как творческой деятельности, раскрывающей свободную игру духовных сил человека. Искусство выступает формой общественного познания, самосознания и раскрывает глубочайшие основы человеческого существования [198, с. 40].

Исследователи народного искусства (В.Н. Василенко, В.С. Воронов, М.А. Некрасова, Т.Я. Шпикалова, Н.П. Сакулина, Е.А. Флерина и др.) отмечают, что оно имеет ярко выраженные характерные черты: традиционность, коммуникативность, коллективный характер творчества, высокое совершенство языка, человечность, связь с окружающей жизнью.

Н.Алпатов, Ю. Арбат, В.С. Воронов, Л.Д. Рондели, Н.П. Сакулина, Т.Я. Шпикалова и др. наряду с другими характерными свойствами выделяют такое, как близость к детскому творчеству. Народное искусство как проявление творчества народа близко по своей природе творчеству ребенка (простота, завершенность формы, обобщенность образа), именно поэтому оно близко восприятию ребенка, понятно ему.

Возможности осмысления декоративно-прикладного искусства в дошкольном возрасте объясняются бурно развивающейся эмоционально-чувственной сферой, воображением, наглядно-образной памятью и мышлением, которые обладают именно в этом возрасте наибольшей пластичностью и легко поддаются педагогическому воздействию. В дошкольном возрасте проявляются внутренний план деятельности, первые формы креативности и попытки создания и реализации замысла (Л.А. Блашук, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко, Н.П. Сакулина, О.И. Сомкова, Е.А. Флерина и др.).

Ряд отечественных ученых предполагают, что знакомство ребенка дошкольного возраста с искусством определяет его творческую деятельность, создание творческих продуктов. По мнению Б.М. Неменского, начинать работу по формированию у детей навыка общения с искусством необходимо как можно раньше – с дошкольного возраста, и ставить перед ребенком языковые задачи как задачи творческие (формирование образа), так и задачи содержательные (выражающие отношения). Т.Я. Шпикалова подчеркивает мысль о необходимости синтеза разных видов народного искусства в эстетическом воспитании детей. Т.С. Комарова считает, что включение ребенка в различные виды художественной деятельности, основанные на материале народного творчества, – одно из главных условий полноценного эстетического воспитания ребенка и развития его художественно-творческих способностей.

По мнению Г.Н. Волкова, М.И. Лисиной, Д.Б. Эльконина, на начальных этапах становления личности главное в том, что делается ребенком и взрослым вместе, так как ключевой механизм психического развития ребенка «запускается» во взаимопроникновении процессов «делового сотрудничества», предметно-преобразующего содействия и формирования эмоциональной общности детей и взрослых. По мнению Г.Н. Волкова, в этом основной смысл народной педагогики, так как обретение общего смысла в совместной деятельности ведет к порождению нового образа себя, своих собственных возможностей как предпосылки многообразных творческих достижений в разных областях человеческой жизни.

Е.Г. Лопатина подчеркивает мысль о необходимости отбора содержания образования, которое бы несло общечеловеческие ценности, конструирующие личность как субъекта собственной жизни.

Освоение эстетических ценностей художественно одаренным ребенком в процессе восприятия произведений искусства осуществляется в единстве эмоционального и рационального при доминанте переживания, поэтому следует назвать критерий, позволяющий говорить о художественной одаренности ребенка дошкольного возраста – эстетическую эмпатию.

Эстетическая эмпатия (в соответствии с исследованиями Р. Арнхейма, З.А. Богатеевой, Н.М. Зубаревой, Р.Г. Казаковой, Т.Г. Казаковой, В.А. Косминской, Е.М. Торшиловой, Н.Б. Халезовой) рассматривается нами как проявление эмоционально-оценочной реакции на произведение искусства, как процесс сотворческого переживания-осмысления его содержания. По нашему мнению, данный критерий является значимым для определения художественной одаренности личности ребенка, так как эмоционально-эмпатическое «вхождение» в процесс искусства рассматривается как эмоциональная отзывчивость, сила и адекватность проявления эмоций, степень сопереживания, соучастия, проявляющееся в образности и выразительности речи (ребенок использует образные сравнения, находит эпитеты, интересные описания).

Развитие эстетической эмоциональности осуществляется в процессе приобщения дошкольников к эстетическим ценностям изобразительного искусства, при этом эстетические эмоции передают отношение ребенка к внешнему миру, показанному в произведении и собственному внутреннему миру. Именно эмоции организуют деятельность детей в дошкольном возрасте, закладывают базу здоровья ребенка, его личностного роста и творческого самовыражения.

Творческое саморазвитие. Для определения творческого саморазвития ребенка как одного из критериев проявления художественной одаренности ребенка дошкольного возраста, мы опирались на исследования И.Н. Вохмяковой, М.В. Грибановой, Т.С. Комаровой, А. Ж. Овчинниковой. Под творческим

саморазвитием понимается (Е.Л. Яковлевой, И.Е. Садовниковой), реализация индивидуальности ребенка в творческой деятельности, самоизменение участника творческой деятельности. Под творческой художественной деятельностью детей мы понимаем творческий процесс, подразумевающий развитие умений и навыков эстетического восприятия – сопереживания искусства, и пробуждения на этой основе у ребенка способностей к импровизации, к сотворчеству, к самовыражению.

На основании теоретического и практического опыта, предложенного отечественными и зарубежными исследователями, можно определить следующие показатели творческого саморазвития дошкольника:

- богатство ассоциаций при восприятии произведений искусства;
- самостоятельность в экспериментировании;
- быстрота, точность, гибкость, и творческая оригинальность в продуктивной деятельности (стремление к вариациям, импровизации);
- осознание ребенком уникальности личностного творческого продукта и своеобразие изобразительной деятельности.

Таким образом, в контексте нашего исследования творческое саморазвитие мы понимаем как процесс, в результате которого средствами восприятия искусства и художественной деятельности личность ребенка изменяет и преобразовывает себя с ориентацией на эстетические ценности. Приобщая детей старшего дошкольного возраста к изобразительному искусству, необходимо подводить их к пониманию его особенностей, к освоению художественно-эстетического опыта данного вида искусства. Одна из педагогических задач при реализации данного условия заключается, по нашему мнению, в том, чтобы через организацию художественно-творческой среды, расширение эмоционального поля переживаний детей в процессе восприятия изобразительного и декоративно-прикладного искусства, создание эвристических педагогических ситуаций стимулировать творческое

саморазвитие дошкольников в художественной деятельности по мотивам искусства.

По мнению М.В. Корепановой, активная социализация ребенка проявляется в приобретении им определенного уровня самости – самосознания, самоопределения как необходимого момента осмысления своего «Я» на этапе овладения новым видом деятельности.. Развитие личности ребенка понимается как развитие его субъективности, вхождение ребенка в образ своего «Я», восхождение к индивидуальности и представляет собой развертывание сущностных, природных, фундаментальных свойств человека (Е.В. Бондаревская). На основе самосознания происходит формирование у субъекта не только собственного интегративного образа, но и понятия о себе, своего рода «теории» самого себя, от которых во многом зависят и постановка и характер решения индивидом проблем, связанных с его самовыражением, самоактуализацией, выбором идеалов и моделей реализации творческих импульсов.

В зарубежной гуманистической психологии в качестве основного определения «образа – Я» рассматривается совокупность представлений ребенка о себе. Она формируется в процессе взаимоотношений его с другими людьми, имеет тенденцию к изменению в результате приобретения нового опыта (К. Роджерс, Р. Бернс, Т. Шибутани), возрастных новообразований (Г. Олпорт, Б.Ф. Скиннер, Э. Эриксон).

В отечественной психологии «образ – Я» рассматривается в соотношении с понятием «личность». Исследованиями А.Г. Ковалевым, К.К. Платоновым, В.Н. Мясищевым выдвигается и обосновывается тезис об «образе – Я» как компоненте в структуре личности ребенка. Другие авторы (С.Л. Рубинштейн, В.И. Слабодчиков, В.А. Петровский) полагают, что «образ – Я» – это личность в целом.

Л.С. Выготский рассматривает «Я-концепцию» как содержательный аспект «образа – Я», а самооценку как оценочный аспект, высказывает точку зрения о том, что самооценка начинает складываться у ребенка в период кризиса семи

лет. Характеризуя самооценку, Л.С. Выготский назвал ее критерии: обобщенность, дифференцированность.

Наиболее значимым элементом «образа – Я» является оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей – самооценка. Р.Бернс указывает на то, что в дошкольном возрасте ребенок может рассказывать о своих достижениях, о способах выполнения того или иного действия. Критериями детской самооценки становится присвоение точки зрения окружающих об успехе или неуспехе в изобразительной деятельности, которые являются фундаментом отношения ребенка к себе, к своей личности. От уровня самооценки зависит активность личности, а мотивация успеха обеспечит активность в деятельности, целеустремленность, инициативность.

М.В. Корепанова выделяет следующие компоненты в структуре «образа - Я»:

- когнитивный – получение и понимание представлений о себе, о других, об отношениях между собой и другими;
- оценочный – оценка себя и других, умение делать выбор в соответствии с общепринятыми нормами и ценностями;
- поведенческий – выражающийся в умении строить на практике отношения со взрослыми и сверстниками.

Для нашего исследования наиболее интересна точка зрения Р.Р.Ветчинкиной, которая выделяет набор рефлексивных качеств, обеспечивающих, личностное развитие дошкольника и способствующих, на наш взгляд, формированию «образа – Я» ребенка:

- устойчиво положительное отношение к себе;
- знание своих индивидуальных особенностей;
- уверенность в своих силах; умение самоопределиться в ситуации выбора;
- навык к самоорганизации и планированию собственной деятельности.

В нашем исследовании мы подчеркиваем мысль о том, что восприятие произведений искусства невозможно без художественно-оценочной деятельности ребенка. Изменения, произошедшие с ребенком в процессе

восприятия произведений изобразительного искусства, осознаются ребенком на основе сравнения себя до и после восприятия художественного произведения. Для формирования «образа – Я» ребенка огромный потенциал имеют впечатления от восприятия произведений искусства и формирование на этой основе рефлексивной позиции ребенка: «я умею, я понимаю, я познаю, я творю». Понимание ребенком изменений, которые происходят с ним в процессе восприятия произведений искусства или в процессе творческой деятельности позволяют сосредоточить внимание на собственном «Я», его чувствах, эстетических оценках и вкусах, собственном эстетическом отношении к искусству.

Таким образом, в общении с изобразительным искусством ребенок пытается осмыслить и представить то, что он эмоционально переживает, о чем думает и фантазирует, ребенок начинает лучше понимать себя, свои творческие возможности, место среди других людей, пытается оценить себя с точки зрения успешности в разных видах художественной деятельности.

Говоря о художественной одаренности детей дошкольного возраста нельзя забывать и о проявлении их способности к рефлексивной деятельности, как в процессе восприятия эстетических ценностей, так и в процессе собственной изобразительной деятельности. Под эстетической рефлексией (в соответствии с исследованиями Л.П. Печко, Б.М. Теплова) понимается процесс осознания ребенком своих переживаний при восприятии изобразительного искусства. В процессе восприятия эстетических объектов одаренному ребенку свойственно обращаться к своим чувствам, мотивам действиям, желаниям и эмоциям, это, в свою очередь, формирует у ребенка такие качества личности, как: активность, самостоятельность, самоанализ и самооценку, которые не возможны без сформированных рефлексивных способностей.

Эстетическую рефлексию мы рассматриваем как стремление ребенка к оцениванию собственного «Я» в процессе приобщения к искусству, как самооценку собственного эмоционального состояния, комфортности, получение удовольствия от созидательной деятельности, осознание пользы личного

творческого продукта для себя и других с ориентацией на эстетические ценности. Развитие позитивной Я - концепции является важнейшим условием наиболее полной реализации потенциальных возможностей одаренного ребенка, а педагог обязан помочь составить позитивное представление о себе путем внимательного и доброжелательного отношения к любым их высказываниям и поощряя их деятельность.

Многофункциональность уральского декоративно-прикладного искусства, разнообразие и богатство художественного материала создают широкие возможности для многообразного использования его выразительных средств в развитии художественной одаренности детей дошкольного возраста. Приобщение дошкольников к промыслам декоративно-прикладного искусства родного края: камнерезному искусству, каслинскому литью, златоустовской гравюре, росписи по дереву, бересте и металлу, вышивке, кружевоплетению и др. является первым и необходимым этапом в развитии художественной одаренности ребенка.

Мы считаем, что одним из главных условий развития детской одаренности средствами регионального декоративно-прикладного искусства является синтез с народной музыкой, с народным танцем, песней и искусством слова. Особенно значимым для активизации творческой художественной деятельности дошкольников является включение в содержание занятий региональных традиций, развлечений, хороводов, народных игр, обрядов. По мнению многих исследователей (С.П. Исенко, Т.Г. Казаковой) феномен интегрированного подхода к развитию художественной одаренности обусловлен тем, что возможен перевод образов одного из видов искусства, например музыкального, речевого, в образы другого вида, например, изобразительного. При этом повышается уровень эстетического восприятия, эстетической эмпатии, что находит отражение в творческом самовыражении ребенка в разных видах художественно-творческой деятельности.

Искусство родного края может являться богатейшим источником, питающим детское художественное творчество, и в процессе его освоения может

проявляться художественная одаренность ребенка. Основной задачей при освоении декоративно-прикладного искусства является ознакомление дошкольников с географическими, экологическими, этнокультурными особенностями региона, погружение ребенка в региональную среду и выделение себя как частицы этнокультурного социума. Акцент при усвоении регионального содержания знаний детей должен ставиться на понимании декоративно-прикладного искусства как эстетической ценности. Осознание произведений декоративно-прикладного искусства как эстетической ценности желательно осуществлять в ходе разнообразных форм работы с дошкольниками. С этой целью может быть организовано проведение комплекса занятий-путешествий: «В страну озер и рудных скал», «Мы – уральцы», виртуальных экскурсий «Поэма Уральских гор», «Мастерами Урал славится». Важным моментом в расширении эстетического кругозора детей старшего дошкольного возраста является организация выставок декоративно-прикладного искусства Урала; рассматривание занимательных географических карт региона «Путешествие по уральским промыслам», «Экспедицию по уральским горным вершинам».

Целесообразным для расширения эстетического кругозора дошкольников является также использование дидактических игр «Откуда пришел предмет?», «Исправь ошибку Мастера», «Что ценного в предмете?», «Разгадай тайну знака», «Составь уральский букет». Большой интерес у дошкольников вызывает разгадывание занимательных кроссвордов «Самоцветная красота Урала», «Уральские слова», проведение игры-драматизации «Урал – земля золотая». Эстетические ценности, освоенные детьми в ходе познавательной деятельности фиксируют представления дошкольников о малой родине и имеют значимость для развития у детей дошкольного возраста интереса к произведениям регионального искусства (музыке, художественному слову), способствуют воспитанию чувства гордости за мастерство народных умельцев, любви к родной природе, уважения к народным традициям. В ходе занятий уточняются понятия «экспедиция», «добытчики», «минералогия» и др., проводится игра-драматизация по сказу об Урале, организуется опытная деятельность. Оживить

впечатления дошкольников о культуре региона поможет заслушивание песен уральского фольклора, просмотр выставки уральского народного и декоративно-прикладного искусства, рассматривание карт распространения уральских промыслов и самоцветов.

На следующем этапе погружения дошкольников в региональную художественную среду целесообразно решать задачи: познакомить дошкольников с культурой и традициями уральского народа, развивать эстетическую эмпатию дошкольников в процессе восприятия произведений искусства, развивать художественно-творческие способности старших дошкольников в разных видах изобразительной деятельности. Смысл занятий по приобщению дошкольников к произведениям декоративно-прикладного искусства на данном этапе работы заключается в присвоении способов художественной деятельности и в создании условий для саморазвития и самовыражения ребенка в изобразительном творчестве.

В содержание занятий данного этапа мы рекомендуем включить занятия: «Малахитчики», «Салон ювелирных изделий», «Каслинские кудесники», «Уральский букет», «Оружейных дел мастера», «Тайна булата», «Диво – дивное», «Самоцветная красота», «Музыка в камне» и другие.

Наибольшее значение для проявления художественной одаренности детей приобретает создание условий для творческого саморазвития в художественной деятельности по мотивам искусства. В процессе творческой деятельности изменяется роль педагога: от сотворчества – к созданию условий для самостоятельного, активного поиска способов изображения, когда педагог стимулирует проявление инициативы, эмоционально поддерживает творческие проявления каждого художественно одаренного ребенка. В процессе освоения народного искусства дети приобретают для них новый опыт декоративно-прикладной деятельности. Изобразительная деятельность, по мнению Т. Г. Казаковой, приобретает иной характер, возрастает ее качественный уровень, что способствует расширению диапазона творческих проявлений детей в

художественной деятельности при выборе средств выразительности в декоративном узоре, лепке, каллаже.

В содержание занятий следует включать эвристические задания для детей: например, изображение «Древа жизни своей семьи по мотивам уральской росписи», придумывание сказов «Необыкновенная история красивой и нужной вещи», можно предложить темы для сотворчества родителей и детей в составлении историй о жизни уральских предметов на темы: «Рассказ чугунной статуэтки», «Тайна старой вязаной салфетки», «О чем поведала тряпичная кукла», «Легендарная история клинка» и др. В содержание занятий важным условием является включение заданий для дошкольников, предполагающих упражнения в варьировании и интерпретации разнообразных средств выразительности промыслов. Формирование творческого саморазвития дошкольников будет наиболее успешно осуществляться в процессе выполнения работ в традиционных и нетрадиционных техниках изображения разными материалами на занятиях «Камень, заговори», «Тайна булата», «Берестяной туесок», «Украсть колыбельку» и др. В ходе занятий очень важно создать условия для экспериментальной деятельности детей: в подборе цветосочетаний для изображения уральских самоцветов, колорита уральского леса, при проведении опытов экологического содержания (извержение вулкана, метеоритный дождь), упражнения - имитации голосов уральского леса и т.д. Существенное внимание следует при этом уделять рефлексии творческой деятельности детей, пониманию ребенком чувств и эмоций, связанных с созданием и анализом продуктов художественной деятельности.

Основным содержанием занятий становится знакомство дошкольников с разнообразными уральскими промыслами, рассмотрение произведений народного и декоративно-прикладного искусства, выделение основных средств выразительности, беседы с детьми о труде добытчиков самоцветов, каслинских мастерах по чугуну, граверах, об изготовлении знаменитых произведений, дидактические игры, слушание народных песен, сказов, театрализованная деятельность, а также декоративно-художественная деятельность детей:

изготовление макета «Уральская изба», выполнение творческих работ детей в сочетании разнообразных техник изображения: бумагопластики, каллажа, конструирования, лепки и др.

Занятие-олимпиада, занятия-выставки, занятия-игры, занятия-конкурсы могут быть объединены в третий блок на тему: «Загадки Хозяйки Медной горы». Основное содержание занятий данного блока желательно направить на закрепление знаний детей о декоративно-прикладном искусстве Урала. На данном этапе лучше всего организовывать приглашение мастеров уральского декоративно-прикладного искусства, например, резьбы и росписи по дереву, вышивки крестом, вязанию, плетению в дошкольное образовательное учреждение, можно продемонстрировать презентации искусствоведческого содержания. С детьми обязательно следует проводить минуты созерцания, любования, беседы-интервью, беседы-диалоги «О творчестве», «О красоте», «О мастерстве», занятие-исследование «Как я разгадал загадку Мастера?», занятие-олимпиада «Секреты Малахитовой шкатулки» о произведениях уральского искусства и другие формы работы. Главная направленность развития изобразительных умений - на развитие самостоятельности, любознательности, инициативности и активности, которые должны стимулировать проявление художественной одаренности в изобразительной деятельности, к овладению средствами и способами создания выразительных образов, к импровизации и экспериментированию средств выразительности.

С целью формирования «образа – Я» ребенка следует их как можно активнее включать в совместную деятельность со сверстниками и взрослыми. Запоминающимся событием в жизни группы могут стать конкурсы для детей и родителей по созданию каллажей по темам: «Уральские сказы», «Когда говорят о России, я вижу свой синий Урал» или литературная викторина, работа сувенирного цеха, блиц-турнир «Уральский калейдоскоп», конкурс чтецов стихотворений об Урале, проведенные совместно с родителями дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения. Интересные результаты творчества и демонстрация художественной одаренности возможны при проведении конкурса сказов об

уральских произведениях декоративно-прикладного искусства «История красивой и нужной вещи».

Особое внимание на таких мероприятиях следует направлять на формирование у детей их личностного «Я», развитие их эстетических чувств, эстетических вкусов и оценок с точки зрения эстетического эталона, эстетического отношения к произведениям декоративно-прикладного искусства. Детей обязательно нужно упражнять в рефлексии и побуждать отвечать на вопросы: что я знаю об искусстве? Как я чувствую искусство? Как я творю в искусстве?

Таким образом, система занятий, дидактических игр, эвристических заданий, пособий регионального содержания способна значительно активизировать творчество детей, обогатить их художественную практику, проявить художественную одаренность детей.

Рассмотрев основные задачи развития детской художественной одаренности и возможные качества личности одаренного ребенка, можно «нарисовать» его портрет. Художественно одаренный ребенок проявляет самостоятельность, инициативу и любознательность при рассматривании и в обследовании произведения искусства, дает оценку его основным эстетическим характеристикам, отражает понимание выбора средств выразительности художника в соответствии с замыслом в содержании суждений. Художественно одаренный ребенок демонстрирует в речи, жестах интериоризацию эстетических чувств, является инициатором искусствоведческой беседы, с увлечением занимается изобразительной деятельностью. Художественно одаренный ребенок работает самостоятельно, предлагает свои идеи, свободно входит в нестандартную ситуацию, охотно экспериментирует, легко выбирает необходимые для осуществления замысла изобразительные и технические средства. Такой ребенок дорожит результатом своего труда, выделяет эстетические характеристики продукта деятельности, испытывает удовольствие от эстетической деятельности, знает, как сделать работу еще лучше.

Таким образом, рассматривая вопрос о художественной одаренности детей дошкольного возраста можно сделать вывод о том, что творческое восприятие

художественных произведений и изобразительная деятельность ребенка являются достаточно точными индикаторами в проявлении детской художественной одаренности.

Библиографический список:

1. Белова, Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать [Текст]: пособие для воспитателей и родителей / Е.С. Белова. – М.: Московский психолого-социальный институт: ФЛИНТА, 1998. – 144 с.
2. 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.
3. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст] /Л.С. Выготский. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 480 с.
4. Грабовский, А. И. К вопросу о классификации детской одаренности [Текст] / А.И. Грабовский // Педагогика. – 2003. - № 8. – С. 13 - 18.
5. 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.
6. Джумагулова, Одаренный ребенок: дар или наказание: кн. для педагогов и родителей [Текст] / Джумагулова. – Магнитогорск: МаГУ, 2008. – 131 с.
7. Зеньковский, В.В. Психология детства [Текст] / В.В. Зеньковский. – М.: Академия, 1995. - 347 с.
8. Комарова, Т.С. Детское изобразительное творчество, что под этим следует понимать [Текст] / Т.С. Комарова // Дошкольное воспитание. – 2005. - № 2. – С. 80 – 86.
9. Комарова, Т.С. Художественная культура. Интегрированные занятия с детьми 5 – 7 лет [Текст]: кн. для воспитателей дошкольных учреждений, педагогов дополнительного образования и учителей начальных классов / Т. С. Комарова, М.Б. Зацепина. – 2-е изд. – М.: АРКТИ, 2003. – 96 с.

10. Корепанова, М.В. Диагностика развития и воспитания дошкольников в Образовательной системе «Школа 2100» [Текст]: пособие для педагогов и родителей / М.В. Корепанова, Е.В. Харламова. – М.: Изд. Дом РАО; Баллас, 2005. – 144 с.
11. Котлякова, Т.А. Формирование выразительного образа под воздействием малых фольклорных жанров в рисовании старших дошкольников [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Котлякова. – М., 2001. – 16 с.
12. Кудрявцев, В. Т. Феномен детской креативности [Текст] / В.Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 2006. - № 3. – С. 71 – 78.
13. Лейтес, Н.С. О признаках детской одаренности [Текст] / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 2003. - № 4. – С. 13 - 18.
14. Одаренность детей: выявление, развитие, поддержка: экспресс учебное пособие для спецкурса [Текст] / Под. ред. А.З. Иоголевич. – Челябинск, Факел. – 1996. – 119 с.
15. Одаренные дети: сб. ст. [Текст] / сост. И.А. Гончарова. – Челябинск: АЛИМ, 2008. – 46 с.
16. Одаренные дети: пер. с англ. [Текст] / под. ред. Г. В. Бурменской, В.М. Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
17. Пасечник, Л. Одаренный ребенок – особая ценность для общества [Текст] / Л. Пасечник // Дошкольное воспитание. – 2009. - № 2. – С. 13 - 20.
18. Педагогическая энциклопедия [Текст] / под ред. И.А. Каирова, Ф.Н. Петрова. – М., Сов. Энциклопедия, 1966. – Т-3. – 878 с.
19. Психологическая энциклопедия [Текст] / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2003. – 1096 с.
20. Чумичева, Р.М. Ценностно-смысловое развитие дошкольника (на материале истории и культуры Донского края) [Текст] / Р.М. Чумичева, О.Л. Ведмедь, Н.А. Платохина. – Ростов н/Д., 2005. – 311 с.

И.Е. Емельянова

5.5 Развитие одаренности в литературном творчестве детей старшего дошкольного возраста

Занятия по развитию литературного творчества - это инструмент познания, обладающий богатыми возможностями развития и обогащения творческого мышления, развития литературных способностей. Каждый речемыслительный акт есть разрешение проблемной ситуации, то есть акт творческий. Речь - канал развития интеллекта, один из возможных путей контролируемого и целенаправленного творческого и эмоционально - нравственного развития детей дошкольного возраста, так как искусство родного языка - богатейший источник и побудитель чувств, переживаний, и именно высших чувств, специфики человеческих (нравственных, интеллектуальных, эстетических) отношений. Творчество начинается там, где интеллектуальные и эстетические богатства, освоенные, добытые раньше, становятся средством познания, освоения, преобразования мира, при этом человеческая личность словно сливается со своим духовным достоянием. Творчество следует развивать на всех учебных занятиях, но одним из главных и сложных всегда был и остаётся - родной язык. Именно ему принадлежит решающая роль в становлении духовного содержания личности. К.Д. Ушинский писал об этом: «Язык народа - лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни, начинающейся далеко за границами истории. В языке одухотворяется весь народ и вся его родина, в нём претворяется творческой силой народного духа в мысль, в картину и звук, небо отчизны, её воздух,...её поля, горы и долины,...вся история духовной жизни народа. В сокровищницу родного слова складываются одно поколение за другим плоды глубоких сердечных движений, плоды исторических событий, верования, воззрения, следы прожитого горя и радости, - словом, весь след своей духовной жизни народ бережно сохраняет в народном слове. Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившее, живущее и будущие поколения народа в одно великое историческое целое» [9, 237].

Рассмотрим основные показатели развития одаренности в художественно-

литературном творчестве.

1. Особое отношение человека к миру. Психологической основой литературно-творческих способностей, как и всех остальных способностей к художественному творчеству, является особое отношение человека к миру. Суть этого отношения в том, что он преодолевает раздельность человека и мира. Восстановление «общей связи» приводит к тому, что человек начинает чувствовать одновременно и единственно, и единственность всех предметов и явлений в мире, а значит, все, к чему он обращается, поворачивается к нему своим неповторимым ликом. Тогда он по-другому начинает видеть, слышать, чувствовать. Человеку, у которого развито подобное отношение, всегда есть что сказать о мире, о любом предмете этого мира, потому что весь мир – «его мир», всякий предмет – «говорящий» предмет [7, 213]. Здесь важно развивать эмпатию как качество личности, обеспечивающую способность проникать с помощью чувств в душевные переживания других, сопереживать и радоваться с другими, чувствовать единственность всех предметов и явлений в мире.

2. Потребность в художественном творчестве - осознание необходимости творчества, невозможность молчать и бездействовать. При этом одаренный литератор испытывает побуждения к действию, высказыванию, исходящие будто бы от самого «говорящего» бытия – как требование запечатлеть в творческом аспекте неповторимую ценность этого бытия. В этой связи интересна точка зрения Н.Я. Грота, рассматривающего «лучшие духовные я» как творческую силу, созидающую и улучшающую жизнь в мире, что лежит в основании общественно-нравственной работы [2, 401]. А. Зеличенко связывает потребность в творчестве и духовность через развитие, так как именно оно представляет собой непрекращающийся поиск собственного Я, самых высших переживаний, форм поведения, мудрости (знания, понимания жизненных явлений), форм творческого самовыражения [4].

3. Эстетическая позиция (вне зависимости от возраста) порождает содержание будущих произведений, питает художественный замысел; создает острую необходимость в средствах воплощения этого содержания, в

материализации художественного замысла. Путь такого воплощения в искусстве только один – создание художественного образа. Определяющее влияние на наше понимание природы эстетической деятельности оказала трактовка Л.С.Выготского: «Эстетическая деятельность - это конструктивная деятельность, выражающаяся в том, что «потребитель» искусства из предъявляемых внешних впечатлений сам строит и создает эстетический объект, к которому и относятся все его последующие реакции» [1, 27].

Анализ литературы позволил нам утверждать, что познание и отношение находятся в единстве: отношение всегда базируется на познании, а познание не существует вне отношения. Когда в отражении реальной действительности преобладает познавательное начало, мы имеем научно-теоретическую деятельность, когда преобладает отношение - художественно-эстетическую деятельность. Это определяет качественное своеобразие видов деятельности и в то же время их диалектическую взаимосвязь. Как и познавательная, эстетическая деятельность имеет универсальное и самостоятельное значение - ее элементы пронизывают все формы духовной и материальной деятельности.

Исследовав подходы к структуре эстетической деятельности, мы взяли за основу установившееся в эстетике положение о том, что в состав эстетической деятельности входит художественная (творчество и восприятие искусства) и собственно эстетическая - отношение к предмету творчества и действительности, выражающее потребность человека внести прекрасное в различные сферы жизни. В своем эстетическом отношении к действительности человек «оценивает меру целостности предметов, явлений и ситуаций... степень совершенства явлений действительности и степень гармонии». Подобное отношение Б.М.Неменский называет «эмоционально-ценностным» [5].

Согласно проекту концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) первостепенной задачей эстетического развития детей является «развитие эстетического отношения к явлениям окружающей жизни и искусства; обогащение эмоционального мира ребенка; развитие сотворческого восприятия произведений искусства» [6]. Отечественные

психологи Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, П.М. Якобсон доказывают, что способность эстетического восприятия произведений искусства формируется под целенаправленным влиянием взрослых, передающим детям основы социальной культуры. Приобщение к литературному творчеству начинается уже в дошкольном возрасте, когда ребенок получает первые литературно-художественные впечатления, овладевает речевой деятельностью, когда происходит его эстетическое восприятие [3, 17].

Философский энциклопедический словарь трактует эстетическое отношение как духовную связь субъекта с объектом, основанную на незаинтересованном интересе к последнему и сопровождаемую чувством глубокого наслаждения от общения с ним [10, 244].

Основываясь на исследованиях, посвященных изучению эстетической деятельности мы пришли к следующим выводам:

1. В основе эстетической деятельности лежит эстетическая потребность, порождающая установку на поиск эстетически ценных предметов. Найти их можно либо в процессе специального познания ценностных свойств существующих предметов, либо создавая новые. Поэтому в эстетическом отношении можно выделить два компонента или способа реализации литературных способностей - эстетическое отражение окружающей действительности в литературном творчестве и эстетическое преобразование окружающего в литературной интерпретации. Взаимосвязь этих компонентов в образовательном процессе и обеспечивает отражение эстетической позиции в процессе литературного творчества детей.

2. Эстетическое отношение выступает как продуктивный результат литературной деятельности и вместе с тем как предпосылка к ее новому акту на более высоком уровне, то есть самореализации в творческом процессе.

3. В процессе реализации эстетического отношения происходит развитие субъекта, его эстетических чувств и творческих способностей на основе

«распредмечивания» объекта, то есть духовного присвоения его богатства и отражения в литературном творчестве личной позиции, своего «Я».

4. Развитое эстетическое отношение к миру преобразует отдельные психические свойства человека в художественные способности. Благодаря этому совокупность жизненного опыта человека трансформируется в постоянный источник литературных замыслов, «что создает внезапные и незабываемые переживания, в которых человеку открывается его предназначенность творчеству в данной области. Области, в которых человек получает опыт расширенного самосознания и самоощущения, одновременно позволяют ему и вспоминать, и предвосхищать свои истинные возможности, они становятся для него пространством желанной и успешной самореализации в литературном творчестве. Так образуется «вектор самореализации» творческого «Я» в литературной действительности, наличной культуры» [6].

5. Показателем наличия у субъекта эстетической деятельности являются эстетические чувства, возникновение которых свидетельствует об активном состоянии его познавательно-оценочных способностей, проявляющихся в содержательном аспекте литературного творчества.

4. Художественный образ выводит внутреннее содержание во внешний план, даёт ему жизнь в том или другом материале, делает его как бы независимым от внутреннего мира автора, но вполне доступным для восприятия другими людьми, способным к автономному существованию Лейтес. Педагогические аспекты формирования представлений о художественном образе у детей старшего дошкольного возраста отражены в исследованиях Н.А. Ветлугиной, И.Л. Держинской, А.Н. Зиминной, А.В. Кенеман, Л.Н. Комисаровой, Е.Ф. Корой, Э.П. Костиной, О.П. Рыдиновой, К.В. Тарасовой, А.И. Шелепенко, С.М. Шоломович, в которых предлагаются методики организации художественного восприятия на занятиях в ДОУ; рассматриваются соотношения в нем эмоционального и интеллектуального начал, а также необходимость развивать у личности способность чувствовать, воспринимать и на этой основе создавать художественный образ. Ученые отмечают, что наличие представлений

о художественном образе ведет к пониманию искусства в целом, его сущности, специфики, назначения - с одной стороны; с другой является условием продуктивной исполнительской деятельности.

Многие психологи, педагоги указывают на то, что дошкольный возраст имеет наибольшее значение для формирования у детей представлений о художественном образе. Так, Н.С. Лейтес отмечает, что для детей свойственна необычная чуткость к образным впечатлениям, богатство воображения, неустанная любознательность. А.В. Запорожец подчеркивает, что в каждом возрасте ребенок оказывается особо чувствительным, сенсильным к определенному роду воздействиям, в связи с чем у него наиболее интенсивно развиваются определенные психические процессы и качества [3, 14]. В работе с детьми дошкольного возраста по формированию представлений о художественном образе необходимо учитывать определенные свойства литературно-художественного восприятия, к которым относятся:

- эмоциональность, понимаемая как переживание красоты литературного образа, эпитета, слова;
- целостность – единство содержания и формы, единство восприятия, единство средств литературного творчества;
- образность – отражение действительности в конкретных и обобщенных литературных образах;
- осмысленность – восприятие литературного произведения тесно связано с осмыслением;
- ассоциативность – способность к нахождению внешних и внутренних связей, способность связывать в единый образ различные понятия, настроения; «видение внешних и внутренних различий»;
- избирательность, проявляющаяся в умении уловить выразительность литературной речи, проследить за развитием чувств и мыслей автора, выделить основную мысль произведения.

Своеобразие представлений о художественном образе, создаваемых детьми, сам процесс их зарождения и воплощения обусловлены особенностями

психического и личностного развития. В первую очередь, это особенности основных психических процессов, реализующих творческий акт – восприятие, мышление, воображение. Возникновение и развитие первоначальных художественных представлений тесно связано с процессами восприятия [3, 14-15]. Содержание и язык реалистического искусства легче воспринимается детьми потому, что они только еще познают, непосредственно открывают для себя окружающий мир наглядным и действенным способом. Художественные образы дети невольно соотносят с тем, что видят вокруг себя, и именно поэтому тяготеют к реалистическим формам при восприятии искусства. Усвоение различных способов создания художественного образа обеспечивает ориентировку в объективном мире, в связи с этим каждое художественное впечатление, каждый художественный образ помимо своего эстетического назначения служит ознакомлению ребенка с явлениями окружающей жизни. Переживание образа создает определенное отношение к нему, моральные оценки.

Сила художественного воображения в его произвольности, запасе впечатлений, свободном и гибком обращении с этим запасом впечатлений, в подчиненности эстетической позиции, что обеспечивает развитие воображения как творческой способности. В остальных случаях воображение – нейтральное качество человеческой психики, позволяющее перетасовывать впечатления, что-то выдумывать. Специальные способности – чуткость к слову, оттенкам значений, звуковым и грамматическим свойствам языка. Языковое чутье, богатство словарного запаса и т.д. не могут обеспечить литературного творчества. Только встав на службу воображению и эстетической позиции становятся настоящими художественными способностями.

Важнейшим первоисточником творчества как самовыражения и самоутверждения личности является слово. И творческое вдохновение, которое переживается уже в детские годы, начинается с того, что слово как духовное богатство личности становится строительным материалом, из которого ребёнок что-то создаёт. В жизни детей дошкольного возраста литературное творчество

начинается с устного сочинительства, к сожалению, эти первые шаги литератора не всегда замечаются взрослыми. Сочинение потешки, загадки, стихотворения, сказки - это первые сферы творчества, в котором ребёнок утверждает свои способности, познавая себя, переживая первое чувство гордости от того, что он что-то создаёт. Занятия по развитию речи - один из главнейших источников детского литературного творчества, источник развития творческих способностей. Зачастую на уроках ограничиваются в основном областью знаний, умений и базируются на тенденциях, стандартном и неинтересном материале, который вовсе не способствует развитию личности дошкольника. Можно заставить ребенка выучить учебный материал (например, стихотворение, речевые обороты, правила хорошего тона и др.), но нельзя заставить его развиваться, тем более нельзя заставить творить, выражая в слове свою оценку окружающего мира. Путь один - увлечь его, пойти по пути нетрадиционного, нешаблонного обучения. Мы считаем, что сделать процесс обучения доступным, увлекательным, эффективным и творческим помогут методы и приёмы ТРИЗ, направленные на пробуждение интереса к миру, явлениям, слову, самовыражению. Важно также сделать занятия родного языка основой воспитания нравственности, инструментом общения, эстетических наслаждений и переживаний, каналом развития интеллекта и творчества. По словам В.А. Сухомлинского, «детская сказка, сложенная среди природы, является целым духовным миром, который определяет содержание и направленность мыслей, чувств, переживаний». Ребёнок «дышит» воздухом творчества: он хочет рисовать, петь, сочинять - и нужно лелеять эту способность его души [8]. На уроках развития речи или уроках сочинительства ребёнок должен понять, что с помощью родного языка можно творить чудеса. И здесь особая роль принадлежит сказке. Сказка для ребёнка - это не просто вымысел, фантазия, это особая реальность, реальность мира чувств. Сказка для ребёнка раздвигает рамки обычной жизни, только в сказочной форме дети впервые сталкиваются с такими сложнейшими явлениями и чувствами, как жизнь и смерть, любовь и ненависть, гнев и страдания, измена и коварство. Форма изображений этих явлений особая,

сказочная, доступная пониманию ребёнка, а высота проявлений, нравственный смысл остаются подлинными, «взрослыми». Мы все хотим, чтобы дети избежали ошибок, не повторяли досадных житейских промахов. Возможно, что из этого желания в народном фольклоре и в воображении сказочников и возникли поучительные истории. Можно выделить две важные функции сказочной истории: нравоучительную и познавательную. Так или иначе, в сказках присутствуют противоречия, а значит и задачи. Сказки помогают познавать окружающее: мир людей и человеческих отношений, мир вещей и многообразие способов их применения. Сказки не отдаляют ребенка от мира, а, наоборот, с первых шагов, вводят в наш мир самым эффективным способом - через фантазию и игру. Шаг за шагом сказки учат ребенка думать самостоятельно, помогают снимать психологическую инерцию в процессе фантазирования. Переживая за судьбу вымышленных персонажей, дети вместе с ними решают те проблемы, с которыми могут столкнуться в реальности.

Наблюдая за детьми и их способами разрешения ситуаций общения и неудачной организации совместной деятельности, мы составили алгоритм сочинения сказочной истории, позволяющий найти выход из сложившихся в детском общении ситуаций. Раскроем суть предложенного метода. Выбирается положительный герой, но, в его внешнем облике (дети часто проявления возраста, такие например как старость и немощность обозначают внешними недостатками) или в способах общения главного героя есть какой-то недостаток (пример: жила-была очень добрая ручка, она хорошо выполняла свое главное дело, но иногда капризничала). Где-то поблизости живет отрицательный герой, но не все так плохо, в нем есть положительные качества. Сверхзадача сочинительства не просто придумать историю, а помочь главным героям избавиться от отрицательных качеств, научить жить в гармонии и дружбе, т.к. они пока..., например, они не находят общего языка. Главными героями могут быть известные детям персонажи русских народных сказок, а также предметы быта, окружающие детей. Главные герои попадают поначалу в сказочные ситуации уже известные детям и по прочитанным произведениям и в

придуманных историях не хватает новизны и собственного видения ситуации. Здесь появляется необходимость закрепить умение устанавливать связь и разъединять близкое. Большинство детей решают сказочные проблемы и ситуации с помощью волшебства, либо хитрости, реже ставят цель заинтересовать объект в выполнении функции. Задача воспитателя подвести детей к поиску решения возникших трудностей внутри проблемы, не прибегая к волшебству, а приближаясь к жизненной ситуации: «Можно решить задачу применив волшебство, но это легко и уже неинтересно, поэтому давайте подумаем и предположим, почему появился тот или иной недостаток в сказочном герое?! Что подействовало на возникновение? Вследствие чего появился?». Следующая группа вопросов помогает рассуждать: «Как исправить недостаток? Как помочь? Как бы я поступил? Как поступил бы человек, которого я уважаю?» Начинают появляться варианты как сильные, так и слабые, например: доказать правоту испытанием; заинтересовать в +; доказать личным примером и др. Для этого необходимо сказочное происшествие, случай, в котором в беде, в ситуации спасения оказался бы тот герой, то его личностное качество, которое и хотелось бы детям исправить. Но не всегда получается так, как мы задумаем. А вдруг наш герой, ради которого мы всколыхнули свою фантазию и чувства не оценит стараний и жертв во имя его спасения и останется как прежде, сохранив свои недостатки. В данном случае, если внутренних ресурсов (сил и возможностей) для воспитания отрицательных черт героя нет, то можно воспользоваться ресурсом со стороны. Это может быть хозяин вещей, сосед, сам ребенок. Детское творчество неисчерпаемо. Его питательная среда - порыв к добру и красоте, а ещё чувство тайны, которую очень хочется разгадать, тайна возбуждает творчество.

Обобщив сказанное, можно сделать следующие выводы относительно аспектов развития литературного творчества дошкольников:

1) Литературное творчество дошкольников - источник и механизм движения, взаимодействия, ведущего к развитию. Результат творчества – создание новых образов или действий.

2) Источник детского творчества – потребность ребёнка в преодолении неопределённости окружающего мира.

3) Основа творчества - деятельность воображения, которое является средством перекомбинирования исходного материала.

4) Психологической основой литературно-творческих способностей и основой литературного таланта является особое отношение человека к миру, суть которого в преодолении раздельности человека и мира и потребность в самом процессе литературного творчества, неудержимость в высказывании своего чувства и отношения.

5). Эмпатия как одно из условий принятия и восстановление «общей связи» с окружающим миром.

6) Эстетическое отношение как продуктивный результат литературной деятельности и вместе с тем как предпосылка к ее новому акту на более высоком уровне, то есть самореализации в творческом процессе.

7) Понимание детской сказки как отражение духовного мира ребенка, который определяет содержание и направленность мыслей, чувств, переживаний, отношений.

Библиографический список:

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст]/ Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 93 с.

2. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей [Текст]/ В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.

3. Зырянова, С.М. Формирование представлений о художественном образе у детей дошкольного возраста [Текст]/ С.М. Зырянова: Учебное-методическое пособие по спецкурсу для студентов дошкольной и социальной педагогики и психологии: Изд-во ПО «Исеть», 2005. – 136 с.

4. Москвичев, Л.Н. Знание о мире и мир знаний [Текст]/ Л.Н. Москвичев. – М.: Педагогика, 1989. – 127 с.

5. Неменский, Б.М. Мудрость красоты: О проблеме эстетического воспитания [Текст]/ Б.М. Неменский: Кн. для учителя. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с.
6. Паталаха, К.В. Творческая самореализация школьника в учебном процессе [Текст]/К.В. Паталаха - дисс....канд. пед. наук, Челябинск: 2002. – 187 с.
7. Психология одаренности детей и подростков: Учебное пособие для студ. Высш. И сред. Пед. учеб. заведений [Текст]/ Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина и др.; Под ред. Н.С. Лейтеса. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 336 с.
8. Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина [Текст]/ Перевод с укр. Н. Дангуловой. - 3-е изд. - М.: Молодая гвардия, 1979. - 335 с.
9. Ушинский, К. Д. Родное слово. Педагогические сочинения [Текст]/ К.Д. Ушинский. В 6 томах, том 2. - М., 1988, 462 с.
10. Философский энциклопедический словарь [Текст]/ Сост. П.Н. Федосеев, С.И. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Детская одаренность - это интегральная, динамическая личностная характеристика, которая определяет возможность достижения ребенком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими детьми, 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 всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, художественной, трудовой), а также личностной активности самого ребенка, его способности к саморазвитию.

Развитие творческой одаренности детей дошкольного возраста осуществляется, по нашему мнению, посредством синтеза искусств в творческом образовательном пространстве ДОУ. Синтез искусств, в нашем понимании, при умелой организации в образовательном процессе становится способом творческой деятельности педагога и средой для творческой активности и самореализации ребенка, которая отражается в личностном творческом продукте: рисунок, сказка, скороговорка, загадка, танец, песенка, декоративно-прикладные изделия и др. Синтез искусств стимулирует социально-эстетические потребности в творчестве и способствует развитию творческой одаренности; активизирует потребность в общении, становлении отношений в группе людей; обеспечивает общение с прошлым; выступает посредником в общении

художников и зрителя (слушателя), где происходит духовное обогащение, освоение ценностей искусства, через которые познается реальный мир и мир человека, постижение эстетических идеалов.

Интеграция разных видов художественно-эстетической деятельности в дошкольном детстве имеет естественный характер. Особенности возраста не позволяют строить творческую деятельность детей с опорой лишь на конкретную деятельность, без подкрепления любимого продуктивного вида деятельности словом, пластическим движением, проигрыванием. Без этого ребенку сложно раскрыть, объяснить желаемое действие. В силу возрастных особенностей маленький ребенок легко перевоплощается, активно общается и быстро перевоплощается, активно общается и быстро включается в игру, увлекаясь придуманным образом, действием.

Традиционные виды детской художественной деятельности – театрализованная, изобразительная, музыкальная – в предметном их выражении не дают возможности в полной мере реализовать задачи развития творческой одаренности ребенка. Интеграция видов художественной деятельности наиболее эффективно обеспечивает потребность каждого ребенка свободно проявлять свои способности и выражать интересы, поскольку, с одной стороны, дает более многоплановое и динамичное художественное содержание и, с другой стороны, менее привязаны к стандарту (стереотипу) в поисках замыслов, выборе материалов, техник, форматов, что обеспечивает высокий творческий потенциал; привносит в деятельность детей разнообразие и новизну.

Рассмотрение дошкольного детства с точки зрения растущего социокультурного феномена помогает объяснить социальную и личностную сущность становление и развития одаренности ребенка-дошкольника на современном этапе развития общества, которая характеризуется, одной стороны, чрезвычайной социальной активностью ребенка, а с другой – индивидуализацией, выражающейся в создании творческого продукта. Эмоционально-смысловой доминантой развития одаренности дошкольников

являются содержание основных сфер их жизнедеятельности, которыми являются познание, деятельность, общение и игра.

Мы придерживаемся мнения, что развитие одаренности детей дошкольного возраста в творческом образовательном пространстве ДОУ обеспечивается за счет следующих выявленных закономерностей:

1. Одаренность ребенка дошкольного возраста напрямую зависит от организации образовательного творческого пространства ДОУ.

2. Креативность как фактор одаренности ребенка выражается в получении созидательного творческого продукта. Творческая деятельность ребенка дошкольного возраста проявляется в самореализации на собственные блага и благосостояния общества.

3. Становление и развитие одаренности ребенка дошкольного возраста опирается на духовно-нравственные ценности общества.

4. Одаренность ребенка дошкольного возраста напрямую зависит от творческого саморазвития педагогов ДОУ, их компетентности в области организации творческого образовательного пространства.

Конечным результатом разработанной нами педагогической технологии является становление **духовно-творческой личности ребенка** дошкольного возраста, под которой мы понимаем личность, которая способна осваивать достижения культуры и искусства, перерабатывать духовный опыт и культурные ценности и на этой основе создавать личностные продукты творчества.